



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ Γ΄ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

*«Ο σχολικός συγχρωτισμός ως φορέας άμβλυνσης στερεοτύπων και
προκαταλήψεων η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων»*

ΠΑΝΤΕΛΑΚΗ ΝΕΚΤΑΡΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΣΥΝΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ : ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΔΙΟΝΥΣΙΑ

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2016

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«Ο σχολικός συγχρωτισμός ως φορέας άμβλυνσης στερεοτύπων
και προκαταλήψεων: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων»**

*Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς Εσύ.
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
κι ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις...*

Οδυσσέας Ελύτης
Άξιον Εστί

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου, στον επόπτη καθηγητή μου, κ. Καραγιώργο Δημήτρη, για όλα όσα με δίδαξε με όρεξη και ενδιαφέρον, αλλά και για τις πολύτιμες συμβουλές του, που με ενέπνευσαν. Για την υπομονή και τη συνεχή υποστήριξή του, που με βοήθησαν να ξεπεράσω τις ανασφάλειές μου και να παραδώσω την εργασία μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπόμενους καθηγητές μου, κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη και την κ. Διονυσία Κοντογιάννη, για την κατανόηση, την άμεση ανταπόκριση και καθοδήγησή τους.

Η εργασία αυτή δε θα ολοκληρωνόταν χωρίς τη σημαντική βοήθεια των συναδέλφων μου. Τους ευχαριστώ θερμά και ιδιαίτερα την Παυλίνα, για τις εύστοχες υποδείξεις της αλλά και την ενθάρρυνση που μου παρείχε σε κάθε δυσκολία.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την οικογένειά μου, και ιδιαίτερα το σύζυγό μου Γιώργο και τις κόρες μου Τάνια και Ελένη, για την αμέριστη υποστήριξη που μου πρόσφεραν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών έχει δείξει ότι το σχολικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στις στάσεις που θα αναπτύξουν οι μαθητές για τις διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες. Συγκεκριμένα τα τελευταία χρόνια η έρευνα στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας έχει τεκμηριώσει τα οφέλη που προκύπτουν από το σχολικό συγχρωτισμό, στη μείωση των προκαταλήψεων. Οι μελέτες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διομαδική επαφή είναι απαραίτητη για τη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διενεργήσαμε έρευνα θέλοντας να διερευνήσουμε την επίδραση του σχολικού συγχρωτισμού στην αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων αναφορικά με τους Ρομά. Στόχος μας ήταν να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο η επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών, με τους μαθητές ρόμικης καταγωγής στο χώρο του σχολείου, έχει συντελέσει στην αποδυνάμωση της φυλετικής προκατάληψης αλλά και της άμβλυνης των αρνητικών στερεοτύπων που υπάρχουν για αυτή την κοινωνική ομάδα.. Πληθυσμός αναφοράς, της έρευνας, αποτέλεσαν 37 εκπαιδευτικοί και 81 μαθητές/τριες, τριών δημοτικών σχολείων στην ευρύτερη περιοχή της πόλης του Ν. Χανίων. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, μέσα από το οποίο αξιοποιήθηκαν τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με ερωτήσεις, ως επί το πλείστον κλειστού τύπου και περιορισμένο αριθμό ανοικτών ερωτήσεων. Ακολούθησε η εισαγωγή των δεδομένων σε στατιστικό πρόγραμμα με τη βοήθεια του οποίου έγινε η επεξεργασία ώστε να εξαχθούν τα αποτελέσματα. Μέσα από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας αποκαλύπτεται η διαφοροποίηση των αντιλήψεων τους αναφορικά με την εξεταζόμενη κοινωνική ομάδα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα και αναλύονται, ενώ στο τέλος της έρευνας γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας των δεδομένων αυτών και παρατίθενται οι προβληματισμοί για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: ρατσισμός, ρομά, τσιγγάνοι, στερεότυπα, προκαταλήψεις

ABSTRACT

A significant number of studies have shown that the school environment plays a key role in attitudes that students will develop regarding different cultural groups. More specifically, in recent years research on developmental psychology has documented the benefits accruing from the school interaction, to the decrease of prejudices.

These studies conclude that intergroup contact is necessary in order to decrease prejudices and stereotypes. Within this context we conducted research aiming to explore the effect of school promiscuity to the change o perceptions and attitudes regarding Roma population. Our goal was to ascertain whether and to what degree has the contact between students and teachers with students of Roma origin at the school area contributed to the weakening of the racial prejudice and the mitigation of the negative stereotypes that exist regarding this social group. Population references of the research were 37 teachers and 81 students of three Primary Schools in the broader region of the town of Chania. The methodological tool used was the questionnaire, through which the quantitative and qualitative data were utilized. The questionnaire was mostly structured with closed-end questions as well as a limited number of open questions. The input of data into a statistical program followed, with the help of which took place the processing to extract the results. Through the responses of the research subjects the diversification of their perceptions regarding the social group being examined is revealed. Further on, the data are being presented and analyzed, whereas at the end of the research an attempt to interpret these data is being made and the concerns are being cited for further investigation.

Key words: racism, Roma, gypsies, stereotypes, prejudices

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	21
1.1 Ρατσισμός	21
1.2. Κοινωνικές αναπαραστάσεις	26
1.3 Στερεότυπα	28
1.3.1 Πώς δημιουργούνται τα στερεότυπα	30
1.4. Προκαταλήψεις	32
1.4.1 Πώς δημιουργείται η προκατάληψη;	35
1.5. Ταυτότητα	37
1.6. Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	40
1.6.1 Διαπολιτισμική Αγωγή	42
1.6.2. Διαπολιτισμικότητα	42
1.6.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	47
2.Η κατασκευή της τσιγγάνικης ταυτότητας	47
2.1 Εισαγωγή	47
2.1.2. Σύγχρονη τσιγγανολογία	52
2.1.3. Η ελληνική βιβλιογραφία για τους Τσιγγάνους	53
2.1.4. Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	59
3. Ο ρόλος του σχολείου	59
3. 1 Κοινωνικοποίηση	59
3.2.1 Σχολική κοινωνικοποίηση	61
3.2.2 Σχολική αλληλεπίδραση	63
3.3. Φυλετική Προκατάληψη	65
3.4. Μειώνοντας την προκατάληψη και τα στερεότυπα	67
3.4.1 Η θεωρία της επαφής	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	73
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
4.1. Προβληματική της έρευνας	73
4.2 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	74
4.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	75
4.4 Ερευνητικά ερωτήματα	76
4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων	79
<u>4.5.1 Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ</u>	80
4.5.2 Παρουσίαση των τελικών ερωτηματολογίων	81
4.5.2.1. Εκπαιδευτικοί	81
4.5.2.2. Μαθητές	85
4.6. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	88
4.6.1. Πληθυσμός αναφοράς και διαδικασία δειγματοληψίας	88
4.6.2. Περιγραφή δείγματος – Δημογραφικά στοιχεία	89
4.6.2.1 Εκπαιδευτικοί	89
4.6.2.2 Μαθητές	91
4.7. Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων	93
4.8 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	96
5. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	96
5.1 Εισαγωγή	96
5.2 Εκπαιδευτικοί	98
5.2.1 Πηγές ενημέρωσης και ικανοποίηση ή όχι των εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	98
5.2.2. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με πολιτισμικά-γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές	100
5.2.3 Διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού - γλωσσικού υπόβαθρου	101
5.2.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από	104

διαφορετικά πολιτισμικά- γλωσσικά περιβάλλοντα	104
5.2.5.Πεδία ενημέρωσης εκπαιδευτικών για την απόκτηση επάρκειας σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	107
5.2.6 Προτιμήσεις εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε ομάδες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά – γλωσσικά περιβάλλοντα	108
5.2.7 Διδακτική εμπειρία με τσιγγάνους μαθητές	109
5.2.8 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «Τσιγγάνος»	111
5.2.9 Πηγές πληροφόρησης κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων	112
5.2.10 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας του εκπαιδευτικού σε δηλώσεις που αφορούν διάφορες όψεις της ταυτότητας των τσιγγάνων	112
5.2.11 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι τσιγγάνοι βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας	117
5.2.12 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σε δηλώσεις που αφορούν την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων	121
5.2.13 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σε δηλώσεις που αφορούν αντιδράσεις γονέων σχετικά με τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων	126
5.3 Μαθητές	129
5.3.1 Γνωριμία με αλλοδαπούς συνομηλίκους	129
5.3.2 Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ετερότητα-ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με αλλοδαπούς συνομηλίκους	130
5.3.3 Φιλικές σχέσεις με αλλοδαπούς συνομηλίκους	131
5.3.4 Στάση αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο	132
5.3.5 Προτιμήσεις μαθητών αναφορικά με το διπλανό τους	133
5.3.6 Τσιγγανόπαιδες στη σχολική τάξη	134

5.3.7	Αλλοδαποί συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο	135
5.3.8	Τσιγγάνοι συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο	135
5.3.9	Παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα	136
5.3.9	Παρουσία τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα	136
5.3.10	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι μαθητές για να περιγράψουν τον όρο «Τσιγγάνος»	137
5.3.11	Πηγές πληροφόρησης κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων	138
	Τσιγγάνων	138
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο		140
ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
6.	Εισαγωγή	140
6.1.	Γνωριμία με αλλοδαπούς συνομηλίκους	143
6.2.	Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ετερότητα	143
6.2.1.	Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με αλλοδαπούς συνομηλίκους	143
6.2.2.	Φιλικές σχέσεις με αλλοδαπούς συνομηλίκους	144
6.2.3.	Στάση μαθητών αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο	144
6.2.4.	Προτιμήσεις μαθητών αναφορικά με το διπλανό τους	145
6.2.5.	Τσιγγανόπαιδες στη σχολική τάξη	145
6.2.6.	Αλλοδαποί συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο	146
6.2.7.	Τσιγγάνοι συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο	147
6.2.8.	Παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα	147
6.2.9.	Παρουσία τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα	148
6.3.	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι μαθητές για να περιγράψουν τον όρο «Τσιγγάνος»	148
6.4.	Πηγές πληροφόρησης κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων	150

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο	152
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	152
7.1 Εισαγωγή	152
7.2. Εκπαιδευτικοί	152
7.2.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια.	152
7.2.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετερότητα	154
7.2.3. Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους- πηγές διαμόρφωσής τους	156
7.3. Μαθητές	157
7.3.1. Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ετερότητα- ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	157
7.3.2 Αντιλήψεις και στάσεις αναφορικά με την ομάδα των Τσιγγάνων - ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	158
7.3.4. Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων	159
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	161
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	167
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	178
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	179
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	182

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με το φύλο και το σχολείο που υπηρετούν</i>	89
<i>Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας</i>	89
<i>Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τους τίτλους σπουδών</i>	90
<i>Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών</i>	91
<i>Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών κατά φύλο και σχολείο που φοιτούν</i>	92
<i>Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων μορφωτικού επιπέδου γονέων</i>	92
<i>Πίνακας 7: Κωδικοποίηση δεδομένων</i>	96
<i>Πίνακας 8: Μεταβλητές που επανακωδικοποιήθηκαν και τα νέα επίπεδα των μεταβλητών που προέκυψαν.</i>	97
<i>Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ικανοποίηση που έχουν σε σχέση με την ενημέρωσή τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</i>	98
<i>Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ικανοποίηση που έχουν σε σχέση με την ενημέρωσή τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</i>	99
<i>Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ικανοποίηση που έχουν σε σχέση με την ενημέρωσή τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</i>	100
<i>Πίνακας 12: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το βαθμό ικανοποίησή τους για την ενημέρωσή τους σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής</i>	100
<i>Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε ένα από τους παράγοντες που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες όσων διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού- γλωσσικού υπόβαθρου</i>	101

<i>Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές</i>	102
<i>Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη μορφή της διδακτικής εμπειρίας με πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές</i>	103
<i>Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα έτη που έχουν διδάξει σε μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού-γλωσσικού υπόβαθρου</i>	103
<i>Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα</i>	106
<i>Πίνακας 18: Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αφαφορικά με την επάρκειά τους σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</i>	107
<i>Πίνακας 19: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στα πεδία που θεωρούν ότι χρειάζονται πληρέστερη ενημέρωση</i>	108
<i>Πίνακας 20: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά γλωσσικά περιβάλλοντα</i>	109
<i>Πίνακας 21: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία με τσιγγάνους μαθητές</i>	110
<i>Πίνακας 22: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διδασκαλία τους σε τσιγγάνους μαθητές</i>	110
<i>Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων των αναφορών των εκπαιδευτικών</i>	111
<i>Πίνακας 24: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, για κάθε μία από τις πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την εικόνα των τσιγγάνων</i>	112
<i>Πίνακας 25: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν διάφορες όψεις της ταυτότητας των τσιγγάνων</i>	115
<i>Πίνακας 26: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους που οδηγούν τους τσιγγάνους στο περιθώριο της κοινωνίας</i>	119
<i>Πίνακας 27: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις προτάσεις για τη λύση του εκπαιδευτικού προβλήματος των τσιγγανοπαίδων</i>	124

<i>Πίνακας 28: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για καθεμία δήλωση σχετικά με τις αρνητικές αντιδράσεις γονέων στη φοίτηση τσιγγανοπαίδων</i>	128
<i>Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση τη γνωριμία τους με αλλοδαπούς μαθητές</i>	129
<i>Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς την άποψή τους για τους αλλοδαπούς μαθητές</i>	130
<i>Πίνακας 31: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς την άποψή τους για τους αλλοδαπούς μαθητές. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής</i>	130
<i>Πίνακας 32: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς το βαθμό συναναστροφής με αλλοδαπούς συνομηλίκους</i>	131
<i>Πίνακας 33: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς το βαθμό συναναστροφής τους με αλλοδαπούς μαθητές. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής</i>	131
<i>Πίνακας 34: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση τη σύναψη φιλικής σχέσης με αλλοδαπό συνομήλικο</i>	132
<i>Πίνακας 35: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση το βαθμό ενόχλησης αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο</i>	133
<i>Πίνακας 36: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ως προς το βαθμό ενόχλησης σημαντικού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο</i>	133
<i>Πίνακας 37: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση την επιλογή του συμμαθητή που θα μοιραστεί το θρανίο του</i>	134
<i>Πίνακας 38: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία των τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη</i>	134
<i>Πίνακας 39: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στον ελεύθερο χρόνο</i>	135
<i>Πίνακας 40: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία τσιγγάνων στον ελεύθερο χρόνο</i>	136
<i>Πίνακας 41: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα τους</i>	136
<i>Πίνακας 42: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία Τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα τους</i>	137

Πίνακας 43: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την κατεύθυνση των αναφορών των κοινωνικών αναπαραστάσεων για τους Τσιγγάνους	138
Πίνακας 44: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση τις πηγές πληροφόρησης για την αναπαράσταση του Τσιγγάνου	139
Πίνακας 45: Ερωτήσεις που έλαβαν μέρος στους ελέγχους χ^2	141
Πίνακας 46: Μεταβλητές που επανακωδικοποιήθηκαν και τα νέα επίπεδα των μεταβλητών που προέκυψαν	142
Πίνακας 47: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας χ^2 των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση τη γνώμη τους για τους αλλοδαπούς συνομηλίκους	143
Πίνακας 48: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων, με βάση το βαθμό συναναστροφής με τους αλλοδαπούς συνομηλίκους	143
Πίνακας 49: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φιλικής σχέσης με αλλοδαπούς συνομηλίκους	144
Πίνακας 50: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση το βαθμό ενόχλησής τους από την φοίτηση μεγάλου αριθμού αλλοδαπών στο σχολείο τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	145
Πίνακας 51: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση την προτίμηση του διπλανού τους	145
Πίνακας 52: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση τη φοίτηση τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	146
Πίνακας 53: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με τη συνύπαρξη στον ελεύθερο χρόνο με αλλοδαπούς συνομηλίκους	146
Πίνακας 54: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με τη συνύπαρξη στον ελεύθερο χρόνο με τσιγγάνους συνομηλίκους	147

- Πίνακας 55:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση την παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα τους 148
- Πίνακας 56:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με την παρουσία τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα τους 148
- Πίνακας 57:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με την κατεύθυνση των αναφορών στο όρο "τσιγγάνος". Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων 149
- Πίνακας 58:** Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές ανά σχολείο 150
- Πίνακας 59:** Αποτελέσματα ελέγχων για τις πηγές Τηλεόραση-Παρέα- Γονείς- Εξωσχολικά Βιβλία-Φίλοι 151
- Πίνακας 60:** Συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας και της έρευνας της Unisef 158

Εισαγωγή

Διανύοντας τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, ο ενθουσιασμός για τη νέα Ευρώπη, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανεκτικότητας, έχει καταλαγιάσει και έχει αντικατασταθεί από προβληματισμό για την σκοπιμότητα του εγχειρήματος και την αποδοχή του από τις κοινωνικές μάζες.

Οι άνευ προηγουμένου μεταναστευτικές πιέσεις προς την Ευρώπη, προκάλεσαν συμπτώματα διαχωρισμού, τόσο μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών, όσο και στις ίδιες τις κοινωνίες των αντίστοιχων κρατών. Η νέα κατάσταση που διαμορφώνεται με κυρίαρχα χαρακτηριστικά, την οικονομική κρίση, την τρομοκρατία και το προσφυγικό, έχει επιφέρει μία γενική αστάθεια και προβληματισμό σε όλα τα επίπεδα. Το όραμα της Ενωμένης Ευρώπης, της πολυμορφίας και της ανεκτικότητας, συγκρούεται και θα συγκρουστεί εντονότερα, απ' ό,τι διαφαίνεται, με το φάντασμα του έθνους- κράτους.

Η πολιτισμική διαφορά και η διαχείρισή της αποτελεί μείζον θέμα. Η αναβίωση των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας είναι μία σκληρή πραγματικότητα στις σύγχρονες κοινωνίες. Πολλοί πολίτες αντιμετωπίζουν, απλά και μόνο λόγω της πραγματικής ή υποτιθέμενης προέλευσής τους, του χρώματός τους, της θρησκευτικής ή εθνικής τους ταυτότητας, επιθέσεις ρατσιστικού χαρακτήρα. Το φάσμα το οποίο καλύπτουν οι ρατσιστικές συμπεριφορές, είναι ευρύ. Μπορεί να ξεκινούν με μια απλή προσβολή και να καταλήγουν στη σωματική επίθεση, τον εμπρησμό ή, στη χειρότερη περίπτωση, στη δολοφονία.

Τα αντιμεταναστευτικά, ακροδεξιά κόμματα, κερδίζουν ολοένα έδαφος, ακόμα και στις προοδευτικές χώρες. Τα κόμματα αυτά, έχουν γίνει ένας πολύ επικίνδυνος βίτοπος,, για μια πολυπολιτισμική κοινωνία που αποτελείται από διαφορετικές θρησκείες, από διαφορετικούς ανθρώπους, από διαφορετικές φυλές. Οι αιτίες για αυτό, είναι διαφορετικές. Εχθρότητα εναντίον των ξένων σε πολλές χώρες, ισλαμοφοβία,, αλλά και το γεγονός ότι υπολειτουργούν οι κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί, οικογένεια, σχολείο, κράτος, που ενώνουν μεγάλες ομάδες ανθρώπων, κάτι που συνέβαινε στις προηγούμενες δεκαετίες.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και η χώρα μας δεν έμεινε ανεπηρέαστη. Η Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη τόσο με τη δική της απωθημένη και ιστορικά καταπιεσμένη

ετερότητα¹ όσο και με την ετερότητα των «άλλων». (Παπαταξιάρχης, 2006: χ-χι)². Η διαχείριση της ετερότητας, της συνύπαρξης και της συμβίωσης διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων οδήγησε στην εκδήλωση επιφυλακτικών στάσεων απέναντι στον «άλλο», το διαφορετικό και έθεσε τις βάσεις για την έξαρση στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων. Σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση, τα φαινόμενα ξενοφοβικής και ρατσιστικής βίας αυξάνονται καθημερινά. Όπως αναφέρεται στην ετήσια έκθεση της Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας του Συμβουλίου της Ευρώπης (ECRI): «Ο ρατσισμός δεν αποτελεί πια ένα περιθωριακό φαινόμενο και τείνει, να λάβει μόνιμες διαστάσεις. Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η Ευρώπη, είναι ο διογκούμενος ρατσισμός εναντίον των Τσιγγάνων-Ρομά ενώ, εκφράζεται ο φόβος, μήπως, οι συνεχείς επιθέσεις εναντίον της πολυπολιτισμικότητας οδηγήσουν σε κατακερματισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών³.

Το ερώτημα που δημιουργείται, όμως, είναι πώς αυτή η κατάσταση μπορεί να αναστραφεί και οι μειωτικές αντιλήψεις και παράδοξες δοξασίες που δημιουργούν στρεβλή εικόνα για τους «ξένους», τους «μετανάστες», τους «άλλους», μπορούν να καταπολεμηθούν παύοντας έτσι να αποτελούν αίτιο διακρίσεων και κοινωνικής απομόνωσης.

Η απάντηση έρχεται από τον Ελί Βιζέλ: «Ο μοναδικός τρόπος είναι η εκπαίδευση. Με την ευρύτερη έννοια, φυσικά, της παιδείας, της μόρφωσης...» (στο Αζίζη, Καλατζή, 1996).

Τα λόγια του βραβευμένου με Νόμπελ δημοσιογράφου επιβεβαιώνονται και από την επιστημονική κοινότητα. Ένας πολύ σημαντικό αριθμός μελετών έχει δείξει ότι το σχολικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στις στάσεις που θα αναπτύξουν οι

¹ Η γηγενής ετερότητα αφορά ομάδες με θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, επίσημα αναγνωρισμένες, τις μουσουλμανικές κυρίως μειονότητες, αλλά και ομάδες που βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο, και είναι κοινωνικά ορατές γι' αυτό το λόγο, οι οποίες όμως δεν αυτοπροσδιορίζονται ως εθνοτικές μειονότητες και δεν διαφοροποιούνται στον τομέα της θρησκείας, όπως είναι οι Ρομά¹ (Γκότοβος, 2003: 185-186)¹.

² Παπαταξιάρχης, ε., *Περιπέτειες της ετερότητας- Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*, εκδ. Αλεξάνδρεια, 2006, σελ. χ-χι

³ Καθημερινή, (2011, Παρασκευή 17 Ιουνίου), «ECRI: Μόνιμες διαστάσεις λαμβάνει ο ρατσισμός στην Ευρώπη» (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://news.kathimerini.gr/4Dcgi/4Dcgi/μ_w_articles_civ_12_17/06/2011_446009)

μαθητές για τις διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια η έρευνα στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας έχει τεκμηριώσει τα οφέλη που προκύπτουν από το σχολικό συγχρωτισμό, στη μείωση των προκαταλήψεων. Οι μελέτες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διομαδική επαφή είναι απαραίτητη για τη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διενεργήσαμε έρευνα θέλοντας να διερευνήσουμε την επίδραση του σχολικού συγχρωτισμού στην αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων αναφορικά με τους Ρομά. Στόχος μας ήταν να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο η επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών, με τους μαθητές ρόμικης καταγωγής στο χώρο του σχολείου, έχει συντελέσει στην αποδυνάμωση της φυλετικής προκατάληψης αλλά και της άμβλυνσης των αρνητικών στερεοτύπων που υπάρχουν για αυτή την κοινωνική ομάδα. Μέσα από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας αποκαλύπτεται η διαφοροποίηση των αντιλήψεων τους αναφορικά με την εξεταζόμενη κοινωνική ομάδα, η οποία είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μέσα στο σχολικό χώρο.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθεται τα θεωρητικά στοιχεία και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο δεύτερο, τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο εκτίθενται οι εννοιολογικές διασαφηνίσεις των βασικών όρων της έρευνας. Το κεφάλαιο αυτό αφορά το ρατσισμό, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, και ολοκληρώνεται με την ταυτότητα- ετερότητα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ιστορία των Τσιγγάνων, στις κατευθύνσεις των Τσιγγάνικων μελετών, στην ελληνική βιβλιογραφία για τους Τσιγγάνους και στην εκπαίδευσή τους.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ρόλο του σχολείου, την κοινωνικοποίηση, τη σχολική κοινωνικοποίηση, τη σχολική αλληλεπίδραση, τη δημιουργία της φυλετικής προκατάληψης, τις θεωρίες άμβλυνσης στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και ολοκληρώνεται με Θεωρία της Επαφής.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθεται η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και επισημαίνεται η σημασία και η πρωτοτυπία της έρευνας. Διατυπώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, τα διερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζονται η στρατηγική, τα μέσα συλλογής δεδομένων, η δοκιμαστική χορήγηση των ερωτηματολογίων και τα τελικά

ερωτηματολόγια. Περιγράφεται, ακόμη, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, καθώς και η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθεται αναλυτικά τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα κατά σχολείο. Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων και προτάσεων καθώς και των προοπτικών για παραπέρα διερεύνηση του αντικειμένου.

Στο παράρτημα καταχωρούνται τα ερωτηματολόγια της έρευνας όπως ακριβώς αυτά επιδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Ρατσισμός

«Το φαινόμενο που ξενίζει περισσότερο στη σύγχρονη εποχή είναι η αύξηση των ενστίκτων που διχάζουν τους λαούς. Η απίστευτη εξέλιξη των συγκοινωνιών στον κόσμο μείωσε τις γεωγραφικές και τις πνευματικές αποστάσεις ακόμη και ανάμεσα στους πιο απομακρυσμένους λαούς, όμως στον αντίποδα άνοιξαν ρήγματα ανάμεσα στους λαούς και μέσα στους λαούς. Όλοι οι λαοί συνδέθηκαν στενά με την παγκόσμια οικονομία και τον παγκόσμιο πολιτισμό, εξαπλώθηκε η ιδέα της ειρήνης και πολλαπλασιάστηκαν οι πολυσχιδείς οργανωμένες προσπάθειες για σύγκλιση των λαών, όμως παράλληλα εμφανίστηκε η παράξενη τάση για επιστροφή στην οικονομική και πολιτική απομόνωση και η αναζωπύρωση του μίσους ενάντια σε κάθε ξένο και διαφορετικό»⁴.

Το κείμενο αυτό, θα μπορούσε να είναι η εισαγωγή ενός άρθρου για τον ρατσισμό το 2016. Όμως είναι η εισαγωγή ενός βιβλίου που τιτλοφορείται *Φυλή και Πολιτισμός* και εκδόθηκε στη Λειψία το 1915, ένα αιώνα πριν, από τον Friedrich Hertz. Το θέμα του ρατσισμού είναι σήμερα τόσο επίκαιρο, όπως και τότε. Η ομοιότητα όσων περιγράφει, με αυτά που συμβαίνουν στις αρχές του 21^{ου} αιώνα επιβεβαιώνει την καθοριστική σημασία που έχουν οι συγκεκριμένες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες στην εμφάνιση ρατσιστικών θεωριών και πρακτικών στην καθημερινή ζωή (Τσιάκαλος, 2008).

Τι είναι όμως ο ρατσισμός; Όπως και για κάθε έννοια, συμπαγής και οικουμενικά αποδεκτός ορισμός του ρατσισμού δεν υφίσταται. Η έννοια ορίζεται συνήθως με τρόπο που να καλύπτει συγκεκριμένες συμπεριφορές διαχωρισμού με βάση, φυλετικά, εθνικά, θρησκευτικά, πολιτιστικά, χαρακτηριστικά.

Ετυμολογικά ο «ρατσισμός» προέρχεται από την ισπανική λέξη *raza* και την πορτογαλική *raca*, που χρονολογούνται από το 13 ο αιώνα. Και στις δύο αυτές

⁴ Τσιάκαλος, Γ. (2008), «Πρόλογος-Ενάντια στο θράσος και την απαιδευσία των ρατσιστών», Στο Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού, (επιμ. Macedo, D./ Gounari, P.), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σελ. 7-10

γλώσσες η λέξη σχηματίστηκε από τα αραβικά, στα οποία *ras* σημαίνει κεφάλι. Οι άραβες παλιά ήταν νομάδες και χωρισμένοι σε διαφορετικές φυλές. Στα πλαίσια της φυλής του, ο καθένας έδινε μεγάλη σημασία στη γνώση-επίγνωση της γενεαλογικής του καταγωγής βάσει της οποίας αποκτούσε και διατηρούσε προνόμια και υποχρεώσεις. Η καταγωγή δηλαδή προσδιόριζε την κοινωνική θέση του καθενός. Η γνώση όμως της καταγωγής μεταβιβαζόταν προφορικά, από στόμα σε στόμα. Έτσι ο καθένας όφειλε να την συγκρατεί στη μνήμη του, να την έχει μέσα στο «κεφάλι» του (Λίποβατς, 1990).

Με το αρχικό αυτό νόημα της φυλετικής και κοινωνικής καταγωγής η λέξη «ράτσα» πέρασε και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Από το 16 ο αιώνα χρησιμοποιούνταν στα Αγγλικά και τα Γαλλικά για να σημάνει: προέλευση, καταγωγή, και ταξινόμηση. Στη επιστήμη της Βιολογίας χρησιμοποιούνταν εναλλακτικά με τους όρους «γένος» και «είδος», προκειμένου να ταξινομηθούν διαφορετικές ομάδες ή οικογένειες οργανισμών. Περί τα τέλη του 18 ου αιώνα αναπτύχθηκε η επιστήμη της Φυσικής Ανθρωπολογίας. Με περίπλοκες μετρήσεις και ταξινομήσεις, επιστήμονες της εποχής εκείνης προσπάθησαν να προσδιορίσουν την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους και να το ομαδοποιήσουν με βάση ορισμένα βιολογικά χαρακτηριστικά (χρώμα και αποχρώσεις του δέρματος, των μαλλιών, σωματότυποι, μορφολογικά χαρακτηριστικά κ.λ.π.) (Λίποβατς, 1990).

Από ιστορικογλωσσική άποψη, ο όρος ρατσισμός είναι σχετικά πρόσφατος. Πρωτοεμφανίστηκε στο μεσοπόλεμο και είχε το χαρακτήρα πολεμικής με στόχο το δόγμα της φυλετικής ανισότητας των ανθρώπων. Αντίθετα, με την έννοια της κοινωνικής διάκρισης αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο, δεδομένου ότι μορφές πρωτογενούς ρατσισμού, συναντούμε σε όλες ανεξαιρέτως τις ιστορικές κοινωνίες. Κλασικές περιπτώσεις πρωτογενούς ρατσισμού θεωρούνται οι κοινωνικές διακρίσεις σε βάρος των «μιαρών», των «ανέγγιχτων» στο ινδικό σύστημα της κάστας, το αίσθημα της πολιτιστικής υπεροχής των αρχαίων Ελλήνων απέναντι στους «βαρβάρους», ο θρησκευτικός και πολιτικός αντιουδαϊσμός, η αρνητική αντιμετώπιση των μαύρων στον αραβικό κόσμο του Μεσαίωνα και η γενοκτονία των Εβραίων και των Τσιγγάνων από τους Ναζί (Παπαζήσης, 2000).

Όλα αυτά μας πείθουν ότι ο ρατσισμός με τις διάφορες μορφές του, είναι εγγενής σε κάθε πολιτισμικό πλαίσιο, και εξηγείται ιστορικά (Καραγιώργος, 2007). Το γεγονός αυτό που οδήγησε τους Perez και Mugny να τον χαρακτηρίσουν σαν μια

από τις δυνατά παγιωμένες στάσεις, τις εγγεγραμμένες στην αιωνιότητα. Ο Etienne Balibar (1988), χαρακτηρίζει τον ρατσισμό σαν αληθινό «ολικό κοινωνικό φαινόμενο», το οποίο αρθρώνεται γύρω από τα στίγματα της ετερότητας (όνομα, χρώμα δέρματος, θρησκευτικές πρακτικές) και εκδηλώνεται με διάφορες μορφές βίας, περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού και εκμετάλλευσης (Μιτίλης, 1998).

Ο Μπαμπινιώτη,(2005), αναφέρει, ότι ο ρατσισμός είναι η κοινωνική ή πολιτική πρακτική διακρίσεων, που βασίζεται στο δόγμα της ανωτερότητας μιας φυλής, εθνικής ή κοινωνικής ομάδας και στην καλλιεργημένη αντίληψη των μελών της ότι οφείλουν να περιφρουρήσουν την αμιγή σύσταση, την καθαρότητα της ομάδας τους, καθώς και τον κυριαρχικό τους ρόλο έναντι των υπολοίπων φυλετικών, εθνικών, κοινωνικών κ.λ.π., που θεωρούνται από αυτά κατώτερες: φυλετικός / κοινωνικός.

Ο Τσιάκαλος (2000), ορίζει το ρατσισμό ως ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών ή θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, εξ αιτίας μόνο του γεγονότος ότι ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία συχνά προσάπτεται μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή και επικινδυνότητα.

Ο Παπαζήσης (2000) αντίστοιχα, αναφέρει ότι ρατσισμός είναι το δόγμα σύμφωνα με το οποίο οι ανθρώπινες ιδιότητες και ικανότητες είναι φυλετικά προσδιορισμένες. Το ανθρώπινο γένος είναι διαιρεμένο σε «φυλές» οι οποίες βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση «ανωτερότητας» ή «κατωτερότητας», ανάλογα με τα κληρονομικού χαρακτήρα βιολογικά τους γνωρίσματα. Την πρώτη θέση μεταξύ των «φυλών» κατέχει η λευκή «φυλή», η οποία είναι από τη φύση ταγμένη να κυριαρχήσει πάνω στις άλλες. Ο ορισμός αυτός αποδίδει πλήρως το πνεύμα του βιολογικού ρατσισμού, χωρίς να καλύπτει το σύνολο των εκφάνσεων του σημερινού ρατσισμού. Στις σύγχρονες κοινωνίες δεν επιτρέπεται η απροκάλυπτη εκδήλωση βιολογικού ρατσισμού, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται νέες συγκαλυμμένες μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς.

Η αρνητική κοινωνική φόρτιση που περιβάλλει τη ρατσιστική συμπεριφορά, έχει ως αποτέλεσμα η πλειονότητα των ανθρώπων, σήμερα, να απορρίπτει τον παραδοσιακό, βιολογικό ρατσισμό και κατά συνέπεια, αυτή, δεν εκδηλώνεται ανοιχτά. Οι παλιότεροι τρόποι έκφρασης του ρατσισμού έχουν αντικατασταθεί με πιο άδηλες μορφές. Έτσι οι θεωρητικοί αναφέρουν νέες μορφές του ρατσισμού με διάφορους

όρους, όπως είναι ο άδηλος ρατσισμός, (Pettigrew & Meertens 1995), ο σύγχρονος ή συμβολικός ρατσισμός, (McConahay 1982, 1986), ο αμφίθυμος ρατσισμός, (Katz & Hass 1988) και ο ρατσισμός της αποστροφής (Gaertner & Dovidio 1986), (στο Χρυσόχοου, 2005, σελ.137- 141).

Σύμφωνα με τους Pettigrew & Meertens, ο ρατσισμός εμφανίζεται με δύο ξεχωριστές αλλά σχετιζόμενες μορφές. Έτσι έχουμε τον έκδηλο ρατσισμό, ο οποίος βασίζεται σε συναισθήματα απειλής και απόρριψης των μειονοτήτων, (οι έκδηλοι ρατσιστές αντιτίθενται στη στενή επαφή με τις φυλετικές εξωομάδες) και τον άδηλο ρατσισμό που είναι πιο έμμεσος και εκδηλώνεται μέσω του υπερτονισμού των πολιτισμικών διαφορών, της υπεράσπισης των παραδοσιακών αξιών και της άρνησης των θετικών συναισθημάτων στις φυλετικές εξωομάδες (Χρυσόχοου, 2005, σελ.138-141).

Οι Sears & Mc Conahay υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος ή συμβολικός ρατσισμός δεν εκφράζεται μέσω της μισαλλοδοξίας και της υποστήριξης της γκετοποίησης και της υπεροχής των λευκών αλλά στηρίζεται στις αξίες της ισότητας, του ατομικισμού, της αξίας και της αυτοδυναμίας. Θεωρούν ότι οι σύγχρονοι ρατσιστές δεν απορρίπτουν τους μαύρους λόγω καθαρής μισαλλοδοξίας, αλλά πιστεύουν ότι οι άνθρωποι της μαύρης φυλής παραβιάζουν παραδοσιακές αξίες (Χρυσόχοου, 2005, σελ.138- 141).

Οι Katz & Hass (1988), μιλούν για τον αμφίθυμο ρατσισμό, ο οποίος βασίζεται στην υπόθεση ότι οι στάσεις υπέρ ή κατά των μαύρων συνδέονται με διαφορετικά σύνολα αξιών. Τα άτομα συνειδητοποιούν ότι οι μαύροι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και έτσι εκφράζουν στάσεις υπέρ τους, οι οποίες συνδέονται με τις ανθρωπιστικές αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όμως εξαιτίας των ανταγωνιστικών αξιών του ατομικισμού, της αυτοδυναμίας, της αξιοκρατίας και της ατομικής ελευθερίας οδηγούνται σε στάσεις εναντίον των μαύρων. Η αντίθεση μεταξύ αυτών των ισχυρών πολιτισμικών αξιών διευκολύνει τη διατήρηση του ρατσισμού, καθώς οι άνθρωποι νιώθουν αμφιθυμία απέναντι στις φυλετικές εξωομάδες (Χρυσόχοου, 2005, σελ.138- 141).

Ο ρατσισμός της αποστροφής είναι ένας τύπος αμφίθυμου ρατσισμού στον οποίο κατατάσσονται τα άτομα αυτά που θεωρούν τους εαυτούς τους ως μη προκατειλημμένους. Όταν υπάρχει μια ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα σε σωστό και λάθος κατά την οποία θα ήταν προφανής η εκδήλωση ρατσιστικής προκατάληψης,

συμπεριφέρονται με τρόπο που δηλώνει ανοχή. Όταν όμως η κατάσταση είναι διαφορούμενη ή όταν προτείνονται εξηγήσεις για να δικαιολογηθεί η συμπεριφορά τους, διαφορετικές από εκείνες που χαρακτηρίζονται ως ρατσιστικές, τότε είναι πιθανό ότι θα συμπεριφερθούν με μεροληπτικό τρόπο (Χρυσόχου, 2005, σελ.138-141).

Ο Devine, (1989), κάνει λόγο για μία άλλη μορφή λανθάνοντος ρατσισμού, το «Μοντέλο της αποσύνδεσης». Σύμφωνα με αυτό, οι άδηλοι τύποι ρατσισμού υφίστανται σε ασυνείδητο επίπεδο και βρίσκονται σε σύγκρουση με τις συνειδητές προσπάθειες του ατόμου να τους ξεπεράσει. Οι ασυνείδητες μορφές του άδηλου ρατσισμού είναι αποτέλεσμα μάθησης μέσα από τις πολιτισμικές εμπειρίες και την κοινωνικοποίηση. Ανεξάρτητα από αυτές τις επιδράσεις, μερικοί άνθρωποι συνεχίζουν να αναπτύσσουν προσωπικές πεποιθήσεις οι οποίες είναι αντίθετες προς τα πολιτισμικά στερεότυπα. Εκείνοι που έχουν προσωπικές πεποιθήσεις με χαμηλό βαθμό προκατάληψης βιώνουν την αποσύνδεση των προσωπικών πεποιθήσεων τους από τις πολιτισμικές πεποιθήσεις. Αυτή η αποσύνδεση οδηγεί σε αντισταθμιστικές προσπάθειες όταν συνειδητοποιούν ότι – ασυνείδητα- συμπεριφέρθηκαν με προκατειλημμένο τρόπο. Οι άνθρωποι των οποίων οι προσωπικές και οι πολιτισμικές πεποιθήσεις είναι σύμφωνες αντιδρούν με περισσότερο έκδηλες μορφές ρατσισμού (Χρυσόχου, 2005).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι ο ρατσισμός είναι μια κοινωνική κατασκευή που αφορά συμπεριφορές και πράξεις και συνδέεται με κοινωνικές πρακτικές που συντηρούν τις ανισότητες. Βασίζεται σε μια αυθαίρετη κατηγορική διαίρεση, η οποία θεωρείται ότι είναι πραγματική, και το περιεχόμενό του εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο. Η ουσία του ρατσισμού μπορεί να βασίζεται σε πεποιθήσεις αναφορικά με την υπεροχή μιας φυλής έναντι μιας άλλης, σε βιολογικές διαφορές ή σε πολιτισμικές διαφορές. Με αυτόν τον τρόπο κάποιοι άνθρωποι που ορίζονται ως διαφορετικοί στη βάση του χρώματος ή της εθνότητάς τους, περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από την κοινωνία στην οποία ζουν. Οι ρατσιστικές πρακτικές έχουν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση άνισων σχέσεων εξουσία ανάμεσα στις ομάδες.

1.2. Κοινωνικές αναπαραστάσεις

Στην καρδιά του ρατσισμού βρίσκεται η διαδικασία αναπαράστασης ή νοηματοδότησης του «άλλου», δηλαδή το σύνολο των διαδικασιών μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι κοινότητες και δημιουργούνται διάφορες μορφές του «εμείς» και «αυτοί» (Wertherell, 2005:200)⁵. Οι άνθρωποι, όμως, όπως υποστηρίζει η κονστρουξιονιστική θεωρία, δεν αντιλαμβάνονται απλά τους κοινωνικούς τους κόσμους, αλλά τους κατασκευάζουν. Η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένας μηχανισμός για την επίτευξη της κατασκευής αυτής, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον άνθρωπο να νοηματοδοτήσει αλλά και να αξιολογήσει, κάτι που ίσως του είναι ανοίκειο.

Συνεπώς οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τα μέσα που διαθέτει και χρησιμοποιεί ο άνθρωπος προκειμένου να τοποθετηθεί μέσα στον κόσμο, να τον καταλάβει, να τον ερμηνεύσει και να τον διαχειριστεί. Πρόκειται για αυθαίρετες «θεωρίες», για «κόσμους απόψεων» που χρησιμεύουν ως φίλτρα ανάγνωσης της πραγματικότητας. Συνιστούν ερμηνευτικά συστήματα της καθημερινότητας και ως τέτοια ρυθμίζουν στάσεις και κοινωνικές επικοινωνίες.

Η κοινωνική αναπαράσταση είναι «κοινωνική εικόνα», εκτείνεται πέρα από το άμεσο και εντοπίζεται στη διατομή του ψυχολογικού με το κοινωνικό. Αντιπροσωπεύει τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο κατανοεί τα γεγονότα της καθημερινότητας και το σύνολο των κοινωνικών πληροφοριών με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Είναι η αυθόρμητη, απλοϊκή γνώση, η γνώση της κοινής γνώμης, που διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά έχει σχηματιστεί μέσα από τη συμμετοχή του καθενός σε ένα πλήθος κοινωνικών διαδικασιών και περιβαλλόντων. Επιτρέπει την οριοθέτηση του κοινωνικού σύμπαντος και θέτει τους κανόνες πλοήγησης στον ωκεανό των κοινωνικών καταστάσεων προσδιορίζοντας την ερμηνεία τους και τη συνακόλουθη συμπεριφορά των ατόμων. Είναι γνώση απλή και πρακτική που επηρεάζει την μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας και διαμορφώνεται μέσα από αυτή (Jodelet, 1995, στο Παπαστάμου (1995).

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων αποτελεί μία ερμηνευτική προσέγγιση του τρόπου δόμησης της αντίληψης και εικόνας του ατόμου για τον

⁵ Wetherell, M.,(2005), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, (Ν. Μπαζατής, Μετάφρ.), Αθήνα, Μεταίχμιο, (254-267).

κοινωνικό του κόσμο, όπως προτάθηκε από τον Γάλλο ερευνητή Serge Moscovici (1976). Διευρύνοντας την έννοια της συλλογικής αναπαράστασης του Durkheim, ο Moscovici, υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα των ατόμων και των ομάδων αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην επικοινωνία (Παπαστάμου, 1990).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Moscovici η κοινωνική αναπαράσταση λειτουργεί με βάση δύο βασικές διαδικασίες: την αντικειμενικοποίηση (objectivation) και την επικέντρωση (ή αγκίστρωση) (ancrage).

Η αντικειμενικοποίηση χρησιμεύει στο να δώσει συγκεκριμένη μορφή σε κάτι αφηρημένο, να του αποδώσει μια αντικειμενική υπόσταση. Κατά αυτόν τον τρόπο μια αφηρημένη έννοια μετατρέπεται σε εικόνα προκειμένου να γίνει πιο συγκεκριμένη. Η αντικειμενικοποίηση συντελείται μέσα από δύο διεργασίες. Αρχικά δομείται η εικόνα μιας έννοιας μέσα από τις πληροφορίες που υπάρχουν για το αντικείμενο. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζεται ο πυρήνας της αναπαράστασης. Στη συνέχεια μέσα από τη διεργασία της φυσικοποίησης (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995)

Η δεύτερη διαδικασία λειτουργίας της κοινωνικής αναπαράστασης είναι η επικέντρωση (αγκίστρωση, ancrage). Με την επικέντρωση, τοποθετούμε ένα καινούργιο αντικείμενο σε ένα γνωστό πλαίσιο αναφοράς προκειμένου να μπορέσουμε να το εξηγήσουμε και να το ερμηνεύσουμε. Μια νέα εισερχόμενη γνώση αφομοιώνεται, δηλαδή, όταν συσχετιστεί με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και ενταχθεί στο προϋπάρχον σύστημα σκέψης. Η αναπαράσταση που προκύπτει μέσω αυτών των διαδικασιών, είναι εντελώς απαραίτητη για τη ζωή μας. Μας βοηθάει να δαμάσουμε τα άγνωστο όπως λέει ο Moscovici. Όταν συναντήσουμε έναν άγνωστο άνθρωπο για πρώτη φορά, δεν διαθέτουμε ούτε τον χρόνο, ούτε τα απαραίτητα εργαλεία για να επεξεργαστούμε την πραγματικότητα στην περιπλοκότητά της. Βρισκόμαστε ενώπιον του αγνώστου. Για να το αντιμετωπίσουμε, χρειαζόμαστε να στηριχτούμε κάπου. Αυτό το στήριγμα είναι η κοινωνική αναπαράσταση (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995).

Μία από τις βασικές εκφάνσεις της κοινωνικής αναπαράστασης, στο επίπεδο της συμπεριφοράς, είναι το στερεότυπο, η αναπαράσταση, δηλαδή, ενός αντικειμένου (πράγματος, ανθρώπου, ιδέας) που, λίγο ως πολύ αποκομμένη από την αντικειμενική του πραγματικότητα, είναι κοινή και σταθερή ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας). Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι είναι ταυτόσημες έννοιες. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι πολύ ευρύτερες από τα στερεότυπα εφόσον τα περικλείουν.

1.3 Στερεότυπα

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετίζονται με τον εντοπισμό και τη μελέτη των στερεοτύπων, αφού το στερεότυπο συνιστά την κατεξοχήν δομή οργάνωσης της σκέψης των ατόμων-μελών διαφόρων κοινωνικών ομάδων για τα μέλη των άλλων κοινωνικών ομάδων.

Τα στερεότυπα αποτελούνται από προεγκαθιδρυμένες προσδοκίες σχετικά με τα μέλη άλλων ομάδων. Όσοι τα υιοθετούν μειώνουν την αβεβαιότητα σχετικά με το τι είναι πιθανό να θέλουν, να πιστεύουν και να κάνουν τα μέλη άλλων ομάδων, καθοδηγώντας τη συμπεριφορά τους όταν έρχονται σε επαφή. Όπως υποστηρίζει ο Rummelhart, (στο Χρυσόχοου, 2005), τα στερεότυπα αποτελούν ένα γνωστικό σχήμα. Συμβάλλουν στον περιορισμό του χρόνου που απαιτείται για τον εντοπισμό και την επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν τον άλλο ως άτομο, έτσι ώστε η προσοχή να επικεντρώνεται σε άλλες πτυχές της αλληλεπίδρασης. Επιπροσθέτως, τα στερεότυπα βοηθούν τα άτομα να αποκομίσουν ένα θετικό αίσθημα αυτοεκτίμησης από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν (ο.π.).

Ως ομαδικά φαινόμενα παράγονται στο πλαίσιο των διομαδικών σχέσεων και αντανακλούν τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων. Αποτελούν αναπαραστάσεις των ομάδων που συμμερίζονται οι άνθρωποι βοηθώντας τους να επικοινωνούν και να συντονίζουν τη συμπεριφορά τους. Συγχρόνως συμβάλλουν στην κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και της νοηματοδότησης του κοινωνικού κόσμου. Μέσω της κοινωνικής κατηγοριοποίησης και της διαμόρφωσης στερεοτύπων οι αφηρημένες κοινωνικές σχέσεις μεταφράζονται σε κοινωνικές κατηγορίες και έτσι γίνονται συγκεκριμένες οντότητες που έχουν νόημα. (Χρυσόχοου, 2005).

Το στερεότυπο είναι ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά, την τάση και τη συμπεριφορά των μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων Το φύλο, η εθνικότητα, η ηλικία η εκπαίδευση, η οικονομική κατάσταση κ.λ.π. αποτελούν τη βάση του στερεοτύπου (Χρυσόχοου,2005).

Ο Τσαούσης (1984), αντίστοιχα, οριοθετώντας την έννοια των στερεοτύπων επιβεβαιώνει τον αρνητικό χαρακτήρα τους: «Στερεότυπο είναι ένα σύνολο (αρνητικών κατά κανόνα) γνωρισμάτων που αποδίδονται με τρόπο γενικό και μεροληπτικό στα μέλη μιας κατηγορίας προσώπων. Τα στερεότυπα είναι αποτελέσματα γενικεύσεων».

Σφαιρικότερη οριοθέτηση του όρου επιχειρεί ο Stallybrass (1977) τον οποίο αναφέρει ο Tajfel (στο Παπαστάμου 1990 σ. 133): «Τα στερεότυπα αποτελούν μια απλουστευμένη πνευματική – διανοητική εικόνα (συνήθως) κάποιας κατηγορίας προσώπων, θεσμών ή γεγονότων, η οποία είναι κοινή, ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά της σε πολλούς ανθρώπους. Συχνά (αλλά όχι απαραίτητα) τα στερεότυπα συνοδεύονται από προκαταλήψεις.

Ο Lippmann, πολύ νωρίς (1922), περιέγραψε με εξαιρετικά εύστοχο τρόπο την έννοια των στερεοτύπων, υποστηρίζοντας ότι τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να λειτουργήσουν μέσα σε ένα πολύπλοκο και γεμάτο απαιτήσεις κοινωνικό περιβάλλον τείνουν να δομούν μία απλουστευμένη εικόνα αυτού του περιβάλλοντος στο νου τους. Αυτή η εικόνα παίζει το ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του. Το περιεχόμενο αυτής της εικόνας, που εν μέρει είναι πολιτισμικά προσδιορισμένο, συνιστά τα στερεότυπα. Έτσι, τα στερεότυπα προσλαμβάνονται, ως απλοποιημένες εικόνες του κοινωνικού κόσμου. Αποτελούν, ωστόσο, γενικά μη επιθυμητές μορφές οργάνωσης της κοινωνικής γνώσης, δεδομένου ότι είναι λανθασμένα υπό τους όρους της αντικειμενικής προσέγγισης της πραγματικότητας. Είναι συμπαγή και ανθεκτικά στην ενημέρωση και γενικεύονται μέσω μιας αιτιολογικής διαδικασίας που αναπαριστά μία μικρογραφική απεικόνιση της γνώσης και «διάνοιας» της κοινωνίας (Λαμπρίδης, 2004).

Η θεώρηση των στερεοτύπων ως διαστρεβλωμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας, η οποία οφείλεται στις περιορισμένες γνωστικές ικανότητες των ανθρώπων στην επεξεργασία πληροφοριών, υποστηρίζεται ακόμα και σήμερα,. Κάποιοι ερευνητές όμως,(Triantdis & Vassiliou, 1967), θεώρησαν ότι υπάρχει ένας πυρήνας αλήθειας στα στερεότυπα. Άποψη η οποία όμως, εξασθένησε όταν διαπιστώθηκε ότι οι αξίες των ερευνητών επηρέαζαν το κομμάτι αυτό του στερεοτύπου που θεωρούνταν ακριβές, καθώς και την καταλληλότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνταν για να εκτιμηθεί αυτή η ακρίβεια (Χρυσόχου, 2005).

Κύρια χαρακτηριστικά των στερεοτύπων είναι :

➔ **Γενίκευση:** αποδίδονται σε όλα τα μέλη μιας ομάδας κοινά χαρακτηριστικά, αδιαφορώντας για τις διαφορές και τις εξαιρέσεις. Έτσι, έχουμε τα γνωστά γενικευτικά παραδείγματα σύμφωνα με τα οποία οι Έλληνες είναι φιλόξενοι και αυθόρμητοι, οι Τσιγγάνοι πονηροί, οι Αφρικανοί είναι

νωθοί, οι Γερμανοί είναι συστηματικοί, οι Αλβανοί είναι πονηροί και ούτω καθ' εξής.

➤ **Ομοιομορφία:** Χαρακτηρίζουμε ως στερεότυπα τις «εικόνες» και «απόψεις» που είναι ευρύτατα διαδεδομένες στο εσωτερικό μιας ομάδας. Το όριο εξάπλωσής τους ποικίλει και θα πρέπει να καθορίζεται (πχ. σε μια χώρα, τα στερεότυπα για τους κατοίκους μιας άλλης χώρας, σε μια πόλη, τα στερεότυπα για μια συνοικία, σε ένα συνέδριο, τα στερεότυπα σχετικά με τις διάφορες «τάξεις»).

➤ **Απλούστευση:** Οι εικόνα του κόσμου έτσι όπως παρουσιάζεται από τα στερεότυπα είναι φτωχή, και συχνά παραποιεί την πραγματικότητα. Η στερεοτυπική σκέψη εκφράζεται με λέξεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένα και περιορισμένα θέματα όπως η φυλή (λευκοί/ μαύροι), λαοί, (Αμερικάνοι/ Ρώσοι), κοινωνικές τάξεις/επαγγέλματα (καπιταλιστές/στρατιωτικοί), συμβολικά πρόσωπα (Πλάτωνας).

➤ **Ισχύς:** ο βαθμός υιοθέτησης ενός στερεοτύπου μπορεί να ποικίλει από την επιφανειακή λεκτική αποδοχή του έως τη βαθιά αποδοχή του, που το εντάσσει στο αξιακό και συμπεριφορικό σύστημα του ατόμου.

➤ **Συναισθηματικός τόνος:** Το στερεότυπο δεν είναι ποτέ «ουδέτερο», ούτε εντελώς περιγραφικό. Ο χαρακτήρας του είναι λιγότερο ή περισσότερο ευνοϊκός ή δυσμενής και συνδέεται με το σύστημα αναφοράς του ατόμου.

➤ **Αφομοίωση:** αυτό το χαρακτηριστικό προκύπτει από τα προηγούμενα, εφόσον ένα γενικευτικό και απλουστευτικό στερεότυπο αφομοιώνεται πολύ πιο εύκολα και σύντομα. Έτσι, μπορούμε γρήγορα και εύκολα να περιγράψουμε ολόκληρους λαούς και γενικά να δίνουμε όνομα σε σύνθετες καταστάσεις αφού προηγουμένως έχουμε γενικεύσει και απλοποιήσει ορισμένα χαρακτηριστικά τους (Στεργίου, 2009).

1.3.1 Πώς δημιουργούνται τα στερεότυπα

Η πλειονότητα των ερευνών εντοπίζει τις ρίζες της διαμόρφωσης των στερεοτύπων στις γνωστικές διαδικασίες και ειδικότερα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται με στόχο τη γρήγορη και αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών (Hamilton & Gifford, 1976). Οι Tajfel και Wilkes (1963), διαπίστωσαν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ των διαδικασιών της διαμόρφωσης

κατηγοριών και της διαμόρφωσης στερεοτύπων. Έχοντας αυτό ως βάση και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα στερεότυπα θεωρούνται προϊόντα της ομάδας στο πλαίσιο ενός συστήματος διομαδικών σχέσεων (Sherif, 1936, 1966), οι θεωρητικοί της αυτοκατηγοριοποίησης υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα είναι αποτέλεσμα των διαδικασιών κατηγοριοποίησης, τα οποία λειτουργούν με στόχο τη δημιουργία διομαδικής συμπεριφοράς.

Για ορισμένους θεωρητικούς, η δημιουργία των στερεοτύπων οφείλεται σε ανεπάρκεια του ανθρώπινου γνωστικού συστήματος, αφού στην προσπάθεια να απλοποιηθεί η κοινωνική πραγματικότητα, γίνεται επιλογή της κοινωνικής πληροφορίας. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα την παραμορφωμένη αντίληψη της πραγματικότητας. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας μιας κοινωνίας ενδέχεται να κατασκευάσουν στερεότυπα για τις μειονοτικές ομάδες λόγω της περιορισμένης ικανότητας των ανθρώπινων γνωστικών συστημάτων να επεξεργάζονται εξατομικευμένες πληροφορίες (Χρυσόχοου, 2005).

Οι Murphy & Medin (1985) Medin & Wattenmaker (1987), υποστήριξαν όμως, ότι οι κατηγορίες δεν διαμορφώνονται μόνο βάσει των αντιληπτών ομοιοτήτων, αλλά και βάσει της κοσμοθεωρίας που έχει το κάθε άτομο, αφού αυτή καθοδηγεί τη διαδικασία διαμόρφωσης κατηγοριών. Κατά συνέπεια δε διαμορφώνουμε κατηγορίες και στερεότυπα αποκλειστικά βάσει του πόσο όμοιοι μας φαίνονται οι άνθρωποι, αλλά ανάλογα στο περιεχόμενο που πιστεύουμε ότι εμπεριέχει η κάθε κατηγορία (Χρυσόχοου, 2005).

Οι Oakes, Halsam, & Turner (1994) McGarty (1999) θεωρούν τα στερεότυπα ως το αποτέλεσμα μιας αναλυτικής διαδικασίας, κατά την οποία χρησιμοποιούνται επιλεκτικά οι πληροφορίες που ταιριάζουν στο πλαίσιο και στους στόχους του παρατηρητή. Στηριζόμενοι σ' αυτήν την άποψη, τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας μιας κοινωνίας ενδέχεται να κατασκευάσουν ένα στερεότυπο για τις μειονοτικές ομάδες το οποίο ταιριάζει στους στόχους τους μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Χρυσόχοου, 2005).

Κατά τους Tajfel & Turner (1979), τα στερεότυπα είναι το αποτέλεσμα των προσπαθειών να παρουσιαστεί η ομάδα, άρα και ο εαυτός, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η εκδήλωση των στερεοτύπων ίσως να είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου αξιολογείται θετικά η ενδοομάδα και έτσι τα μέλη της νιώθουν καλύτερα γι' αυτήν.; Η μπορεί να είναι ένας τρόπος προκειμένου να δικαιολογηθούν οι υπάρχουσες

κοινωνικές σχέσεις (Leyens, Yzerbyt, & Schandron 1994 Tajfel 1981). Οι Augoustinos και Walker, (1985 στο Smith & Bond, 2005:312), υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα δρουν ως «ιδεολογικές αναπαραστάσεις» οι οποίες χρησιμοποιούνται για να δικαιολογήσουν και να νομιμοποιήσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και τις σχέσεις εξουσίας σε μια κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο δικαιολογείται η εκμετάλλευση κάποιων ομάδων από άλλες ενώ η φτώχεια και η αδυναμία κάποιων ομάδων φαντάζει νόμιμη ή ακόμα και φυσική. (Jost και Banajii, 1994, ο.π. σελ.212).

1.4. Προκαταλήψεις

Συχνά η έννοια του στερεοτύπου συγχέεται με αυτή της προκατάληψης και χρησιμοποιούνται συχνά η μια στη θέση της άλλης. Όμως δεν είναι το ίδιο εφόσον το στερεότυπο παραπέμπει σε μια διάσταση κατηγοριοποίησης ενώ η προκατάληψη σε μία στάση συναισθηματικής φύσης. Το στερεότυπο παραπέμπει στην εικόνα για τον «άλλον» ως μέλους μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, και ειδικότερα στην αξιολογική της διάσταση, ενώ η προκατάληψη περιγράφει μια στάση του υποκειμένου απέναντι στον ατομικό ή συλλογικό «άλλον», μια ψυχική κατάσταση η οποία προδιαγράφει το είδος της συναισθηματικής εμπλοκής απέναντι στον «άλλο» (Γκότοβος, 1996:2-25).

Η προκατάληψη θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μία διαδικασία μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του συνόλου των σχέσεων που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ανάμεσά τους και όχι ως μία κατάσταση ή ένα εγγενή χαρακτηριστικό των ανθρώπων. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας η προσέγγιση που ακολουθείται είναι να ορίσει την προκατάληψη ως την απαξίωση κάποιων ανθρώπων απλά και μόνο γιατί γίνονται αντιληπτοί ως μέλη μίας κοινωνικής ομάδας. Τι εννοούμε όμως με τον όρο προκατάληψη;

Ο Παπαστάμου (1999), αναφέρει ότι ο ορισμός της προκατάληψης θα πρέπει να περιέχει τα εξής στοιχεία:

1. Προκατάληψη είναι «η στάση που προδιαθέτει ένα άτομο να σκεφτεί ή να δράσει με τρόπους ευνοϊκούς ή δυσμενείς έναντι μιας ομάδας ή έναντι των μεμονωμένων μελών της» (Second & Backman, 1964)
2. «Βασίζεται σε μια λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση» (G. W. Allport, 1954).

3. Είναι μια «προκατειλημμένη κρίση» (McDonagh και Richards, 1953), η οποία διαμορφώνεται «πριν, αντί ή παρά τα αντικειμενικά στοιχεία» (Cooper και McGaugh, 1963).

4. Είναι «μια συναισθηματική, άκαμπτη στάση» (Simpson και Yinger, 1965) «την οποία δεν αλλάζουν εύκολα οι αντίθετες πληροφορίες» (Krech, Crutchfield και Ballachkey, 1962)

5. Είναι κακή, επειδή ο προκατειλημμένος άνθρωπος θεωρείται ότι παρεκκλίνει από συγκεκριμένους ιδανικούς κανόνες, όπως οι κανόνες της λογικής, της δικαιοσύνης και «της ανθρώπινης καρδιάς».

Ο R. Brown (στο Παπαστάμου, 1990), υιοθετεί έναν λιγότερο αυστηρό και περιοριστικό ορισμό λέγοντας ότι η προκατάληψη είναι το να κατέχεις υποτιμητικές, κοινωνικές στάσεις ή γνωστικές απόψεις, η έκφραση αρνητικών αισθημάτων ή η εκδήλωση εχθρικής ή ρατσιστικής συμπεριφοράς προς τα μέλη μιας ομάδας, επειδή συμβαίνει να έχουν την ιδιότητα του μέλους της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, ενώ ο (Giddens, A., 2002: 301), υποστηρίζει ότι η «προκατάληψη αναφέρεται σε γνώμες ή στάσεις που έχουν τα μέλη μιας ομάδας απέναντι σε κάποια άλλη ομάδα. Οι γνώμες και οι στάσεις αυτές έχουν σχηματιστεί εκ των προτέρων και βασίζονται κυρίως σε εικασίες και φήμες παρά σε αποδείξεις και δεν μεταβάλλονται εύκολα ακόμα και αν έρθουν αντιμέτωπες με άλλες πληροφορίες. Οι προκατειλημμένοι άνθρωποι μπορεί να έχουν είτε ευνοϊκές είτε αρνητικές προκαταλήψεις απέναντι στις άλλες ομάδες».

Ο Γκότοβος (1996) ορίζει την προκατάληψη ως την «περιγραφή της στάσης του υποκειμένου απέναντι στον ατομικό ή συλλογικό «άλλο», που τον προδιαθέτει ευνοϊκά ή δυσμενώς απέναντί του, και αφορά τη διομαδική μεροληψία. Αναφέρεται γενικά στην συστηματική τάση αξιολόγησης της ιδιότητας μέλους ενός ατόμου σε μία ομάδα, στην οποία ανήκει και το ίδιο το άτομο, ή των μελών αυτής της ομάδας πιο ευνοϊκά από ότι την ιδιότητα μέλους σε μία ομάδα, που το άτομο δεν ανήκει, ή τα μέλη αυτής της ομάδας. Η μεροληψία περιλαμβάνει την συμπεριφορά (διάκριση), τις στάσεις (προκατάληψη), και την γνωστική διάσταση του εαυτού (στερεότυπα) (Χρυσόχοου, 2005).

Τρία στοιχεία αναλύουν το φαινόμενο της προκατάληψης. Το συναισθηματικό (π.χ. απέχθεια, αντιπάθεια, μίσος που εκφράζεται απέναντι στον Τσιγγάνο), το γνωστικό (το στερεότυπο του Τσιγγάνου) και το συμπεριφορικό που οδηγεί σε

στάσεις διάκρισης λόγω της υπαγωγής του ατόμου σε μία κοινωνική κατηγορία χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν οι προσωπικές ικανότητες και τα προσόντα τους (υποβάθμιση του Τσιγγάνου, λόγω της ένταξής του σε μια ομάδα η οποία διαφοροποιείται ως προς τις πολιτισμικές της ιδιότητες) (Μίτιλης, (1998), Στεργίου, (2006).

Όταν η προκατάληψη ξεπερνά τα πλαίσια της γνώμης και περνά σε τρόπους συμπεριφοράς και πρακτικές, τότε μιλάμε για δυσμενή διακριτική μεταχείριση. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται γιατί, αν και η προκατάληψη αποτελεί τη βάση της δυσμενούς διακριτικής μεταχείρισης, μπορούν αυτές οι δύο καταστάσεις να υφίστανται ξεχωριστά η μία από την άλλη. Οι άνθρωποι μπορεί να έχουν προκατειλημμένες απόψεις για κάποιους άλλους ανθρώπους, χωρίς να τις μετατρέπουν όμως σε πράξη. «Η δυσμενής διακριτική μεταχείριση αναφέρεται στην πραγματική συμπεριφορά απέναντι σε κάποια άλλη ομάδα. Την παρατηρούμε στις δραστηριότητες εκείνες που αποκλείουν τα μέλη μιας ομάδας από τις ευκαιρίες που απολαμβάνουν άλλες» (Giddens, A., 2002: 302). Πρόκειται για στάσεις απέχθειας και έμπρακτης εχθρότητας απέναντι σε κάποια άλλη κοινωνική ομάδα, συνήθως φυλετική.

Χαρακτηριστικά των προκαταλήψεων είναι η ευκολία με την οποία χαρακτηρίζονται μεγάλες ομάδες με ιδιαίτερα γνωρίσματα, η σταθερότητα αυτών το χαρακτηρισμών στη διάρκεια του χρόνου, η δυσκολία της αλλαγής τους ανάλογα με τις υπάρχουσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, η επίταση των αρνητικών χαρακτηρισμών όταν υπάρχουν εχθρότητες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και τέλος η εκμάθησή τους σε μικρή ηλικία (Παπαστάμου, 1999).

Οι λειτουργίες που συντελούν στη διαμόρφωση των προκαταλήψεων αφορούν το ατομικό και το ομαδικό επίπεδο. Οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις πληροφορίες που αφορούν την κατηγοριοποίηση κάποιας συγκεκριμένης ομάδας, υπεραπλουστεύουν τα χαρακτηριστικά τους με σκοπό την άμεση αναγνώριση και την ομοιόμορφη κατηγοριοποίηση των κοινών γνωρισμάτων των ατόμων σε ομάδες. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι προκαθορισμένα από την κοινωνία μας. Από τη στιγμή που τα άτομα της κάθε ομάδας μοιράζονται την ίδια κοινωνική υπαγωγή, η επιλογή των κριτηρίων και το είδος των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στις άλλες ομάδες, για το διαχωρισμό της ομάδας τους από αυτές, καθορίζεται από τις πολιτιστικές

παραδόσεις, τα ομαδικά συμφέροντα και τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες εκλαμβάνονται ως κοινές για το σύνολο της ομάδας (Παπαστάμου, 1990:135).

Η κυρίαρχη ομάδα τείνει να εξιδανικεύει τον εαυτό της και να προχωρά στην αφομοίωση του διαφορετικού βάσει του δικού της κώδικα, επικοινωνιακού, πολιτιστικού, κοινωνικού, καθώς προσπαθεί να διασφαλίσει τη θέση της στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και να την ανυψώσει έναντι των μεταναστών, των αλλοδαπών και των μειονοτικών ομάδων. Θέτει τα όρια και τους κανόνες συμβάλλοντας στον κανονιστικό χαρακτήρα των στερεοτύπων θεωρώντας, πως οτιδήποτε διαφορετικό αποτελεί εμπόδιο στην κοινωνική της επιτυχία και πρόοδο. Επομένως, η ανάπτυξη των προκαταλήψεων και στερεοτύπων σχετίζεται με κοινωνικούς, ιδεολογικούς και οικονομικούς παράγοντες.

1.4.1 Πώς δημιουργείται η προκατάληψη;

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι αποκτούν προκαταλήψεις, πρότειναν διάφορες εξηγήσεις, στηριζόμενοι άλλοτε στο διατομικό και άλλοτε στο διομαδικό επίπεδο. Η ψυχοδυναμική (Adorno και συνεργάτες, 1950) και η κοινωνιογνωστική προσέγγιση (Tajfel, 1969) αποτελούν ερμηνείες που δίνονται στο ενδοατομικό επίπεδο. Η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης (Sherif, 1967), η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel and Turner, 1979) και η θεωρία της σχετικής αποστέρησης (Runciman, 1966) προσπαθούν να δώσουν ερμηνείες στο διομαδικό επίπεδο (στο Παπαστάμου, 1999).

Η πρώτη εξήγηση εντοπίζει τις ρίζες της προκατάληψης στον τύπο προσωπικότητας των ανθρώπων. Ο εισηγητής της θεωρίας αυτής ο Adorno (1950), διατύπωσε την υπόθεση ότι η προκατάληψη αποτελεί εκδήλωση ενός παθολογικού τύπου προσωπικότητας, της αυταρχικής προσωπικότητας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η οργάνωση της προκατάληψης ανάγεται στην παιδική ηλικία, στη διάρκεια της οποίας ιδιαίτερα αυστηροί γονείς προκαλούν στα παιδιά τους αμφιθυμικά συναισθήματα. Στην ενήλικη ζωή, η αμφιθυμία βρίσκει διέξοδο στην άκριτη υποταγή στα πρότυπα εξουσίας και στη μετάθεση των αρνητικών συναισθημάτων σε πιο αδύναμους, οπότε ακίνδυνους, στόχους – όπως οι μειονότητες. Αποτέλεσμα αυτών είναι η διαμόρφωση ενός μονολιθικού γνωστικού τύπου, εξαρτημένου από αυστηρά στερεότυπα, ο οποίος αποδέχεται την οργάνωση του κόσμου και τις σχέσεις ιεραρχίας

ως φυσικές, αντιδιαστέλλει απόλυτα το καλό με το κακό, και αδυνατεί να κατανοήσει σύνθετες καταστάσεις αμφισημίας (Παπαστάμου,1989).

Η εργασία του Adorno και των συνεργατών του υπέστη σφοδρή κριτική, τόσο σε μεθοδολογικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Η θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας, ωστόσο, αλλά και η ερμηνεία της προκατάληψης βάσει διατομικών διαφορών εν γένει, ελέγχθηκαν κυρίως ως ανεπαρκείς να ερμηνεύσουν το είδος και την έκταση του ρατσισμού σε ολόκληρους κοινωνικούς σχηματισμούς, όπως ο αμερικανικός Νότος εκείνη την εποχή. Μάλιστα, έρευνες που διεξήχθησαν στον αμερικανικό Νότο και στη Νότια Αφρική (Pettigrew, 1958, 1959) κατέληξαν σε αποτελέσματα αντιφατικά για τη θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας, αφού προέκυπτε, για παράδειγμα, ότι οι Αμερικανοί των Νοτίων Πολιτειών εκδήλωναν προκατάληψη έναντι των μαύρων, όχι όμως και έναντι των Εβραίων. Βάσει αυτών, επικράτησε η άποψη ότι η προκατάληψη θα πρέπει να αναζητείται σε κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες, παρά σε διατομικές διαφορές. Σε κοινωνίες όπως αυτή του αμερικανικού Νότου, ρατσιστής δεν μπορούσε να θεωρείται ο παθολογικά αποκλίνων – ρατσιστική ήταν μάλλον η ίδια η κοινωνία, οπότε και οι “φυσιολογικοί” κατά τα άλλα πολίτες της (Χρυσόχοου,2005).

Οι άλλες προσεγγίσεις για την εξήγηση συμπεριφορών που χαρακτηρίζονται από προκατάληψη, επικεντρώνονται στις ψυχολογικές διαδικασίες που συνδέονται με την ένταξη σε μια ομάδα και στα νοήματα που σχετίζονται με αυτήν.

Ο Sherif και οι συνεργάτες του, κάνοντας έρευνες σε παιδικές κατασκηνώσεις, διατύπωσαν τη θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης, υποστηρίζοντας πως ο ανταγωνισμός μεταξύ ομάδων έχει ως αποτέλεσμα αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές ανάμεσα σε ομάδες. Με άλλα λόγια, μια πραγματική (ή και φανταστική) σύγκρουση συμφερόντων δύο ή περισσότερων ομάδων για περιορισμένους πόρους (αγαθά εν ανεπάρκεια) δημιουργεί ρεαλιστική σύγκρουση μεταξύ αυτών των ομάδων με αποτέλεσμα αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές (Παπαστάμου, 1999). Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι ένα τέτοιο λειτουργικά αλληλεξαρτώμενο διομαδικό σύστημα, καθώς οι άνθρωποι ενδιαφέρονται για την κατανομή των διαθέσιμων πόρων στις διαφορετικές ομάδες (Χρυσόχοου, 2005).

Ο Tajfel και οι συνεργάτες του στηρίζόμενοι στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, υποστηρίζουν ότι η παρουσία δύο ομάδων σε γνωστικό επίπεδο είναι αρκετή για να πυροδοτήσει συναισθήματα εθνοκεντρισμού και ενδοομαδικής

ευνοιοκρατίας. Πιο συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι αντλούν μια αίσθηση ταυτότητας από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν, κι για αυτό το λόγο έχουν κίνητρο να αποδώσουν μια υψηλότερη κοινωνική θέση στις συγκεκριμένες ομάδες. Αυτό γίνεται με την θετικότερη αξιολόγηση των μελών της σε σχέση με τις άλλες ομάδες.

Όταν οι ομάδες αλληλεπιδρούν και επιτελείται η διαδικασία τις ταξινόμησης, υπάρχει η τάση τα μέλη τους να υπερτονίζουν τις ενδοομαδικές ομοιότητες και τις διαομαδικές διαφορές. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται κατηγοριοποίηση ή κατηγοριακή διαφοροποίηση. Με αυτόν τον τρόπο διογκώνονται οι διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες και ελαχιστοποιούνται στο εσωτερικό μιας ίδιας κατηγορίας. Το γεγονός ότι η κατηγοριοποίηση χαρακτηρίζεται από την ομοιογενοποίηση και τη γενίκευση, καλλιεργεί το έδαφος για την ανάπτυξη κοινωνικών στερεοτύπων (Στεργίου, 2006, Χρυσόχου, 2005, Παπαστάμου, 1999).

Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης εξασφαλίζει την εσωτερική συνοχή της ενδοομάδας⁶ και την ανύψωση του κύρους της, έτσι ώστε τα άτομα να αποκτήσουν θετική κοινωνική ταυτότητα. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της κοινωνικής ταυτότητας υπάρχει ένα καθολικό κίνητρο να αξιολογούν οι άνθρωποι στην όποια ομάδα θετικά, ώστε να προάγουν την κοινωνική τους ταυτότητα και αυτή η διαφοροποίηση της ενδοομάδας από την εξωομάδα την επιτυγχάνουν μέσω της σύγκρισής τους (Δραγώνα-Σκούρτου-Φραγκιουδάκη, 2001:36).

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής και των κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων θα τείνουν να εκδηλώσουν προκατάληψη εναντίον ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, επιθυμώντας έτσι να διατηρήσουν την υψηλή κοινωνική τους θέση. Αντίστοιχα τα μέλη των μη κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων θα ευνοούν την ενδοομάδα τους σε διαφορετικά σημεία. Η θέση που κατέχει η ομάδα ενός ατόμου στην κοινωνική ιεραρχία επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές του (Χρυσόχου, 2005).

1.5. Ταυτότητα

Από όσα προαναφέρθηκαν δεν πρέπει να παραλείψουμε τη συμβολή των στερεοτύπων στη συνοχή μιας δεδομένης κοινωνίας. Αυτό συμβαίνει γιατί μετέχουν

⁶ Κοινωνιοψυχολογικός όρος που προσδιορίζει την ομάδα ή την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει κανείς ή ταυτίζεται. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο όρος εξωομάδα προσδιορίζει την κοινωνική κατηγορία στην οποία δεν ανήκει κάποιος ή με την οποία δεν ταυτίζεται (Χρυσόχου, 2005:122)

στη δόμηση της σχέσης μεταξύ του εαυτού και του «άλλου», ενώ ταυτόχρονα γίνονται και εργαλείο κατηγοριοποίησης που επιτρέπει τον διαχωρισμό μεταξύ του «εμείς» και του «άλλου». Μέσα όμως απ' αυτή τη διαδικασία εμφανίζεται το παράδοξο της ταυτότητας. Για να μπορέσει να υπάρξει το «εγώ» ενός ατόμου, απαιτείται η αναγνώριση της παρουσίας ενός «μη εγώ» το οποίο συνιστά παράλληλα απαραίτητη προϋπόθεση και απειλή για την ύπαρξή μας. Τι εννοούμε όμως με τον όρο ταυτότητα και πώς αυτή συγκροτείται είναι το θέμα που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

Η ταυτότητα του ατόμου, είναι μία σύνθεση τόσο προσωπικών όσο και κοινωνικών στοιχείων. Έτσι μπορούμε, όχι αυθαίρετα, να μιλήσουμε για την προσωπική ταυτότητα, που περιέχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός ατόμου και την κοινωνική του ταυτότητα, που αντλείται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες ανήκει. Η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες έννοιες, αλλά αποτελούν τους δύο πόλους ενός συνεχούς. Αν οι συνθήκες καθιστούν ευκρινή την προσωπική ταυτότητα, το άτομο επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από άλλους ανθρώπους και επιδεικνύει ατομική συμπεριφορά. Ενώ αν οι συνθήκες καθιστούν ευκρινή την κοινωνική ταυτότητα, το άτομο επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την ομάδα στην οποία ανήκει από άλλες σχετικές εξω-ομάδες και επιδεικνύει ομαδική συμπεριφορά (Γκότοβος 2001).

Η κοινωνική ταυτότητα είναι εκείνο το μέρος της αυτοαντίληψης που πηγάζει από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ιδιοσυγκρασιακές προσωπικές σχέσεις που έχουμε με άλλους ανθρώπους (Turner, 1982). Η προσωπική ταυτότητα δεν συνδέεται με τις ομαδικές και τις διομαδικές συμπεριφορές – συνδέεται με τη διαπροσωπική και την ατομική συμπεριφορά. Οι άνθρωποι έχουν ένα ρεπερτόριο τόσων κοινωνικών και προσωπικών ταυτοτήτων όσες είναι και οι ομάδες με τις οποίες ταυτίζονται, ή οι στενές σχέσεις και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά βάσει των οποίων ορίζουν τους εαυτούς τους.

Στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου, η οποία αποκτάται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Το άτομο συνειδητοποιεί την ύπαρξή της, όταν γνωρίσει την ύπαρξη άλλων πολιτισμών μέσα ή έξω από την κοινωνία του. Η θετική ή η αρνητική στάση του απέναντι στην ταυτότητά του και γενικότερα στην πολιτισμική ομάδα του, εξαρτάται από τη στάση που υιοθετεί για την ομάδα του η κοινωνία που

το περιβάλλει, αλλά και από το πώς το ίδιο το άτομο βιώνει τη στάση αυτή (Κοντογιάννη, 2002).

Ο σχηματισμός της ταυτότητας του υποκειμένου θεωρείται, αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο πόλους: τον ατομικό και τον κοινωνικό. Ο ατομικός συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που το ίδιο το υποκείμενο αποδίδει στον εαυτό του και του επιτρέπουν να αυτοπροσδιοριστεί, ενώ ο κοινωνικός ορίζεται από τους ρόλους και τις συμπεριφορές που υιοθετεί το άτομο για να τονίσει ότι ανήκει σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον (Γερμανός, 1999:267). Κατά συνέπεια μιλάμε για ύπαρξη πολλαπλής ταυτότητας, με την έννοια ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ένα σύνολο ταυτοτήτων ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Κάθε άτομο μπορεί να διαθέτει ένα σύνολο ταυτοτήτων, όπως εθνική, υπερεθνική, τοπική κ.ά., η ύπαρξη των οποίων εξαρτάται από το χώρο και το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον που θα βρίσκεται. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μία νέα μετα-εθνική ταυτότητα, η οποία χαρακτηρίζεται και από την αποδοχή του διαφορετικού σε πολιτισμικό επίπεδο (Θεοφιλίδης, 1993:239-253).

Όπως ενδεικτικά αναφέρει ο Γκότοβος (2001) η ταυτότητα υπάρχει μέσα από την προβολή και νοηματοδότηση της ετερότητας, μιας ετερότητας που αφορά τις ατομικές διαφορές, τη γλωσσική, εθνοτική, εθνική και πολιτισμική διαφοροποίηση των μελών της εθνικής κοινωνίας. Η ετερότητα μπορεί να υπάρχει σε ατομικό, ομαδικό και διομαδικό επίπεδο (Γκότοβος, 2001) και βρίσκεται σε μια κατοπτρική σχέση με την ταυτότητα. Η συμπληρωματικότητα του εαυτού και του άλλου είναι δοτική διάσταση του αισθήματος προσωπικής ταυτότητας ενώ η «ετερότητα» αποτελεί βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος. Ο τρόπος κατανόησης του «άλλου» προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας αφού η ταυτότητα, ατομική ή συλλογική, βρίσκεται στο επίκεντρο της διαλεκτικής του ενός και του πολλαπλού (παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα «φανταστικό αντικείμενο», όπως «φανταστικά» είναι εξάλλου και όλα τα πολιτιστικά στοιχεία. Η «ετερότητα» δηλαδή αποτελεί την αναγκαία, συστατική αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας που είναι ούτως ή άλλως μια διαφορούμενη πραγματικότητα.

Όλα τα παιδευτικά περιβάλλοντα επιχειρούν να απαντήσουν στο ζήτημα της ταυτότητας μέσα από την προβολή και νοηματοδότηση της ετερότητας. Τα

εκπαιδευτικά συστήματα και οι παιδαγωγοί μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως συστήματα διαχείρισης της ετερότητας. Οι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο έχοντας ο καθένας τη δική του βιογραφία, το δικό του προσωπικό κεφάλαιο. Η ετερότητα είναι δεδομένη και αφορά την κοινωνική θέση, την εθνοτική καταγωγή αλλά και τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια, οι οποίες συντελούν στην υιοθέτηση αξιών, προτύπων, αλλά και τρόπων συμπεριφοράς, που πιθανώς αποκλίνουν από αυτά που επικρατούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και αντιπροσωπεύουν την κυρίαρχη άποψη της κοινωνίας. Από την άλλη μεριά ο βαθμός και οι ρυθμοί ανάπτυξης του ατόμου, η αυτοεκτίμηση καθώς και οι προσδοκίες που έχει το κάθε άτομο, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της ιδιαίτερης ύπαρξης του παιδιού. Το πώς θα διαχειριστεί το εκπαιδευτικό σύστημα την ετερότητα είναι άμεση εξάρτηση των αντιλήψεων που επικρατούν τη συγκεκριμένη στιγμή στην συγκεκριμένη κοινωνία.

1.6. Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στη σημερινή συγκυρία το ζήτημα της ετερότητας και της αντιμετώπισής της είναι εξαιρετικά επίκαιρο. Η αποδοχή και κατανόηση των «άλλων» αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για την επιβίωση των σημερινών κοινωνιών, που χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές. Η κατηγοριοποίηση των λαών, των κοινωνικών ομάδων και των ατόμων, με βάση τις πολιτισμικές του αναφορές, δεν μπορεί να ισχύσει σήμερα. Αντίθετα τα πολυπολιτισμικά κράτη, θα πρέπει να ενσωματώσουν στην έννοια του «εμείς» και την έννοια του «αυτοί», αναπτύσσοντας εκείνους τους μηχανισμούς που θα οδηγήσουν στην ανεύρεση τόσο σημείων επαφής, όσο και απομάκρυνσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ίσως ο ιδανικότερος χώρος που προσφέρεται για την επίτευξη αυτού του στόχου και αυτό γιατί ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης.

Όμως αυτό συνεπάγεται επαναδιαπραγμάτευση της εκπαιδευτικής πολιτικής και άμεση αλλαγή. Και αυτό γιατί μέχρι σήμερα η εκπαίδευση, στα πλαίσια του έθνους κράτους, χρησιμοποιήθηκε κυρίως, για την ενδυνάμωση της εθνοκρατικής φαντασιακής κατασκευής, για την παγίωση και την αναπαραγωγή, καθώς και την ταυτόχρονη διατήρηση και μετάδοση της κυρίαρχης κουλτούρας και ιδεολογίας. Μέσω της πρακτικής αυτής κατασκευάστηκαν ξεκάθαρα σύνορα ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και την ετερότητα του εθνικού «άλλου», τα οποία συχνά

βασίστηκαν στην ύπαρξη αναξιόπιστων στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Ιβρίντελη 2001).

Ως άμεση συνέπεια αυτής της πρακτικής, η εθνική ομοιογένεια παρουσιάζεται σαν μία από τις σπουδαιότερες εθνικές αξίες την οποία καλείται το εκπαιδευτικό σύστημα να καλλιεργήσει, στα πλαίσια της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική επιτείνει τις τάσεις οριοθέτησης και αποκλεισμού των «άλλων», καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο, την ξενοφοβία. Κάποιες ομάδες, μέσα από αυτή τη διαδικασία αναγνωρίζονται ως αυθεντικές, θεωρώντας την πολιτισμική επίδραση στοιχείο αλλοίωσης, με αποτέλεσμα να αρνούνται τη συμβίωση, με τους «άλλους», φέρνοντας στην επιφάνεια προβλήματα ξενοφοβίας, κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού (Μάρκου, 1997, Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, Δαμανάκης, 1998, Κωστούλα- Μακράκη, 2006).

Η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός «όσων δεν ταυτίζονται με το καθαρό εθνικό πρότυπο», είναι αναπόφευκτη. Τα παιδιά των μεταναστών, των μειονοτήτων, των «ξένων», θεωρούνται, ομοίμορφοι φορείς του δικού τους διαφορετικού πολιτισμού, τα χαρακτηριστικά του οποίου περιγράφονται από τη σκοπιά και με βάση τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού (Ασκούνη, 2001).

Μια από τις απαιτήσεις όμως της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας που θέτουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι η ανάγκη διαπραγμάτευσης των παλιών ταυτοτήτων και η δημιουργία νέων. Χρειάζεται αλλαγή νοήματος των ταυτοτήτων μέσω της επαναγκίστρωσής τους σε υποστηρικτικά στοιχεία που υπάρχουν στο νέο περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ίσως ο ιδανικότερος χώρος που προσφέρεται για την επίτευξη αυτού του στόχου και αυτό γιατί ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης. (Γκότοβος, 2001).

Η πρόταση της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι η λύση για την επίτευξη αυτού του στόχου αφού κομβικός άξονας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί το πώς το σχολείο αναφέρεται στους «άλλους». Ο όρος διαπολιτισμική παραπέμπει στο βασικό στοιχείο, δηλαδή, της παιδαγωγικής συνάντησης με τη φορτισμένη ετερότητα, η οποία παραπέμπει στις διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές εντάξεις, σε διαφορετικές υπαγωγές των μαθητών. Η πρόθεση «δια» στο σύνθετο διαπολιτισμική, μας οδηγεί στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ

ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή επιτρέπει (Γκότοβος, 2002).

1.6.1 Διαπολιτισμική Αγωγή

Η Διαπολιτισμική Αγωγή μας παραπέμπει σε ένα είδος αγωγής, που είναι ακόμη “ζητούμενο”, με κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι σαν αυτοσκοπό, αλλά ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην Εκπαίδευση και την κοινωνία. Η Διαπολιτισμική Αγωγή προβάλλει ως η παιδαγωγική αντίδραση, «θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα και προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων». Είναι το είδος της αγωγής η οποία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι ως αυτοσκοπό αλλά ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην Εκπαίδευση και την κοινωνία. Κομβικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αναφορικά με τη διδακτική του ετοιμότητα και το βαθμό ανταπόκρισής του στα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν στη διδακτική πράξη από τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Παπαχρήστος, 2005).

1.6.2. Διαπολιτισμικότητα

Η διαδικασία μέσω της οποίας άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αναγνωρίζουν, αντιλαμβάνονται αλλά ταυτόχρονα βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετώντας χαρακτηριστικά των διαφορετικών πολιτισμών που εμπλέκονται, ορίζεται ως διαπολιτισμικότητα (Γεωργογιάννης, 2005).

1.6.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαχείριση της ετερογένειας σε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι ένα ζήτημα που αποτελεί μόνιμη συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συμβολή που μπορεί να έχει η εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των πολιτισμικών και κοινωνικών συγκρούσεων είναι εξαιρετικά σημαντική. Το πεδίο που συγκροτείται γύρω από αυτή τη θεματική εμφανίζεται ως ιδιαίτερος κλάδος στο χώρο της παιδαγωγικής αγωγής με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Είναι ένας πολύσημος όρος που αναφέρεται

άλλοτε στις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, άλλοτε σε συγκεκριμένα προγράμματα που υλοποιούν αυτή την παιδαγωγική και άλλοτε σε επιστημονικές αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Παρά τη ρευστότητα του περιεχομένου του, οι επιστήμονες συμφωνούν ότι ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση ή αγωγή αναφέρεται στην προσπάθεια να ληφθεί με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Δραγώνα, 2001).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική ως αναλυτικός κλάδος των Επιστημών της Αγωγής ενδιαφέρεται αφ' ενός για τη συστηματική διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του ατόμου που ορίζεται ως διαφορετικός και ζει εντός της επικράτειας του εθνικού κράτους, αφ' ετέρου για τη συγκρότηση της εικόνας του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η περιγραφή και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που έχει σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας, επιχειρείται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όταν είναι αναλυτικά προσανατολισμένη (Γεωργογιάννης, 1999).

Όταν μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Τελικός στόχος αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η κατάργηση των διακρίσεων, η αλληλοκατανόηση, η αλληλεγγύη, η ισονομία και οι ομάδες στις οποίες αναφέρεται είναι τόσο οι πολιτισμικά διαφορετικοί πολιτισμοί, όσο και η πλειοψηφική ομάδα. Όπως ενδεικτικά αναφέρει ο Μάρκου (1997), η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και

συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Γκόβαρης, 2001)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει μια νέα πολιτισμική ταυτότητα, η οποία θα περιλαμβάνει δομικά στοιχεία από τις εθνοτικές, γλωσσικές ταυτότητες και των δύο ομάδων. Με την παραγωγή διάφορων διδακτικών υλικών τα οποία προωθούν την διαπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να μειώσει το πολιτισμικό σοκ που δέχεται ο μαθητής ο οποίος βρίσκεται σε έναν ξένο πολιτισμό και έρχεται σε επαφή με μια καινούρια για αυτόν γλώσσα (Χατζησαββίδης, 2010).

Ειδικότερα ως Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος εκπαίδευσης που απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους. (Φραγκούλης, 2009).

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger, συμπυκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου, σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον :

- Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση: τα άτομα να μάθουν να κατανοούν τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα με τη δική τους οπτική και σταδιακά να καλλιεργεί τη συμπάθειά τους γι' αυτούς.
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: τα άτομα συνοικοδομούν μία συλλογική συνείδηση παραμερίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, ξεπερνώντας τα όρια των ομάδων, των κρατών των φυλών
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό,
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: απαλλαγή από τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, με σκοπό οι διαφορετικοί λαοί

να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 2009, Νικολάου,2000).

Το ερώτημα που προκύπτει όμως, είναι κατά πόσο οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφαρμόζονται στην πράξη; Τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί, έχουν ενστερνιστεί αυτές τις αρχές; Όπως υποστηρίζει ο Δαμανάκης (2005:157), «βρισκόμαστε σε μια αντιφατική κατάσταση, όπου το Υπουργείο Παιδείας επιμένει τόσο με τη λήψη θεσμικών μέτρων όσο και με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευση, ενώ η εκπαιδευτική πράξη αντιστέκεται.». Και συνεχίζει λέγοντας ότι πολλές καινοτόμες προσπάθειες κινδυνεύουν να ακυρωθούν εξαιτίας των αντιστάσεων που προβάλλουν η διοίκηση της εκπαίδευσης, οι γονείς και εν μέρει οι εκπαιδευτικοί. Ένας από τους βασικότερους λόγους που συμβαίνει αυτό, όπως υποστηρίζει, είναι ότι η ελληνική κοινωνία αρνείται να αποδεχτεί την πολυπολιτισμικότητα ως αντικειμενική πραγματικότητα και παραμένει προσκολλημένη στην φαντασική κατασκευή της εθνικής ομοιογένειας. Με αυτόν τον τρόπο όμως αποκλείεται και απαξιώνεται ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα «σε εμάς» και τους «άλλους». Αυτή η συνθήκη, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση που μαστίζει αυτό το διάστημα την Ελλάδα, έχει απρόβλεπτες συνέπειες, αφού αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ρατσιστικών ιδεολογιών και κοινωνικών συγκρούσεων.

Η ανατροπή αυτής της κατάστασης είναι επιβεβλημένη. Και η λύση που προβάλλει είναι να γίνει πράξη η διαπολιτισμική προσέγγιση στην ελληνική εκπαίδευση. Μόνο έτσι μπορεί να επέλθει ουσιαστική αλλαγή στην ευρύτερη κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές σε επίπεδο στοχοθεσίας των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μα πάνω απ' όλα χρειάζεται πολιτική βούληση.

Στο κομμάτι που αφορά την εκπαίδευση χρειάζονται συστηματικές προσπάθειες για τη δημιουργία διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης, (2009), για να καταστούν διαπολιτισμικά ικανοί οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν «κοινωνικές δεξιότητες, όπως ενσυναίσθηση, ιδιαίτερα ως προς τις εμπειρίες στιγματισμού και αποκλεισμού μελών μειονοτικών ομάδων, αυτό-αναστοχαστικότητα και κριτική διάθεση απέναντι στις αυτονόητες παραδοχές σχετικά με την κοινωνική θέση, την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα. Να αποκτήσουν

γνώσεις σχετικά με την ετερογένεια στο εσωτερικό των πολιτισμικών ομάδων, των διαδικασιών βάσει των οποίων κατασκευάζονται οι κατηγορίες της «εθνότητας», της «φυλής» αλλά και τη λειτουργικότητα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Να χρησιμοποιήσουν, ως εργαλεία διάγνωσης κοινωνικών παθολογιών, τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αποδοχής του «διαφορετικού». Συγχρόνως θα πρέπει να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον μάθησης προσανατολισμένο στην υπέρβαση του μοντέλου ερμηνείας του κόσμου που στηρίζεται στη λογική του «εγώ» από τον «άλλο», να παρουσιάζουν με θετικό τρόπο την πολιτισμική ποικιλομορφία και τέλος η κατανόηση της διαφορετικότητας να αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

*Τσιγγάνο είναι ωραίο να σε λένε.
Τσιγγάνος δεν είναι εύκολο να είσαι...
Δεν ξέρω Τσιγγάνος τι είναι...*

Παραδοσιακό τσιγγάνικο τραγούδι –Ρομ

2.Η κατασκευή της τσιγγάνικης ταυτότητας

2.1 Εισαγωγή

Αν κάθε έννοια δημιουργεί συγκεκριμένες εικόνες στο μυαλό μας, τότε «ο όρος «Τσιγγάνος⁷» έχει πολλαπλές συνδηλώσεις και αντιστοιχεί σε αποκλίνοντα στερεότυπα που κυμαίνονται από ρομαντικές φαντασιώσεις, (τσιγγάνικα βιολιά, ισπανικό φλαμένκο, η επαφή με τη φύση και η ατέρμονη περιπλάνηση), έως ρατσιστικές προκαταλήψεις αναφορικά με τον νομαδικό τρόπο ζωής, με τα επαγγέλματα τους», (Καρποζήλος, 2004:10), με την εμφάνισή τους, (βρώμικοι), τη συμπεριφορά τους, (κλέφτες, πονηροί, απατεώνες, ανήθικοι, τεμπέληδες, περιθωριακοί) (Λιεζουά, 1999:196).

Κατά πόσο όμως ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα η εικόνα αυτή; Πού σταματάει η αλήθεια και πού ξεκινάει η μυθοπλασία για τους Τσιγγάνους; Είναι άραγε οι Τσιγγάνοι, Ρομ, Ρομά, Γύφτοι, Gitanes, Zigeuners, Bohemiens, Gitanos, (όροι που χρησιμοποιούνται τόσο στην ειδική βιβλιογραφία των Romani Studies, όσο και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από το ευρύ κοινό), μια «φυλή», ένας «λαός» με κοινή καταγωγή, ένα «έθνος» ή πρόκειται για μια «κοινωνική κατασκευή που συμπυκνώνει διαφορετικές ιστορικά προσδιορισμένες σχέσεις;» (Πολίτου, 2001). Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο παρόν κεφάλαιο.

⁷ Ο όρος Ρομά, είναι σήμερα ο κατεξοχήν πολιτικά ορθός και έχει καθιερωθεί από το διεθνές πολιτικό τους κίνημα ως κοινά αποδεκτή ονομασία. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε τον όρο «Τσιγγάνος» και «Ρομά», χωρίς αρνητικές συνδηλώσεις. Εξάλλου και οι ίδιοι σε πολλές περιπτώσεις αυτοπροσδιορίζονται ως Τσιγγάνοι και θεωρούμε ότι αυτό πρέπει να το σεβαστούμε.

Για να κατανοήσουμε το πλαίσιο από το οποίο απορρέει η εννοιολόγηση του όρου «Τσιγγάνος» καθώς και η κοινωνική αναπαράσταση που τον συνοδεύει, είναι απαραίτητη μια βιβλιογραφική αναδρομή στο χώρο και στο χρόνο. «Η βιβλιογραφία όμως που αφορά στους τσιγγάνους ανήκει κυρίως στον παρα- επιστημονικό χώρο αφήνοντας έτσι ελεύθερο πεδίο σε πολύμορφα μυθοποιητικά σχήματα» (Βαξεβάνογλου, 2001:42-51). «Τους Τσιγγάνους δεν τους μελετά η ιστορία, αλλά η τσιγγανολογία, αφού η επίσημη ιστοριογραφία, τους αγνοεί ή τους αναφέρει στις υποσημειώσεις της (Τρομπέτα, 2008:13). Η απουσία τους από τις μεγάλες ιστορικές αφηγήσεις και η επιστημονική ανακατασκευή τους έξω από τα πεδία και χωρίς τα εργαλεία της ιστορικής ανάλυσης έχει ως αποτέλεσμα την εξαιρετικά περιορισμένη γνώση γύρω από αυτούς» (Κάτσικας και Πολίτου, 2005:77).

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Λιεζουά (1999:23), «η καταγραφή της παρουσίας των Τσιγγάνων στην Ευρώπη συνοδεύταν ανέκαθεν με απορίες ή δοξασίες σχετικά με το ποιοι είναι και από πού έρχονται. Η συλλογική μνήμη συγκράτησε περισσότερο τις μυθικές παρά τις πραγματικές πλευρές της ζωής τους και αυτό γιατί οι Τσιγγάνοι στην μακραίωνη ιστορία τους δεν άφησαν πίσω τους παρά μόνο τεκμήρια που δημιουργήθηκαν από άλλους, τόσο για το καλό όσο και για το κακό, τόσο για το πραγματικό όσο και για το φανταστικό».

Επισκοπώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία θα μπορούσαμε, όχι αυθαίρετα, να διακρίνουμε δύο βασικές κατευθύνσεις στις μελέτες που πραγματεύονται την κοινωνική ομάδα⁸ των Τσιγγάνων, την κλασική και τη σύγχρονη τσιγγανολογία, τις οποίες θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

2.1.1.Κλασική κατεύθυνση των Τσιγγάνικων μελετών

Κύριο βάρος, στις πρώτες τσιγγανολογικές μελέτες, δόθηκε στο ερώτημα της καταγωγής των διαφορετικών ομάδων Τσιγγάνων που ζούσαν διάσπαρτες, και συχνά μετακινούμενες, τόσο στη Νότια και Κεντρική Ευρώπη, όσο και στα Βαλκάνια, όπου βρίσκονταν πληθυσμιακά οι κύριοι όγκοι τους. Οι πρώτοι που μελέτησαν συστηματικά τους Τσιγγάνους ήταν οι γλωσσολόγοι, οι οποίοι προσπάθησαν να ανασυστήσουν την ιστορία των Τσιγγάνων με βάση την ιστορία της γλώσσας τους.

⁸ «Μια κοινωνική ομάδα συνίσταται όταν τα άτομα που τη συγκροτούν δεν έχουν απλώς ένα κοινό γνώρισμα, αλλά συνδέονται μεταξύ τους με βάση κοινά συμφέροντα, κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς στόχους και έχουν συγκεκριμένους κανόνες και ρόλους» Τσιάκαλος, 2000:115.

Στηριζόμενοι⁹ στην παραδοχή ότι η γλώσσα εξισώνεται με τη φυλή και την καταγωγή, οδηγήθηκαν πολύ σύντομα σε μια τάση γενικευτικού και ολιστικού χαρακτήρα, όπου πλέον στάσεις, προτιμήσεις, πρακτικές και συμπεριφορές διαφορετικών μεταξύ τους ομάδων, αντιμετωπίζονταν κάτω από το πρίσμα μιας ενιαίας «τσιγγάνικης κουλτούρας» σύμφωνα με την οποία οι Τσιγγάνοι είναι «από τη φύση τους πλάνητες και νομάδες», «έχουν στο αίμα τους το χορό και το τραγούδι», «διαθέτουν διορατικές και προφητικές ικανότητες» κ.τ.λ.(Παπαπαύλου - Κοπάση, (2002:9-11). Επηρεασμένοι από το ρεύμα της γερμανικής συντηρητικής ρομαντικής ιστοριογραφίας¹⁰ και την ανάπτυξη της εθνικιστικής ιδεολογίας, οι γλωσσολόγοι-τσιγγανολόγοι της εποχής, υποστηρίζουν ότι η «τσιγγάνικη γλώσσα» έχει σανσκριτικές ρίζες και επιχειρούν να αναπαραστήσουν τις μετακινήσεις των Τσιγγάνων από την Ινδία στην Δυτική Ευρώπη. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι Τσιγγάνοι, είναι απόγονοι ενός λαού από την Ινδία, ο οποίος ονομαζόταν Dom ή Rom, που ξεκίνησαν από την Βόρεια Ινδία, τον 8^ο μ.Χ. αιώνα και μέσω της Περσίας και του Ιράκ διασκορπίζονται στην Ευρώπη (Δαφέρμος, 2005:36).

Οι γλώσσες και οι διαφορετικές διάλεκτοι αρχίζουν να αντιμετωπίζονται ως μια «τσιγγάνικη γλώσσα», και οι διαφορετικές πορείες μέσα στο χώρο και στο χρόνο, ποικίλων και άσχετων συχνά μεταξύ τους ομάδων, ως μια κοινή «τσιγγάνικη καταγωγή» (Παπαπαύλου - Κοπάση, (2002:9), των οποίων όμως η προέλευση και

⁹ Ο πρώτος που ασχολείται με την καταγωγή των Ρομά είναι ο Isvan Valyi, ένας Ούγγρος αριστοκράτης, ο οποίος ανάμεσα στο 1775-1776 αποκαλύπτει σε άρθρα που εκδίδει στη Βιέννη ότι οι Ρομά προέρχονταν από την Ινδία. Τον ισχυρισμό του αυτό τον τεκμηρίωνε με βάση 1000 λέξεις ινδικές και αντίστοιχες σανσκριτικές τις οποίες κατανοούσαν οι Ρομά της Ουγγαρίας. (“Allegnädigst-privilegierte Anzeigen aus Sämtliche-kaiserlich-königlichen Erbländern” (1775). Vienna, 5, pp. 159-416, 6 (1776) 7-168). Το 1782, ο Γερμανός Jakob Rüdiger έδειξε ότι η γλώσσα των Ρομά έχει ινδικές ρίζες, συγκρίνοντάς την με τα σανσκριτικά (Rüdiger, J. C. C. (1782. Reprint 1990): “Von der Sprache und Herkunft der Zigeuner aus Indien”. Buske, Hambur). Αυτός όμως που θέτει τις βάσεις για τη συστηματική μελέτη των Τσιγγάνων ως ενιαίας ομάδας ήταν ο H. Grellmann, με το βιβλίο του: *Die Zigeuner, ein historischer Versuch über die Lebensart und Vergassung, Sitten und Schickasahle dieses Volks in Europa, nebst ihrem Ursprunge* (1783). Ο ερευνητής συγκέντρωσε εθνογραφικό και γλωσσολογικό υλικό, επενδύοντάς το με επιστημονικού τύπου επιχειρήματα, κατασκεύασε μία συνεκτική τσιγγάνικη ταυτότητα. Διαμόρφωσε ένα είδος αρχέτυπου του Τσιγγάνου, το οποίο επικράτησε για αιώνες, με ελάχιστες παραλλαγές και χωρίς κανείς να αμφισβητήσει την ιστορική εγκυρότητα αυτού του πορτρέτου (Πολίτου, 2001:96). Στο ίδιο μοτίβο με τον Grellmann, κινήθηκαν και οι Smart και Gordon, εκδίδοντας το 1875 το πρώτο αγγλο-ρομανί λεξικό, ενώ ακολούθησαν οι Borrow (18510, Leland (1882), Sampson (1926), Brown (1928) (Παπαπαύλου - Κοπάση, 2002:10).

¹⁰ Οι εκπρόσωποι της ρομαντικής ιστοριογραφίας προσπαθούσαν να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα, μοναδικά και ανεπανάληπτα χαρακτηριστικά των επιμέρους εθνικών Ιστοριών, οι οποίες ερμηνεύονται στη βάση των ιδεαλιστικών αντιλήψεων περί ύπαρξης λαϊκού πνεύματος, «εθνικού πνεύματος», που διατηρείται αμετάβλητο στον ιστορικό χρόνο. Το «εθνικό πνεύμα» εκφράζεται, στην γλώσσα, στην ποίηση, στις προφορικές παραδόσεις, στο φολκλόρ και κατά συνέπεια η ιστοριογραφία θα πρέπει να επικεντρωθεί στη μελέτη αυτών των πεδίων (Δαφέρμος, 2006:35).

διαιώνιση δεν ερμηνεύεται από καμία εκ των καθιερωμένων επιστημών (κοινωνικών επιστημών, κοινωνιολογίας, ιστορίας, ανθρωπολογίας), επιστημονικών μεθόδων και θεωριών που έχουν εφαρμοστεί για όλες τις ομάδες ανθρώπων (Α.Βαξεβάνογλου,2001:42).

Πιο συγκεκριμένα στα τέλη του 18^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε η ειδική επιστημονική περιοχή των «Τσιγγάνικων Μελετών», όπου «οι μελετητές αντιμετώπισαν τα μέλη των διάφορων ρομικών ομάδων, ως ένα λαό, ένα έθνος στο οποίο πρόβαλαν τις αντιλήψεις της εποχής του για την «Ανατολή»¹¹ και τους ανθρώπους της» (Ζάχος, 2007:113). Η μη ευρωπαϊκή καταγωγή τους, ο «ανατολίτικος τρόπος σκέψης» και η «ανατολίτικη ψυχή τους», είναι στοιχεία που φανερώνουν τις πολιτισμικές τους ελλείψεις και την κατωτερότητά τους. Μάλιστα η κατωτερότητα αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι πρόγονοί τους ανήκαν στις χαμηλότερες κάστες της ινδικής κοινωνίας (Τρομπέτα, 2008:25). Με αυτόν τον τρόπο ερμηνεύτηκε η «καθυστέρηση» των Ρόμηδων και η αντίληψη ότι ενώ ζούσαν στην Δύση δεν ακολούθησαν το ρεύμα της εποχής τους, αλλά παρέμεναν εγκλωβισμένοι στη στατική και αδιαφοροποίητη «ανατολίτικη» φύση τους, αποφεύγοντας συνειδητά την ενσωμάτωσή τους στις κοινωνίες στις οποίες διέμεναν με σκοπό να διατηρήσουν αναλλοίωτο τον πολιτισμό τους και την καθαρότητα της ομαδικής του ταυτότητας (Ζάχος, 2007, Δαφέρμος, 2005, Κάτσικας- Πολίτου, 1999).

Όμως αυτή η οπτική «μεταθέτει την ευθύνη της κοινωνικής απομόνωσης, στους ίδιους τους Τσιγγάνους ενώ ταυτόχρονα συνηγορεί υπέρ της διατήρησης της περιθωριακής κοινωνικής θέσης τους. Παράλληλα υποβαθμίζει το ρόλο που διαδραμάτισαν οι διάφορες ρομικές ομάδες στην κοινωνική συνοχή των αστικών και των αγροτικών κοινοτήτων της Δυτικής Ευρώπης όπως και τη διαφορετική μεταχείριση που είχαν οι Ρομ στην ανατολική και στη νοτιοανατολική Ευρώπη» (MacLaughlin, 1999, στο Ζάχος, 2007:117). Επιπλέον αγνοούνται όλα εκείνα «τα στοιχεία που φανερώνουν την ένταξη των μελών διάφορων ομάδων Ρομ στην δυτική, κεντρική, στην ανατολική και στη νοτιοανατολική Ευρώπη» (Willems,1997, Stewart,2001, Marushiakova,Ρορον,1997, στο Ζάχος, 2007:117), ενώ αναδεικνύονται μόνο τα στοιχεία που διαχωρίζουν τις ρομικές από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες.

¹¹ Η εικόνα της Ανατολής που κατασκευάστηκε από τους μελετητές εκείνης της εποχής, στηρίχτηκε στην αντιστροφή των κύριων χαρακτηριστικών του δυτικού πολιτισμού, δίνοντας στις ανατολικές κοινωνίες τα χαρακτηριστικά της στατικότητας, της οπισθοδρόμησης και της υπανάπτυξης, τα οποία παραμένουν κυρίαρχα μέχρι σήμερα (Ζάχος, 2007: 113)

Οι πληροφορίες που αντλούν οι Τσιγγανολόγοι για τους Ρομά, προέρχονται κυρίως από πηγές του δυτικοευρωπαϊκού χώρου¹² και αφορούν από τη μια πλευρά σε θρησκευτικούς, κρατικούς και φιλανθρωπικούς θεσμούς, και από την άλλη σε κείμενα χρονογράφων και περιηγητών. Η εικόνα όμως, που προβάλλεται σε αυτές τις πηγές είναι μονοδιάστατη και συνήθως αναδεικνύεται η απόκλιση και η παραβατικότητα έχοντας ως αποτέλεσμα, όταν χρησιμοποιούνται ως αποκλειστικές πηγές, να δημιουργείται ή να ενισχύεται η εντύπωση ότι οι Ρομά αποτελούσαν ανέκαθεν μια συλλογικότητα που κινούνταν στο περιθώριο, με παραβατική συμπεριφορά και πάντα βρισκόταν υπό διωγμό. Επίσης τα κείμενα των χρονογράφων και περιηγητών από τα οποία αντλούν πληροφορίες οι μελετητές, για τη θέση των Ρομά στις τοπικές κοινωνίες, αποτελούν προσωπικές εντυπώσεις που δεν ξεφεύγουν από την περιπτωσιολογία, παρότι συγχρόνως γενικεύουν τις εμπειρίες τους.

«Η διάδοση αυτών των αναπαραστάσεων των Ρομά, ευνοήθηκε από την εκλαΐκευση των γνώσεων, πληροφοριών και μύθων, την καταχώρησή τους σε εγκυκλοπαίδειες και λεξικά και τη διάχυσή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Πολλές φορές αυτές οι αναπαραστάσεις χρησιμοποιήθηκαν από αρκετούς ερευνητές ως βασικός εξοπλισμός στο πεδίο της έρευνας, ενώ οι λόγιοι συνέβαλαν στην κανονικοποίηση και διάδοση αυτών των αναπαραστάσεων μέσω του επιστημονικού λόγου» (Τρομπέτα, 2008:15).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε, ότι την πρώτη περίοδο της κλασικής τσιγγανολογίας οι Τσιγγάνοι γίνονται αντικείμενο μελέτης τόσο της διάνοησης όσο και την πολιτικής. «Οι διανοούμενοι¹³ (λογοτέχνες, λαογράφοι, φολκλοριστές, τσιγγανολόγοι), διαμορφώνουν ένα λόγο ρομαντικό, μυθοποιητικό και συχνά μυστικιστικό για τους «εξωτικούς» αυτούς «άλλους» που ζουν δίπλα μας, ενώ αντίθετα, ο πολιτικός λόγος, κινείται μεταξύ εκδίωξης, εξολόθρευσης, ρυθμισμένης ανοχής και ελέγχου των τσιγγάνικων ομάδων» (Παπαπαύλου - Κοπάση, 2002:11).

¹² Οι μελέτες που αναφέρονται στις χώρες της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης, στη Βυζαντινή και την Οθωμανική Περίοδο, είναι αισθητά λιγότερες. Ειδικότερα η περίοδος του Βυζαντίου, έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα αφού συνδέεται με την πρώτη παρουσία των Ρομά σε ευρωπαϊκό έδαφος, λόγω της ονομασίας «Αθίγγανου» ή «Καθάριου» ή «Καθαροί», που τους δόθηκε τότε και στην πορεία καθιερώθηκε σε διάφορες παραλλαγές στις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες. Αυτό που ερευνούν οι μελετητές, είναι αν και κατά πόσο οι Ρομά ταυτίζονται με την αίρεση των «Αθίγγανων» που δρούσε τον 9^ο αιώνα στη βυζαντινή επικράτεια (Τρομπέτα, 2008:14).

¹³ Οι διάφοροι ευρωπαίοι περιηγητές, εθνογράφοι, συγγραφείς και μελετητές, της εποχής εκείνης, ανακαλύπτουν στα πρόσωπα των Ρόμηδων τους «πιο ελεύθερους από τους πρωτόγονους ανθρώπους», οι οποίοι κατέχονται από μία μυστηριακή ανατολίτικη φύση (Ζάχος, 2008).

2.1.2. Σύγχρονη τσιγγανολογία

Οι ανθρωπολόγοι που ασχολούνται με τους Τσιγγάνους, τα τελευταία χρόνια, θέτουν ως αντικείμενο της έρευνάς τους «το περιεχόμενο των στερεοτύπων που χαρακτηρίζουν οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι τους μη Τσιγγάνους και το αντίστροφο, τις πεποιθήσεις για τη μiasματικότητα, το ζήτημα της νομαδικότητας, το οποίο παύει να θεωρείται εγγενές χαρακτηριστικό της «τσιγγάνικης φυλής» αλλά νοείται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εκάστοτε τσιγγάνικων ομάδων με τις οικονομικές και κοινωνικές παραμέτρους που διέπουν την κοινωνία της πλειονότητας» (Παπαπαύλου - Κοπάσση, (2002: 12).

Το 1969 ο Fredrik Barth, θέτει νέες βάσεις στο πεδίο της έρευνας για τους Τσιγγάνους, υποστηρίζοντας ότι το σημείο εκκίνησης δεν θα πρέπει να είναι η κάθε ομάδα *per se*, αλλά η αλληλεπίδρασή της με άλλες ομάδες. Η ανθρωπολόγος Okely ασκεί έντονη κριτική στην κλασική τσιγγανολογία αμφισβητώντας το εγχείρημα της κοινής φυλετικής καταγωγής των Τσιγγάνων μέσω της γλώσσας. Έτσι οι έρευνες για πρώτη φορά εστιάζονται στη σχέση των διαφόρων τσιγγάνικων ομάδων με την περιβάλλουσα κοινωνία και παύουν να αντιμετωπίζονται ως αυτόνομος φορέας ιστορίας και κουλτούρας (Παπαπαύλου - Κοπάσση, (2002: 12).

Ο Willems (1997), (στο Ζάχος, 2008:129), αντιτίθεται στην «ιδέα του Ρόμικου έθνους, υποστηρίζοντας ότι στον όρο *Gypsies* συμπεριλαμβάνονται διάφορες κοινωνικές και εθνοτικές ομάδες οι οποίες δεν έχουν απαραίτητα δεσμούς μεταξύ τους. Εστιάζει την έρευνά του στους κοινωνικοοικονομικούς όρους της διαβίωσής τους, παρακάμπτοντας το θέμα των κοινών χαρακτηριστικών και της κοινής καταγωγής».

Στα ίδια πλαίσια κινήθηκε και ο Βρετανός ανθρωπολόγος Stewart (1997, στο Ζάχος, 2008:131), ο οποίος είναι αντίθετος στην ιδέα του παγκόσμιου ρομικού έθνους και υποστηρίζει ότι η γενική αναφορά και η χρήση της αναλυτικής κατηγορίας *Ρομ* δεν έχει λογική βάση, ενώ η βεβαιότητα που επικρατεί αναφορικά με την περιθωριακότητα και τις αρνητικές σχέσεις με τις άλλες ομάδες, είναι εσφαλμένη και πρέπει κατά περίπτωση να αποδεικνύεται.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε, ότι οι σύγχρονοι μελετητές, εστιάζουν στη διαπολιτισμική αντιμετώπιση των σχέσεων ανταλλαγής και επαφής με την περιβάλλουσα κοινωνία, αναδεικνύοντας, μ' αυτόν τον τρόπο την πλούσια ποικιλομορφία και ετερογένεια που υφίσταται, στην κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων.

2.1.3. Η ελληνική βιβλιογραφία για τους Τσιγγάνους

Όπως και στην Ευρώπη, έτσι και στην Ελλάδα, οι κλασικές τσιγγανολογικές μελέτες δεν ξέφυγαν από το μοντέλο της αναζήτησης του τρίπτυχου γλώσσα-φυλή-καταγωγή, προσθέτοντας όμως και το θέμα αν οι Τσιγγάνοι, οι Γύφτοι και οι Ρομ, είναι ίδιος ή άλλος λαός.

Κάποιες αναφορές για τους Τσιγγάνους βρίσκουμε στα τέλη του Μεσαίωνα, σε εκκλησιαστικά κυρίως κείμενα ή κείμενα περιηγητών, ενώ η πρώτη μελέτη ανήκει στον Πασπάτη (1857) η οποία τιτλοφορείται «Μελέτη περί των Ατσιγγάνων και της γλώσσης αυτών». Ο Σούλης Χρ. συνεχίζοντας κατά μία έννοια τη μελέτη του Πασπάτη, δημοσιεύει το 1929, ένα γλωσσάρι με τον τίτλο «Τα Ρόμκα της Ηπείρου, ήτοι περί της συνθηματικής γλώσσης των γύφτων της Ηπείρου». Ο Φαλτάιτς, τη δεκαετία του 30, με τρία έργα του (Τσιγγάνοι και Ορφεύς, Το πρόβλημα της καταγωγής των τσιγγάνων και Μπράχης Τσιγγάνοι της Θεσσαλίας απόγονοι του Απόλλωνος), αναζητά την καταγωγή των Τσιγγάνων, θεωρώντας τους απόγονους αρχαίων λαών.

Ο Κώστας Μπίρης, το 1942 με το έργο του «Οι Γύφτοι» και το 1954 με το «Οι Τσιγγάνοι», επιχειρεί μια εθνογραφική μελέτη. Μέχρι και τη δεκαετία του 70, όλες οι έρευνες που διεξάγονται στην Ελλάδα, ακολουθώντας τις διαδρομές της κλασικής τσιγγανολογίας, βασίζονται στη μελέτη της γλώσσας και της προέλευσης.

Από τις αρχές όμως του 1990 έχουμε μία σειρά δημοσιευμένων ερευνών που επικεντρώνονται περισσότερο στις κοινωνικές διαστάσεις της συνύπαρξης της μειονότητας των Τσιγγάνων με τον πληθυσμό της πλειονότητας. Τέτοιες είναι οι έρευνες που διεξήγαγαν οι Λυδάκη 1997, Τερζοπούλου- Γεωργίου 1998, Καραθανάση 2000.

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα της Βαξεβάνογλου το 2001, όπου καταφέρνει να στηρίξει το νεότερο προβληματισμό αλλά και σκεπτικισμό ως προς το βασικό δόγμα της κλασικής τσιγγανολογίας περί ινδικής προέλευσης των Τσιγγάνων, αποδεικνύοντας το ρομαντικό πνεύμα που χαρακτηρίζει τις μελέτες εκείνης της εποχής και που επηρεάζει ως ένα βαθμό και την προσέγγιση των Ελλήνων μελετητών.

Η ερευνητική παραγωγή για τους Τσιγγάνους στην Ελλάδα, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεταβατική, αφού υπάρχει ακόμα η τάση οι Τσιγγάνοι να αντιμετωπίζονται μέσα από γενικευτικού τύπου κατηγορίες (Ντούσας, 1997) που απηχούν ακόμα ρομαντικούς και εξωτικούς τόνους (Παυλή - Κορρέ κ.ά 1991), αλλά

ταυτόχρονα αρχίζει να επηρεάζεται από τις κοινωνικές σπουδές και να ανανεώνεται ως προς την επιστημολογική και μεθοδολογική της συγκρότηση. Αρκετοί ερευνητές επιχειρούν να δια φωτίσουν πλευρές της κοινωνικής ιστορίας και της ζωής των ελληνικών ρομικών ομάδων, αμφισβητώντας το εθνοπολιτισμικό παράδειγμα, όπως οι έρευνες της Πολίτου (2000), του Γκότοβου (2002) και του Ζάχου (2003,2008).

Από την άλλη, αξίζει να σημειωθεί ένα αυξημένο ενδιαφέρον για θέματα εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων (Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Ένταξη Τσιγγανοπαίδων, και ενός προβληματισμού για τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στα πλαίσια της μειονοτικής εκπαίδευσης (Ντούσας, 1995, Κάτσικας- Πολίτου, 1999, Δαφέρμος, 2005), αλλά και μιας κριτικής που ασκείται από το ρεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2001).

Εν κατακλείδι μπορούμε να πούμε ότι η κοινωνική αναπαράσταση που έχει επικρατήσει για τους Ρομά, οφείλεται στους τσιγγανολόγους της πρώτης περιόδου, οι οποίοι κατασκευάζουν μια πλασματική, μεταφυσική οντότητα: «τους Τσιγγάνους». Τα μέλη της «φυλής» αυτής, «κατάγονται» από την εξωτική Ινδία, είναι μοναδικά και απαράλλακτα ανά τους αιώνες, ζουν απομονωμένα από τον υπόλοιπο κόσμο, όπου απλώς αναπαράγουν επίμονα τον ίδιο τους τον εαυτό, δηλαδή την τσιγγάνικη τους «φύση». Και βέβαια τα στοιχεία που επιλέγονται για να επενδύσουν αυτή την «τσιγγάνικη φύση», είναι τα πιο φανταχτερά, τα πιο ιδιόμορφα, με βάση τους πιο εξαθλιωμένους, τους πιο αξιολύπητους, τους πιο περιθωριοποιημένους Τσιγγάνους (Βαξεβάνογλου,2004:5-8).

Συνθέτεται έτσι, «αυθαίρετα ένα μοντέλο (το αντίσκηνο, ο καταυλισμός, τα «παραδοσιακά» τσιγγάνικα επαγγέλματα, η επαιτεία, η ατημέλητη εμφάνιση κτλ.), το οποίο αγνοεί επιμελώς, τα όποια κοινά στοιχεία μπορεί να έχουν ή να είχαν οι τσιγγάνικες ομάδες με άλλες περιθωριακές ή φτωχές ομάδες του υπόλοιπου πληθυσμού.

Κατά συνέπεια οι όποιες κοινές, παρόμοιες ή και αντίστοιχες συμπεριφορές, ανά τον κόσμο Τσιγγάνων ή των ανά την Ελλάδα, αντιμετωπίζονται από τους πρώτους μελετητές ως ουσιολογικές, συστατικές ιδιότητες, εγγεγραμμένες σε ένα είδος βιολογικής ή πολιτιστικής ουσίας, που ρητά ή άρρητα ορίζεται ως η τσιγγάνικη

«φύση», αφαιρώντας τους μ' αυτόν τον τρόπο την κοινωνική τους ταυτότητα¹⁴» (Βαξεβάνογλου,2004:11).

Η θέση η δική μας στην παρούσα μελέτη, είναι ότι οι όποιες ομοιότητες υπάρχουν των ανά την Ελλάδα ή ανά τον κόσμο Τσιγγάνων προέρχονται αποκλειστικά και μόνο από την παρεμφερή κοινωνικο-οικονομική θέση που κατείχαν ή κατέχουν στην εκάστοτε κοινωνία μέσα στην οποία ζουν. Αποτέλεσαν και εν πολλοίς αποτελούν μέρος των πολύ φτωχών ή περιθωριακών πληθυσμών που υπήρχαν και υπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες. Κατά συνέπεια, πολλά από τα κοινωνιολογικά γνωρίσματά τους είναι κοινά και στις υπόλοιπες πολύ φτωχές, περιθωριακές ή περιθωριοποιημένες ομάδες του πληθυσμού. Θεωρούμε ότι είναι Έλληνες πολίτες με τσιγγάνικη καταγωγή, όπως οι περισσότεροι από εμάς είμαστε Έλληνες με κρητική καταγωγή, Έλληνες με ποντιακή καταγωγή, Έλληνες με βλάχικη καταγωγή, Έλληνες με θράκικη καταγωγή κ.τ.λ.

2.1.4. Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων

Στο άρθρο 16 του Συντάγματος αναφέρεται ότι «... η Παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Το Σύνταγμα ορίζει τα εννέα χρόνια ως το ελάχιστο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Όμως, ακόμη και σήμερα υπάρχουν στην χώρα μας κοινωνικές ομάδες, που λόγω της πολιτισμικής διαφορετικότητά τους και των αρνητικών στερεοτύπων που επικρατούν γι' αυτούς, δεν έχουν ελεύθερη και ανεμπόδιστη πρόσβαση στην

¹⁴ Στο σημείο αυτό επιβάλλεται η αποσαφήνιση του όρου ταυτότητα.. «Στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών γίνεται μία γενική διάκριση ανάμεσα στην προσωπική ταυτότητα και στην κοινωνική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Goffman E., η προσωπική ταυτότητα παραπέμπει στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, στη βιογραφία του, ενώ η κοινωνική ταυτότητα παραπέμπει σε συλλογικότητες, στο «ανήκειν» του υποκειμένου σε κοινωνικές κατηγορίες, στοιχεία ενός πολύπλοκου συστήματος ταξινόμησης των κοινωνικών ιδιοτήτων που είναι ενεργό στην κοινωνία του. Η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, αφού η προσωπική εμπεριέχει το σύνολο των εμπειριών του ατόμου στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα, στην κοινωνική και στην προσωπική τους ζωή» (Γκότοβος, 2002:146). Με βάση τα παραπάνω, «η ρόμικη ταυτότητα είναι μια περίπτωση κοινωνικής ταυτότητας, η οποία έτσι όπως αντανακλάται στη συνείδηση της κοινής γνώμης και αναπαράγεται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, από τους εκπροσώπους του θεσμικού χώρου, αλλά και από τον μέσο πολίτη και αποτελεί αναζωπύρωση αρχαιότερων στερεοτύπων και προκαταλήψεων μετά τα τελευταία κύματα εισόδου μεταναστών ή προσφύγων με ρόμικη ταυτότητα στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα (Γκότοβος, 2002:156-157).

εκπαίδευση. Άμεση συνέπεια αυτού είναι να στερούνται τις ευκαιρίες για την απόκτηση τυπικών προσόντων και εκπαιδευτικών τίτλων αναγκαίων για την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη.

Η επισήμανση και η μελέτη αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ευαίσθητων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού που βρίσκονται σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού, απασχολούν τη διεθνή και την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα. Η εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, των παιδιών με σωματικές ή διανοητικές ιδιαιτερότητες, των πλανοδίων και των Τσιγγανοπαίδων βρίσκονται στο επίκεντρο τόσο της επιστημονικής έρευνας, όσο και της πολιτικής. Συγκεκριμένα μέτρα άρχισαν να υιοθετούνται σταδιακά για την επίλυση των προβλημάτων τους, ως προς την εκπαίδευση, την στέγαση και την απασχόληση τους.

Σημαντικά κείμενα που διατυπώθηκαν από την Ε.Ε. κατά τη δεκαετία του 1990 και τα οποία σχετίζονται με την εκπαίδευση και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, είναι η Συνθήκη του Μάαστριχ (1992), η Διακήρυξη της Βιέννης (1993), η Πράσινη (1993) και η Λευκή (1995) Βίβλος, η Διακήρυξη κατά του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, του αντισημιτισμού και της μη ανοχής (1994), η Διακήρυξη ενάντια στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που βρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας (1995), τα συμπεράσματα της συνόδου για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1996 & 1997), και η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) (Δούκα, 1997, Ιβρίντελη, 2001, Δαμανάκης, 2005).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, στα πλαίσια μιας ευρωπαϊκής πολιτικής, που “στοχεύει στην πρόληψη και άρση κοινωνικών ανισοτήτων και απευθύνεται σε μειονεκτούσες κατηγορίες πληθυσμού...”, προβαίνει στην εκπόνηση τεσσάρων (4) “συγγενών” προγραμμάτων που αναφέρονται σε κοινωνικές κατηγορίες που συντηρούσαν μέχρι τότε “ειδική σχέση” με την εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά, τα οποία υλοποιούνται στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ και κάτω από την ομπρέλα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι: 1) Πρόγραμμα για την Σχολική και Κοινωνική Ένταξη Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών, 2) Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μουσουλμανικής μειονότητας, 3) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων, 4) Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Το πρόγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» (1997-1999) του ΕΠΕΑΕΚ Ι, υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, (Φ.Π.Ψ., Τομέας

Παιδαγωγικής), με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή κ. Αθ. Γκότοβο. Το 2000, το έργο συνεχίστηκε, με δύο αλληπάλλληλες επεκτάσεις μέχρι και τους πρώτους μήνες του 2001 όπου και διακόπηκε. Στις 22-11-2002 επανέρχεται υπό το νέο τίτλο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» και με φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Τμήμα Φ.Π.Ψ.). Εντάχθηκε στο Μέτρο 1.1: «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο Εκπαιδευτικό σύστημα Ατόμων Ειδικών Κατηγοριών», Ενέργεια 1.1.1: «Προγράμματα ένταξης των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του ΕΠΕΑΕΚ II.

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» είχε ως βασικούς στόχους: α) η μείωση της σχολικής διαρροής των Τσιγγανοπαίδων, β) τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για την μαζική προσέλευσή τους στο σχολείο και γ) την εξασφάλιση της τακτικής φοίτησής τους. Μεγάλη σημασία δόθηκε στην καταπολέμηση των στερεοτύπων για τους Τσιγγάνους και στην προώθηση της αρμονικής επικοινωνίας όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα (ΥΠΕΠΘ, Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων).

Στα ίδια περίπου πλαίσια κινήθηκε και το Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Κύριος στόχος του Προγράμματος ήταν η αρμονική ένταξη των μαθητών με ρόμικη καταγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς της πλειονότητας, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη, διεύρυνση και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού, η υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους και, τέλος, η ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης.

Ένα ερώτημα όμως που προκύπτει είναι κατά πόσο αυτές οι δράσεις έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Όμως, υπάρχει μία αντίσταση από τη μεριά της διοίκησης της εκπαίδευσης, των γονέων και εν μέρει των εκπαιδευτικών. Πολλές καινοτόμες προσπάθειες κινδυνεύουν να ακυρωθούν εξαιτίας αυτών των αντιστάσεων. Βασική αιτία για την αντίδραση αυτή είναι η πεποίθηση της πλειοψηφίας των ελλήνων πολιτών της εθνικής ομοιογένειας¹⁵ και της συστηματικής

¹⁵ Στο κυρίαρχο λόγο επικρατεί η άποψη ότι η χώρα μας, μετά το 1990, έγινε πολυπολιτισμική, λόγω της έλευσης των μεταναστών. Αυτός ο λόγος όμως αγνοεί τη γηγενή ετερότητα που αφορά ομάδες επίσημα αναγνωρισμένες, όπως τις μουσουλμανικές μειονότητες, όπως επίσης και ομάδες, όπως οι Τσιγγάνοι, που δεν είναι αναγνωρισμένες ως μειονότητες και δεν αυτοπροσδιορίζονται ως εθνοτικές μειονότητες, αλλά μπήκαν στο περιθώριο και είναι κοινωνικά ορατές εξ' αυτού του λόγου (Γκότοβος, 2003: 186)..

άρνησης της πολυπολιτισμικής¹⁶ πραγματικότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται διαχωριστικές γραμμές και αποκλεισμοί.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα της έρευνας της Unisef 2001, σύμφωνα με τα οποία οι γονείς και οι δάσκαλοι των παιδιών του δημοτικού είναι πιο ανήσυχοι και επιρρεπείς στις διακρίσεις σε βάρος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και των μεταναστών εν γένει, από τους γονείς και τους καθηγητές των παιδιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι ενώ οι έννοιες της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας αποτελούν μέρος του σύγχρονου παιδαγωγικού λόγου, στην παιδαγωγική πράξη εμφανίζονται περισσότερο ως ρητορικά σχήματα (Κωστούλα - Μακράκη & Μακράκης, 2008).

Παρόλα αυτά, ο κομβικός ρόλος που έχει το σχολείο, στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην καταπολέμηση των κοινωνικών και πολιτισμικών διακρίσεων αποδυναμώνοντας τις στερεοτυπικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών.

¹⁶ Πολυπολιτισμικότητα είναι η κατάσταση συνύπαρξης και διατήρησης διαφορετικών πολιτισμών στο ίδιο χώρο. Ως έννοια είναι ταυτισμένη με την ετερότητα στο σύγχρονο έθνος-κράτος, όπου ο Άλλος μέσα σ' αυτό αποτελεί την εξαίρεση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. Ο ρόλος του σχολείου

3. 1 Κοινωνικοποίηση

Ο όρος κοινωνικοποίηση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον E.. Durkheim όταν θέλησε να εννοιολογήσει τον όρο της αγωγής, την οποία χαρακτήρισε ως μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση. Και εννοούσε με τον όρο αυτό, τις σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της παλιάς προς τη νέα γενιά, οι οποίες είχαν σκοπό να αναπτύξουν τα ψυχικά, τα πνευματικά και τα ηθικά εκείνα χαρακτηριστικά των παιδιών, που η κοινωνία θεωρούσε απαραίτητα για την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο Parsons ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί, ενώ ο H. Fend την ορίζει ως διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και ένταξης του ατόμου στην κοινωνία ή σε μια από τις ομάδες της, με την εκμάθηση κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων της κοινωνίας ή της ομάδας. Κατά το H. Muller, πρόκειται για τη διαδικασία ανάπτυξης, η οποία αρχίζει με τη γέννηση και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή. Ο Hurrelmann ορίζει την κοινωνικοποίηση, ως τη διαδικασία στην οποία συμπράττουν άτομο και κοινωνία και στην πορεία της οποίας ένας βιολογικός οργανισμός διαμορφώνεται σε μια κοινωνική προσωπικότητα που αναπτύσσεται συνεχώς σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις συνθήκες ζωής (Πυργιωτάκης, 1984, Παπακωνσταντίνου, 1997, Καλτσούνη, 2007).

Μελετώντας τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί για την έννοια της κοινωνικοποίησης μπορούμε να την ορίσουμε ως διαδικασία αλλά και ως αποτέλεσμα που υπάρχει παντού όπου συντελείται μετασχηματισμός του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικοπολιτισμικό υποκείμενο. Είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του περιβάλλοντος από το άτομο, μέσω της οποίας αυτό αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης (Γκότοβος, 1985).

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία μάθησης που έχει ως κύριο περιεχόμενό της, συστήματα αξιών, κοινωνικών κανόνων, μορφών συμπεριφοράς κ.λ.π. Η μορφή αυτή μάθησης πραγματοποιείται μέσα απ' την κοινωνική επαφή και την αλληλεπίδραση και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση τρόπων σκέψης και δράσης. Το

άτομο δηλαδή μέσα σε μια κοινωνία συναναστρέφεται με άλλα άτομα και ομάδες και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Κατά την κοινωνική αυτή συναναστροφή έρχεται σε επαφή με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές αξίες, τις οποίες και οικειοποιείται από πολύ νωρίς και συνειδητά ή ασυνειδητά διαμορφώνει τη συμπεριφορά του, σύμφωνα με αυτές. Με τη διαδικασία αυτή το άτομο εντάσσεται στο κοινωνικοπολιτιστικό του περιβάλλον και γίνεται ικανό και άξιο να δημιουργεί μέσα σ' αυτό (Καρακατσάνης, 1999).

3.2. Φορείς κοινωνικοποίησης

Οι φορείς κοινωνικοποίησης είναι πολυάριθμοι: οικογένεια, σχολείο, παρέα συνομηλίκων, Εκκλησία, Μ.Μ.Ε., κράτος. Συνήθως αναφερόμαστε σε δύο κατηγορίες φορέων κοινωνικοποίησης: στους πρωτογενείς φορείς, όπως η οικογένεια και η παρέα των συνομηλίκων κτλ., στους οποίους η αλληλεπίδραση των μελών της κοινωνικής ομάδας χαρακτηρίζεται από στενές διαπροσωπικές και συναισθηματικές σχέσεις και στους δευτερογενείς όπως το σχολείο, η Εκκλησία, ο χώρος εργασίας και το κράτος, στους οποίους οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων (π.χ. δασκάλων- μαθητών, εργοδοτών-εργαζομένων κτλ.) ρυθμίζονται βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών και είναι περισσότερο τυπικές.

Οι πρωτογενείς και οι δευτερογενείς φορείς, (κοινωνικές ομάδες), συνυπάρχουν και ασκούν την επιρροή τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Ωστόσο, οι πρωτογενείς φορείς, (ιδίως η οικογένεια), ασκούν σημαντική επίδραση στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, ενώ οι δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης ασκούν σημαντική επίδραση στα μετέπειτα στάδια της ζωής των ανθρώπων.

Ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης, η οικογένεια διαμορφώνει σημαντικά τους κανόνες, τις συνήθειες, τις αξίες και τις αντιλήψεις του παιδιού από τη στιγμή της γέννησής του. Ειδικότερα, η οικογένεια αποτελεί τον καθοριστικής σημασίας φορέα τόσο για την επιβίωση όσο και για τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου κατά την παιδική του ηλικία.

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, η οικογένεια, μονοπωλεί σχεδόν τις εμπειρίες και τις εικόνες του παιδιού για τον έξω κόσμο. Ενδεικτική είναι η παρατήρηση του Milner (1981), ότι η οικογένεια δεν αποτελεί μια θεώρηση του κόσμου αλλά τον κόσμο (Μιτίλης, 1998).

3.2.1 Σχολική κοινωνικοποίηση

Το σχολείο θεωρείται ένας σημαντικός θεσμός κοινωνικοποίησης. Η λειτουργία και το έργο του, είναι διττού χαρακτήρα: τροφοδοτεί την οικονομία με ειδικευμένο εργατικό δυναμικό, ενώ παράλληλα μεταβιβάζει κοινές αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, δηλαδή την κοινή πολιτισμική κληρονομιά, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος πολιτισμικός γραμματισμός, (Καραγιώργος, 2005). Αυτές οι λειτουργίες του σχολείου, επιτυγχάνονται κυρίως μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που ορίζουν τι θα διδαχθεί και με ποιο στόχο (Φλουρής, 2000).

Κατά ένα μεγάλο μέρος όμως, η αναπαραγωγή των αξιών και των πεποιθήσεων της κοινωνίας μέσα στο σχολικό σύστημα γίνεται με το λεγόμενο λανθάνον ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum), το οποίο δρα παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Το “λανθάνον” ή “κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα”, αναφέρεται σε εκείνες τις πλευρές μάθησης που είναι ανεπίσημες ή, συχνά, μη συνειδητές. Τέτοιες είναι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι κανόνες του, ο καθημερινός ρυθμός του και γενικά όλα όσα γίνονται και εκφράζονται πέραν του αυστηρού τμήματος της διδασκαλίας, αλλά ακόμη και μέσα σ’ αυτήν. Φορείς του είναι κυρίως οι στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, των γονέων τους και της “κοινής γνώμης” (Φλούρης, 2000, Καλτσούνη, 2007).

Σύμφωνα με τον Parsons «το σχολείο είναι η πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης στην εμπειρία του παιδιού, που θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές βάσεις. Κατατάσσει σε ιεραρχικές θέσεις που δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένες αλλά κατακτώνται» (στο Καλτσούνη, 2007:114) Υπάρχει μια εμφανής σχέση μεταξύ του κοινωνικού status του ατόμου και της σχολικής του επίδοσης. Κοινωνικό status και επίπεδο εκπαίδευσης συνδέονται με την κατακτηθείσα επαγγελματική θέση. Σημαντικό ρόλο για το επίπεδο εκπαίδευσης που θα πετύχει το άτομο, και συνεπώς για την κοινωνική θέση που θα καταλάβει, παίζουν τόσο η κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας, όσο και τα κίνητρα επίτευξης που έχει το ίδιο το παιδί. Παρά το γεγονός ότι το σχολείο στηρίζεται στην αρχή των ίσων ευκαιριών για όλους, ανεξάρτητα από κοινωνική καταγωγή, αυτή η πιθανότητα ελαχιστοποιείται μέσα από την ίδια τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια

της οικογένειας και της αδυναμίας του σχολείου να καλύψει τα κενά αυτής της διαδικασίας (Καλτσούνη, 2007: 113-121).

Έτσι, ενώ, θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ότι οι θεσμοί της δημόσιας εκπαίδευσης συντέλεσαν στην κοινωνική κινητικότητα δεν κατάφεραν να συμβάλλουν στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Με την είσοδό τους στο σχολείο τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων βρίσκονται σε διαφορετικό σημείο εκκίνησης απ' ότι τα παιδιά των μεσαίων, πράγμα που καθορίζει και τη σχολική τους επίδοση. Τα παιδιά αυτά, όπως παρατηρούν ο Bourdieu και ο Passeron, δε διαθέτουν την πολιτισμική κληρονομιά που αποκομίζει κάποιος από την οικογένεια, με αποτέλεσμα η κουλτούρα που καλούνται να αφομοιώσουν στο σχολείο να είναι γι' αυτά ξένη και η αφομοίωση μια διαδικασία κοπιαστική και ελλιπής. Ο ρόλος της πολιτιστικής κληρονομιάς αποκτά με την έννοια αυτή μεγαλύτερη σημασία για τη σχολική επίδοση και την κοινωνική ένταξη απ' ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Καλτσούνη, 2007: 113-135).

Τα κενά που υπάρχουν στο κοινωνικοποιητικό έργο της οικογένειας των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων καλείται να καλύψει το σχολείο στα πλαίσια ενός συμπληρωματικού ή «ανακοινωνικοποιητικού» ρόλου που του έχει ανατεθεί. Οφείλει να ετοιμάσει το παιδί, ανεξάρτητα από καταγωγή, για την ανάληψη κοινωνικών αλλά προπάντων επαγγελματικών δραστηριοτήτων, κάνοντας πράξη τις ίσες ευκαιρίες για όλους. Όμως ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου δε συντελεί στην κάλυψη αυτών των κενών, αλλά καθίσταται και το ίδιο μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων. Ο αποκλεισμός που υφίστανται τα παιδιά ειδικών ομάδων και μειονοτήτων εμφανίζεται σε μια από τις παρακάτω φάσεις της εκπαιδευτικής διαδρομής του παιδιού:

1. Μαθητές μένουν εκτός από την αρχή του σχολείου.
2. Μαθητές περιθωριοποιούνται σε μεγάλο ποσοστό μέσα στο σχολείο και οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και στην πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους (Κογκίδου, 1994).

Πολυάριθμες έρευνες καταδεικνύουν την παραπάνω άποψη. Κλασσικές ανάμεσα στις έρευνες αυτές και πολυσυζητημένες στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η "Εκθεση" του James Coleman (1966), η μελέτη με τον τίτλο "Ανισότητα" του Christopher Jenks (1973) και η έρευνα των Peter Blau και Otis Duncan (1967) για την κοινωνική κινητικότητα στις ΗΠΑ. Έρευνες που διενεργήθηκαν και στην Ελλάδα,

(Βουιδάσκης, Μυλωνάς, Παπακωνσταντίνου, Τζάνη, Πυργιωτάκης, Τσιάκαλος, Φραγκουδάκη), οδήγησαν σε αντίστοιχα συμπεράσματα, που συνοψίζονται στα ακόλουθα :

- η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων
- η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (προσφορά κτιρίων, δασκάλων και γενικά "δωρεάν παιδείας")
- η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες, (διαγωνισμούς, εξετάσεις), κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Φαίνεται ότι οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται : κακοί μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών, των μεταναστών, των μειονοτικών ομάδων και των εργατών, μέτριοι τα παιδιά ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών και μεσαίων στρωμάτων, καλοί και άριστοι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων. Με αυτόν τον τρόπο κάποιοι μαθητές οδηγούνται στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και στη συνέχεια, στον κοινωνικό αποκλεισμό (Φραγκουδάκη, 1985).

3.2.2 Σχολική αλληλεπίδραση

Η διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στο σύνολο, δηλαδή, των αμοιβαίων επιδράσεων που ασκούνται στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι. Η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβαίνει στα πλαίσια της επικοινωνίας του ατόμου με τους «Σημαντικούς Άλλους», δηλαδή τους γονείς, δασκάλους, συμμαθητές, φίλους, οι αντιδράσεις των οποίων διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου (Γκότοβος, 2002) και αφορά κάθε κατάσταση κατά την οποία τα άτομα επικοινωνούν και εμπλέκονται σε καταστάσεις μεταξύ τους.

Η σημασία της είναι εξαιρετικά σημαντική, αφού αποτελεί την κύρια δραστηριότητα μέσω της οποίας συντελείται η μάθηση. Ο Vygotsky επισημαίνει, ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζει θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης. Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση το παιδί αναπτύσσει το εύρος των ικανοτήτων του υπερβαίνοντας όσα θα μάθαινε μόνο του (Βοσνιάδου, 2001).

Η σχολική κοινωνικοποίηση γίνεται αντιληπτή ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση, η οποία εκδηλώνεται στα πλαίσια των παιδαγωγικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο παιδί και στον εκπαιδευτικό ή μεταξύ παιδιού και των συμμαθητών του. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης με τον «άλλο», το παιδί διαμορφώνει την εικόνα του εαυτού του, ενώ μέσα από τα μάτια του «άλλου» διαμορφώνει την εικόνα του περιβάλλοντός του (Κελπανίδης 2002, Μπακιρτζής 2002).

Στα πλαίσια των διομαδικών¹⁷ σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ο μαθητής επιδιώκει να γίνει αποδεκτός από την ομάδα των συμμαθητών του, μέσω της αλληλεπίδρασης. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει μια ταυτότητα η οποία βασίζεται στην αυτοεικόνα του, και σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τις προσδοκίες που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του και οι άλλοι γι' αυτόν (Cummins, 2005).

Ερευνητικά ευρήματα των τελευταίων χρόνων αναγάγουν σε καθοριστικό παράγοντα το σχολικό περιβάλλον για τη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής αλληλεπίδρασης για τη μείωση των στερεοτύπων, έχει πολύ καλά τεκμηριωθεί, αφού στο σχολικό χώρο ισχύουν, ως επί το πλείστον, οι συνθήκες που απαιτούνται σύμφωνα με την υπόθεση της επαφής. Οι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαφή μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, είναι απαραίτητη για η μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, φτάνει η αλληλεπίδραση να ξεκινήσει από την παιδική ηλικία. Συγχρόνως έχουν αποδείξει, ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων ομάδων, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα της διομαδικής προκατάληψης, (Παπαστάμου, 1990).

Μέσα από τη διαδικασία της σχολικής αλληλεπίδρασης, ο σχολικός χώρος προσφέρει την ευκαιρία παρέμβασης για να ενθαρρυνθούν θετικές φυλετικές στάσεις, προτού εδραιωθεί απόλυτα η προκατάληψη. Το σχολείο και γενικότερα εκπαίδευση, μπορεί να μην ξεριζώνει από μόνη της την προκατάληψη, μπορεί όμως να καλλιεργήσει ένα σύστημα αξιών που προβάλλει κάποια αντίσταση στις πιέσεις του έξω κόσμου προς την προκατάληψη (Παπαστάμου, 1990). Για να τεκμηριώσουμε την άποψη αυτή θα πρέπει πρώτα να δούμε τα στάδια ανάπτυξης της προκατάληψης και τους τρόπους μείωσης της.

¹⁷ Οι διομαδικές σχέσεις αφορούν στις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή μεταξύ των μελών μιας ομάδας με μιας άλλης στο βαθμό που αυτές οι σχέσεις επηρεάζονται από το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα άτομα ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετική ομάδα (Κοκκινάκη, 2001).

3.3. Φυλετική Προκατάληψη

Σε μια κοινωνία που υπάρχουν μεροληπτικές φυλετικές στάσεις είναι αναπόφευκτο το γεγονός της οικειοποίησής τους από το παιδί στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του. Οι φορείς κοινωνικοποίησης με τους οποίους αλληλεπιδρά το παιδί, συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαδικασία αυτή. Οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι δάσκαλοι, το σχολείο, η λογοτεχνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μεταφέρουν μηνύματα τα οποία αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτοί. Το παιδί, μεγαλώνοντας, μέσω της δευτερεύουσας κοινωνικοποίησης, θα έρθει σε επαφή με εναλλακτικές αξίες και υπάρχει η πιθανότητα να υιοθετήσει διαφορετικές απόψεις. Σίγουρα όμως δεν έχει αυτή τη δυνατότητα τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η οικογένεια ορίζει τον κόσμο του παιδιού με την έννοια ότι καθορίζει τόσο τα εξωτερικά όριά του όσο και την κοινωνική πραγματικότητα. Οι πρώτες επαφές του παιδιού με τον κόσμο φιλτράρονται μέσα από τις διαστρεβλώσεις και τις παραποιήσεις της ιδέας που έχουν οι γονείς για την πραγματικότητα (Παπαστάμου, 1990).

Κατά συνέπεια η πρώτη επαφή του ατόμου με τα στερεότυπα και της προκαταλήψεις, συμβαίνει στην οικογένεια. Τα στάδια εξέλιξης της προκατάληψης κατά την παιδική ηλικία σύμφωνα με τον Goodman, (Παπαστάμου, 1999:83) είναι: η φυλετική συνειδητοποίηση, όπου το παιδί συνειδητοποιεί για πρώτη φορά τις φυλετικές διαφορές, ο φυλετικός προσανατολισμός, όπου παρουσιάζονται οι πρώτες θετικές και αρνητικές εκτιμήσεις των διαφορετικών φυλετικών ομάδων και τέλος η φυλετική στάση, όταν η πιο διαμορφωμένη στάση του παιδιού αρχίζει να προσεγγίζει τη συμπεριφορά του ενήλικα.

Στη διαδικασία εκμάθησης της προκατάληψης φαίνεται ότι εμπλέκονται τρεις παράγοντες (Παπαστάμου, 1999:90): «η άμεση διδασκαλία, κατά την οποία οι γονείς δηλώνουν κατηγορηματικά τα πιστεύω και τη στάση τους απέναντι σε πολλά κοινωνικά ζητήματα, ενθαρρύνοντας το παιδί να αποκτήσει την ίδια γνώμη. Έτσι μπορεί να κατευθύνουν εμφανώς τα παιδιά τους στην επιλογή των φίλων τους ή η επιλογή σχολείου για το παιδί μπορεί να επηρεαστεί από φυλετικούς παράγοντες. Ένας άλλος παράγοντας είναι η έμμεση διδασκαλία κατά την οποία οι στάσεις υπονοούνται και δεν διδάσκονται συνειδητά. Τέλος η διαδικασία εκμάθησης του ρόλου συνεπάγεται ότι τα παιδιά αποκτούν μια αντίληψη του κόσμου ανάλογη με

κάθε ρόλο. Μαθαίνουν να αισθάνονται και να προσλαμβάνουν τον κόσμο με τρόπο παρόμοιο με των γονιών τους».

Η φυλετική συνειδητοποίηση εμφανίζεται αιφνιδιαστικά στην ηλικία των τριών ετών ή λίγο νωρίτερα και συνοδεύεται από τις πρώτες εκδηλώσεις θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με τις φυλετικές διαφορές των ανθρώπων. Φτάνοντας στην ηλικία των επτά ή οκτώ ετών οι υποτυπώδεις στάσεις αποκτούν μια πληρέστερη μορφή, καθώς εμπλουτίζονται με διάφορες πληροφορίες, όπως τα κοινωνικά στερεότυπα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και οι στάσεις των «σημαντικών άλλων», γονιών, δασκάλων, πάνω στο θέμα (Μιτίλης, 1998).

Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, έρχεται σε επαφή με τους «άλλους», στα πλαίσια της πρώτης διομαδικής αλληλεπίδρασης. Όμως, όπως απέδειξαν τα πειράματα του Doise ήδη πριν τη διομαδική αλληλεπίδραση τα άτομα αποδίδουν στην άλλη ομάδα τέτοια κίνητρα και χαρακτηριστικά που δικαιολογούν μια ανταγωνιστική συμπεριφορά απέναντί της. Αυτή η αίσθηση αντιπαλότητας με την οποία προσλαμβάνεται η άλλη ομάδα, σε συνδυασμό με τις γνωστικές και συναισθηματικές επιρροές του οικογενειακού περιβάλλοντος συντελούν στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, η οποία τις περισσότερες φορές είναι αρνητική για τις μειονότητες. Μετά την ηλικία των επτά ή οκτώ ετών τα παιδιά εμφανίζονται να έχουν σχηματίσει κάποια φυλετικά στερεότυπα και να έχουν διαμορφώσει μια πληρέστερη, ως προς τη δομή και το περιεχόμενό της φυλετική στάση. Εκδηλώνουν, μάλιστα, συχνότερα την εχθρική τους διάθεση απέναντι στους μαύρους και τις μειονότητες απ' ότι τα μικρότερα παιδιά και γενικότερα εμφανίζουν μια στάση περισσότερο ρατσιστική (Μιτίλης, 1998).

Το γεγονός ότι το παιδί εμφανίζει συμπτώματα ρατσιστικής συμπεριφοράς, προς το τέλος της παιδικής ηλικίας, έστρεψε το ενδιαφέρον των μελετητών στην αναζήτηση τρόπων και μεθόδων αποτροπής του φαινομένου. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, απέδειξαν ότι μια πολύ καλή επιλογή προς την κατεύθυνση της άρσης των προκαταλήψεων είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι έρευνες της Terri P.S. (1981), (στο Μιτίλης (1998)), απέδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν υποβληθεί σ' ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφάνισαν σαφώς πιο θετική στάση απέναντι σε εθνικές μειονότητες και ήταν πολύ πιο φιλικοί και οικείοι απέναντι στους εκπροσώπους τους, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, που δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα. Επιπλέον οι μαθητές που ανήκαν σε μειονότητες και

συμμετείχαν στο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και είχαν πιο θετική εικόνα για τη δική τους ομάδα, απ' ότι ανάλογοι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Όπως αναφέρει η Terri(1981), (στο Μιτίλης, 1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα εργαλείο για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και την άμβλυνη των στερεοτυπικών πεποιθήσεων, πάντα όμως στο πλαίσιο όπου και οι άλλοι κοινωνικοποιητικοί φορείς προωθούν την διαπολιτισμική επικοινωνία.

3.4. Μειώνοντας την προκατάληψη και τα στερεότυπα

Η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους είναι δυνατή η μείωση ή ακόμα και η εξάλειψη των στερεοτυπικών πεποιθήσεων για τις κοινωνικές ομάδες και τα μέλη τους, αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον χώρο για τους επιστήμονες. Κάποιοι ερευνητές, υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα αλλάζουν όταν τα άτομα εκτίθενται σε πληροφορίες που έρχονται σε αντίθεση με τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις που έχουν για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας. Αν όμως οι πληροφορίες είναι εντελώς ασύμβατες με το περιεχόμενο των στερεοτύπων τους, υπάρχει η πιθανότητα της ενίσχυσης και όχι της άμβλυνης τους. Καθοριστικός παράγοντας για την αλλαγή, είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες. Με βάση αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, έχουν προταθεί τρία μοντέλα αλλαγής στερεοτύπων (Κοκκινάκη, 2005:244).

Το λογιστικό μοντέλο (bookkeeping model, Rothbart, 1981), σύμφωνα με το οποίο, η αλλαγή των στερεοτύπων γίνεται σταδιακά με την αθροιστική έκθεση σε μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες. Στο μοντέλο της μεταστροφής (conversion model, Rothbart, 1981) τα στερεότυπα αλλάζουν ριζικά ως αποτέλεσμα δραματικής και ακραίας διάψευσης τους από τμήμα ή μεμονωμένα αντιπροσωπευτικά ή ηγετικά μέλη της έξω ομάδας. Στο μοντέλο των υποτύπων (subtyping model, Taylor, 1981) η διασπορά μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών σχετικά με την διαφορετικότητα (ως προς την στερεοτυπική αντίληψη) υποομάδας εντός της έσω – ομάδας οδηγεί στην δημιουργία πολλών επιμέρους τύπων που διαλύουν την ομοιογένεια και σπάνε το στερεότυπο. Τις τρεις προαναφερθέντες μεθόδους αλλαγής των στερεοτύπων έλεγξαν οι Weber & Croker (1983) με πείραμα, υποστηρίζοντας τελικά το λογιστικό και το μοντέλο υποτύπων (Κοκκινάκη, 2005).

3.4.1 Η θεωρία της επαφής

Η πιο δημοφιλής θεωρία για τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων είναι η υπόθεση της επαφής που διατυπώθηκε από τον Allport (1954). Η θεωρία υποστηρίζει πως η επαφή μεταξύ δύο ομάδων θα έχει θετικές συνέπειες στη μείωση των διομαδικών προκαταλήψεων και της εχθρότητας. Η επαφή μπορεί να οδηγήσει στη διάψευση των στερεοτύπων, εφόσον τα μέλη της μιας ομάδας μπορούν να διαπιστώσουν ότι τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά των μελών της άλλης ομάδας δε συμβαδίζουν με τις στερεοτυπικές τους πεποιθήσεις. Ο Allport λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν εσφαλμένη αντίληψη για τους άλλους, γιατί δεν τους γνωρίζουν, είναι δηλαδή προκατειλημμένοι λόγω της άγνοιάς τους, θεώρησε ότι η συνάντηση και η αλληλεπίδραση των ομάδων οδηγεί στη μείωση και πιθανώς στην εξαφάνιση της προκατάληψης. Γρήγορα όμως διαπιστώθηκε ότι η επαφή από μόνη της δεν είναι αρκετή για να μειωθούν οι προκαταλήψεις. Έτσι ο Allport και ορισμένοι άλλοι ερευνητές (Amir, 1976, Cook, 1978, Pettigrew, 1971, στο Κοκκινάκη, 2005), περιέγραψαν τέσσερις προϋποθέσεις οι οποίες είναι αναγκαίες προκειμένου η επαφή να οδηγήσει στη μείωση της προκατάληψης. Οι προϋποθέσεις για να είναι η επαφή αποτελεσματική είναι η πραγματοποίησή της σε συνθήκες κοινωνικής και θεσμικής υποστήριξης, με δυνατότητα γνωριμίας, κοινωνικής συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας και διασφάλιση ισότιμης θέσης κατά την διάρκεια της επαφής (Χρυσόχοου, 2005, Κοκκινάκη, 2006).

Η επαφή των ομάδων, για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο θεσμικής και κοινωνικής υποστήριξης. Αυτό ισχύει γιατί οι φορείς εξουσίας μπορούν να ανταμείβουν ή να καταστείλουν ενέργειες που προωθούν ή εμποδίζουν, τη μείωση της προκατάληψης και τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων. Επίσης, με το να υποχρεώνουν τα άτομα να φέρονται λιγότερο προκατειλημμένα, πιθανόν να βοηθούν στην εσωτερίκευση αυτών των συμπεριφορών. Τέλος η δημιουργία ενός γενικότερου κοινωνικού κλίματος μέσα στο οποίο υπάρχουν νέοι κανόνες, που δεν επιτρέπουν τη διάκριση κατά των μειονοτικών ομάδων και ευνοούν τις αρμονικές σχέσεις.

Η δεύτερη προϋπόθεση για να είναι αποτελεσματική επαφή, είναι η συχνότητα και η διάρκεια της. Τα μέλη των ομάδων πρέπει να έρχονται συχνά σε κοντινή επαφή έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων. Αυτές με τη σειρά τους δύναται να οδηγήσουν στη διάψευση των αρνητικών στερεοτύπων για όλη

την εξωομάδα. Επιπροσθέτως, η συχνή και ουσιαστική επαφή οδηγεί στην απόκτηση νέων και πιο έγκυρων πληροφοριών και ενδεχομένως στην ανακάλυψη ομοιοτήτων. Με αυτό τον τρόπο ευνοείται η διαπροσωπική έλξη η οποία με τη σειρά της μπορεί να αμβλύνει τις προκαταλήψεις για όλη την εξωομάδα (Brown, 1984 Brown & Abrams, 1986 Byrne, 1971, στο Κοκκινάκη, 2005 :248).

Η τρίτη συνθήκη για να είναι επιτυχής η επαφή, αφορά τη θέση των μελών των ομάδων. Αν η θέση των ομάδων είναι ισότιμη, τότε η προκατάληψη είναι δύσκολο να συντηρηθεί, εφόσον τα μέλη της μειονοτικής ομάδας θα έχουν την ευκαιρία να ανατρέψουν την αρνητική εικόνα τους (Cohen & Lotan 1995, Cohen 1982, Riordan & Ruggiero 1980, Robinson & Preston, στο Pettigrew, 1998). Αντίθετα αν τα μέλη της μειονοτικής ομάδας αναλαμβάνουν συνεχώς υποδεέστερους ρόλους, τότε είναι πιθανό να ενισχυθούν οι προκαταλήψεις.

Η συνεργασία των ομάδων, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματικότητα της επαφής. Ο Sherif, (1996), έδειξε ότι στο βαθμό που τα μέλη των ομάδων αλληλεξαρτώνται προκειμένου να επιτύχουν έναν κοινό στόχο, έχουν σοβαρό λόγο να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Βασική προϋπόθεση όμως είναι η θετική έκβαση της συνεργασίας, γιατί στην αντίθετη περίπτωση οι σχέσεις μεταξύ των ομάδων οξύνονται (Chu & Griffey 1985, Miracle 1981, Patchen 1982 στο Pettigrew, 1998). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα σχολεία, όπως συμπεραίνουμε από τα επιστημονικά ευρήματα ερευνών των τελευταίων χρόνων, αποτελεί την πιο ισχυρή απόδειξη για την αποτελεσματικότητα της υπόθεσης της επαφής, στην μείωση των προκαταλήψεων (Brewer & Miller 1984, Desforjes et al 1991, Johnson et al 1984, Schofield 1989, Slavin 1983, Slavin & Madden 1979, στο Pettigrew, 1998).

Αρκετοί ερευνητές έχουν ελέγξει την εγκυρότητα της Υπόθεσης της Επαφής και έδειξαν ότι σε εκείνες τις περιπτώσεις που η επαφή πραγματοποιούνταν σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον και πληρούνταν οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, τότε το αποτέλεσμα της ήταν θετικό.

Οι Pettigrew & Tropp (2000) κάνοντας ανασκόπηση 200 μελετών οι οποίες διερευνούν τις διαφυλετικές σχέσεις, επαλήθευσαν τις βασικές θέσεις της υπόθεσης της επαφής. Επιβεβαίωσαν τη μείωση της προκατάληψης των μελών ξεχωριστών ομάδων όταν υπάρχει πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα ήταν ότι για να είναι ωφέλιμη η επαφή για τη μείωση της προκατάληψης θα πρέπει να υποστηρίζεται από τις αρχές και τους θεσμούς, έτσι ώστε οι άνθρωποι να

αλληλεπιδρούν σε διάρκεια χρόνου και να αναπτύσσουν φιλίες (Χρυσόχου, 2005). Μάλιστα οι ίδιοι ερευνητές Pettigrew & Tropp (2006), πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση της θεωρίας της επαφής, χρησιμοποιώντας 713 ανεξάρτητα δείγματα αποδεικνύοντας ότι η μείωση της προκατάληψης είναι γενικευμένη και αφορά ένα ευρύ φάσμα της εξωομάδας.

Παρόλα αυτά προκύπτει ένα σοβαρό πρόβλημα με την υπόθεση της επαφής και αυτό είναι ότι δεν διευκρινίζει τους παράγοντες που ευνοούν τη γενίκευση της αλλαγής στάσεων σε ολόκληρη την εξω- ομάδα. Το κενό αυτό συμπληρώθηκε από τρία μοντέλα που βασίζονται στην έννοια της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, το μοντέλο της αποκατηγοριοποίησης, το μοντέλο της επανακατηγοριοποίησης και το μοντέλο της ελάχιστης ψυχολογικής κατηγοριοποίησης.

Σύμφωνα με το μοντέλο της αποκατηγοριοποίησης, (Brewer & Miller, 1984, 1996), για να μειωθεί η προκατάληψη, πρέπει κατά τη διάρκεια της επαφής τα όρια μεταξύ των ομάδων να γίνονται όλο και λιγότερο εμφανή μέχρι την τελική διαγραφή τους. Οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν όχι ως μέλη διαφορετικών ομάδων αλλά ως άτομα, εστιάζοντας στα προσωπικά χαρακτηριστικά και όχι στις πιθανές στερεοτυπικές περιγραφές των ομάδων. Με αυτό τον τρόπο οι σχέσεις των ατόμων «αποκατηγοριοποιούνται» και η επαφή σταδιακά οδηγεί στη διάψευση των στερεοτυπικών πεποιθήσεων και τελικά στη μείωση της προκατάληψης (Χρυσόχου, 2005, Κοκκινάκη, 2006).

Ο Gaertner (1993,1999, 2000), αντίστοιχα, προτείνει για τη μείωση της προκατάληψης το μοντέλο της «επανακατηγοριοποίησης». Υποστηρίζει ότι ο επαναπροσδιορισμός των ομάδων οδηγεί στη μείωση της προκατάληψης. Αν δηλαδή τα μέλη των ομάδων, (ενδοομάδα- εξωομάδα), αντιληφθούν ότι ανήκουν σε μια ενιαία, ευρύτερη ενδο- ομάδα, με κοινή ενδοομαδική ταυτότητα η προκατάληψη μειώνεται (Χρυσόχου, 2005, Κοκκινάκη, 2006).

Το γεγονός όμως ότι η κατηγοριοποίηση δεν είναι ορατή αφού τα συγκεκριμένα άτομα με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή δεν γίνονται αντιληπτά ως μέλη της εξωομάδας, θέτει σε σοβαρή αμφισβήτηση τη γενίκευση της αλλαγής της στάσης σε όλη την εξωομάδα. Με βάση αυτή την κριτική οι Hewstone & Brown (1986), προτείνουν το μοντέλο της ελάχιστης ψυχολογικής κατηγοριοποίησης.

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση της «ελάχιστης ψυχολογικής κατηγοριοποίησης», για να γενικευτούν οι θετικές στάσεις απέναντι σε όλα τα μέλη

της εξωομάδας, θα πρέπει η αλληλεπίδραση να γίνεται σε διομαδικό επίπεδο και όχι διατομικό επίπεδο, έτσι ώστε κάθε θετική αλλαγή στάσης να μπορεί πιο εύκολα να γενικευθεί σε ολόκληρη την εξωομάδα. Όμως για να είναι η συνάντηση αποτελεσματική θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις που έθεσε ο Allport. Δηλαδή οι ομάδες να θέτουν κοινούς στόχους, η επίτευξη των οποίων να απαιτεί τη συνεργασία των ομάδων. Μια σημαντική αδυναμία του μοντέλου της ελάχιστης ψυχολογικής κατηγοριοποίησης είναι η γενίκευση ή και η ενίσχυση της αρνητικής στάσης απέναντι στην εξωομάδα στην περίπτωση κατά την οποία η συνεργατική αλληλεπίδραση έχει αρνητικό αποτέλεσμα (Χρυσόχοου, 2005, Κοκκινάκη, 2006).

Μία άλλη προσέγγιση για τη μείωση της προκατάληψης είναι η «διασταύρωση των κατηγοριοποιήσεων». Όπως αναφέρουν οι Deschamps 1997, Deschamps & Doise 1978, Doise 1978, οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες σύμφωνα με μια διάσταση κατηγοριοποίησης, ενδέχεται όμως να ανήκουν στην ίδια κατηγορία σύμφωνα με μια άλλη διάσταση. Όταν ισχύει αυτό τα όρια των κατηγοριών διασταυρώνονται και οι διαδικασίες αύξησης ομοιοτήτων και διαφορών εντός και μεταξύ των ομάδων συγκρούονται. Το άτομο θεωρείται ταυτόχρονα μέλος τόσο της ενδοομάδας όσο και της εξωομάδας με αποτέλεσμα τη μείωση της διομαδικής μεροληψίας (Χρυσόχοου, 2005).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Προβληματική της έρευνας

Το επίκαιρο γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών, είναι αυτό της αυξανόμενης τάσης στιγματισμού, της απόρριψης και του διαχωρισμού των πολιτισμικά διαφορετικών, από ένα μεγάλο μέρος του γηγενούς πληθυσμού. Η ειδησιογραφία των εφημερίδων και των τηλεοπτικών ειδήσεων κυριαρχείται από εξιστορήσεις συγκρούσεων, αντιπαραθέσεων, επιθέσεων απέναντι σε όσους θεωρούνται «άλλοι». Ενδεικτικά είναι τα πορίσματα της ετήσιας έκθεσης της Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας του Συμβουλίου της Ευρώπης (ECRI), για το 2010. Οι εισηγητές επισημαίνουν ότι: «Τα κρούσματα ρατσισμού και ξενοφοβίας ολοένα αυξάνονται στις ευρωπαϊκές χώρες... ενώ αναγνωρίζεται ότι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η Ευρώπη, είναι ο διογκούμενος ρατσισμός εναντίον των Τσιγγάνων-Ρομά...».

Η κατάσταση αυτή όμως, δεν είναι καινούρια. Ο στιγματισμός των Ρομά, είναι ένα πολύ παλιό φαινόμενο, που στις μέρες μας, εν μέσω οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, παίρνει τεράστιες διαστάσεις.

Το ερώτημα που δημιουργείται, όμως, είναι πώς αυτή η κατάσταση μπορεί να αναστραφεί και οι μειωτικές αντιλήψεις και παράδοξες δοξασίες που δημιουργούν στρεβλή εικόνα για τους Ρομά, μπορούν να καταπολεμηθούν παύοντας έτσι να αποτελούν αίτιο διακρίσεων και κοινωνικής απομόνωσης.

Η απάντηση έρχεται από τον Ελί Βιζέλ¹⁸: «Ο μοναδικός τρόπος είναι η εκπαίδευση. Με την ευρύτερη έννοια, φυσικά, της παιδείας, της μόρφωσης...» (στο Αζίζη, Καλατζή, 1996). Τα λόγια του βραβευμένου με Νόμπελ δημοσιογράφου επιβεβαιώνονται και από την επιστημονική κοινότητα.

¹⁸ Ο Ελί Βιζέλ γεννήθηκε το 1928 σε μια μικρή πόλη στην Τρανσυλβανία. Στη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, μαζί με την οικογένειά του, καθώς και με άλλους Εβραίους που ζούσαν στην περιοχή, στάλθηκε σε στρατόπεδα συγκέντρωσης στη Γερμανία, όπου και έχασαν τη ζωή τους οι γονείς του και η μικρή του αδελφή. Αυτός και οι δύο μεγαλύτερες αδελφές του επέζησαν. Εγκαταστάθηκε στο Παρίσι, σπούδασε στη Σορβόνη και εργάστηκε ως δημοσιογράφος. Το 1958 εκδόθηκε το πρώτο του βιβλίο με τίτλο Η νύχτα (La Nuit), στο οποίο αφηγείται τις εμπειρίες του από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Στη συνέχεια έγραψε πολλά βιβλία και παράλληλα ανέπτυξε έντονη ανθρωπιστική δράση υπέρ των ομάδων που υφίστανται διώξεις λόγω της θρησκείας τους, της φυλής τους ή της εθνικής τους καταγωγής. Ζει στις ΗΠΑ και είναι πλέον αμερικανός υπήκοος. Το 1986 τιμήθηκε με το Νόμπελ Ειρήνης για την προσφορά του στον αγώνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Ένας πολύ σημαντικό αριθμός μελετών έχει δείξει ότι το σχολικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στις στάσεις που θα αναπτύξουν οι μαθητές για τις διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια η έρευνα στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας έχει τεκμηριώσει τα οφέλη που προκύπτουν από το σχολικό συγχρωτισμό, στη μείωση των προκαταλήψεων (Killen, Clark, 2005). Οι μελέτες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διομαδική επαφή είναι απαραίτητη για τη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διενεργήσαμε έρευνα θέλοντας να διερευνήσουμε την επίδραση του σχολικού συγχρωτισμού στην αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων αναφορικά με τους Ρομά. Στόχος μας ήταν να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο η επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών, με τους μαθητές ρόμικης καταγωγής στο χώρο του σχολείου, έχει συντελέσει στην αποδυνάμωση της φυλετικής προκατάληψης αλλά και της άμβλυνης των αρνητικών στερεοτύπων που υπάρχουν για αυτή την κοινωνική ομάδα.

4.2 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια η κοινωνική ομάδα των τσιγγάνων, που με τις διαφορές και τις ιδιαιτερότητές της επιβιώνει σε συγκεκριμένο αλλά διαφορετικό κάθε φορά κοινωνικό περιβάλλον, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον σημαντικού αριθμού ερευνητών από τον χώρο των κοινωνικών και των ανθρωπιστικών επιστημών. Η ιστορία τους, η λαογραφία, η οικονομία, η κοινωνική δομή και οργάνωση, η εκπαίδευσή τους είναι μερικοί μόνο από τους τομείς εκείνους στους οποίους επικεντρώθηκε η ερευνητική παραγωγή (Δαμανάκης, 1997, Ντούσας, 1997, Γκότοβος, 2000, Βαξεβάνογλου, 2001, Δαφέρμος, 2006, Ζάχος, 2007).

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επιτρέπει τη διατύπωση του γενικού συμπεράσματος ότι οι τσιγγάνοι αποτελούν μία κοινωνική ομάδα που είναι περιθωριοποιημένη, διαθέτει περιορισμένες δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας και βιώνει έντονα την κοινωνική διάκριση. Επιπλέον – πάντα με βάση το υπάρχον επιστημονικό υλικό- διαπιστώνεται ότι οι κοινωνίες του δυτικού κόσμου διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό μία συγκεκριμένη –αρνητικά φορτισμένη- κοινωνική εικόνα για την ομάδα των τσιγγάνων (Λυδάκη, 1997, Ντούσας, 1997, Γκότοβος, 2000, Βαξεβάνογλου, 2001, Λαμπρίδης, 2004).

Αρκετοί, μάλιστα, είναι οι ερευνητές που στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν ή έστω να σκιαγραφήσουν τα πιθανά αίτια που προσδιορίζουν τη συγκεκριμένη κοινωνική συνθήκη κάνουν λόγο για την ύπαρξη αρνητικών στερεοτύπων, την υψηλή αρνητική προκατάληψη που οδηγούν σε αρνητική στάση των τοπικών κοινωνιών έναντι των τσιγγάνων (Λυδάκη, 1997, Ντούσας, 1997, Καραθανάση, 2000, Κωστούλα- Μακράκη, 2008).

Οι απόψεις αυτές, παρά την έντονη διαφοροποίηση τους στις θεωρητικές καταβολές, τις μεθοδολογικές τους πρακτικές και, κυρίως, την επιστημολογική τους συγκρότηση και την ερευνητική τους εστίαση, οριοθετούν με αρκετό ρεαλισμό την κοινωνική πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι τσιγγάνοι και φανερώνουν την πρόθεση των επιστημόνων να συμβάλλουν στη μεταβολή αυτής της κατάστασης. Επειδή όμως η πρόθεση μόνο δεν αρκεί, θα πρέπει να αναζητηθούν και τα μέσα για την πραγμάτωσή της. Με άλλα λόγια θα πρέπει να εξευρεθεί ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο θα μπορούσε να είναι δεκτικό και εύπλαστο ώστε με την καλλιέργεια νέων αντιλήψεων μέσα σε αυτό, να διαμορφωθεί το ίδιο και να αποτελέσει τον πυρήνα για την αλλαγή νοοτροπίας σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια. Ένα περιβάλλον με τα παραπάνω χαρακτηριστικά και δυνατότητες θα μπορούσε να είναι το σχολικό, όπου η συναναστροφή μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες είναι άμεση.

Η σχετική βιβλιογραφική αναζήτηση, στον ελλαδικό χώρο, αναδεικνύει την ύπαρξη ενός σημαντικού ερευνητικού κενού όσο αφορά την αλλαγή που μπορεί να επιφέρει στις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, ο σχολικός συγχρωτισμός. Πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι η κάλυψη αυτού του κενού μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε τρία σχολεία, όπου στα δύο από αυτά φοιτούν τσιγγανόπαιδες ενώ στο άλλο δεν έχουν φοιτήσει τα 6 τελευταία χρόνια.

4.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του φαινομένου της φυλετικής προκατάληψης και των στερεοτύπων που ενδεχομένως έχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί αναφορικά με τους Ρομά μαθητές. Βασική επιδίωξη μας αποτελεί η εξέταση της επίδρασης του σχολικού συγχρωτισμού στην αλλαγή αντιλήψεων και

στάσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους μαθητές ρόμικης καταγωγής.

Πιο αναλυτικά, οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι:

1^η ερευνητική υπόθεση: Στα σχολεία όπου φοιτούν τσιγγανόπαιδες, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν αμβλυμένες¹⁹ στερεοτυπικές αντιλήψεις για την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων, σε σχέση με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επαφή;

2^η ερευνητική υπόθεση: Το σχολείο τον 21^ο αιώνα μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικός φορέας κοινωνικοποίησης ή και ανακοινωνικοποίησης, έτσι ώστε να διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις. Μπορεί να διαφοροποιεί τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των παιδιών μέσα από συγκεκριμένες δράσεις.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδείξει τη σημασία και το ρόλο του σχολείου στην προετοιμασία των μαθητών, έτσι ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά και δημιουργικά, απαλλαγμένοι από ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές αναφορικά με τις μειοψηφικές ομάδες.

Βασική υπόθεση της έρευνάς μας είναι ότι ο χρόνος παρουσίας των μαθητών ρόμικης καταγωγής στο σχολείο λειτουργεί με θετικό τρόπο στην αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους μαθητές. Η θεωρητική τεκμηρίωση της υπόθεσης αυτής βρίσκεται στην προσδοκία ανάπτυξης ενδοομαδικής αντίληψης για τους τσιγγάνους μαθητές και της άμβλυνης των αντιθέσεων μέσα από την επανακατηγοριοποίησή τους.

Πιο συγκεκριμένα στηριχθήκαμε στην υπόθεση της επαφής Allport (1954) και στο μοντέλο της επανακατηγοριοποίησης (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachevan & Rust, 1993· Bachevan & Rust, 1993· Gaertner, Man, Murrell & Dovidio, 1989). Η

¹⁹ Η έννοια του αμβλύνω – άμβλυνη είναι η ελάττωση της αιχμηρότητας, η εξασθένηση της έντασης όμως όχι η εξαφάνιση. Στα πλαίσια του πολιτικού ρεαλισμού χρησιμοποιούμε την έννοια της άμβλυνης αντί της άρσης.

θεωρία της επαφής, υποστηρίζει πως η επαφή ομάδων κάτω από ορισμένες συνθήκες οδηγεί στην διάψευση των στερεοτύπων μια που μπορούν τα μέλη τους εμπειρικά να διαπιστώσουν την ασυμφωνία των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων με τα χαρακτηριστικά της άλλης ομάδας. Το πλαίσιο που καθιστά την επαφή αποτελεσματική είναι η πραγματοποίησή της σε συνθήκες κοινωνικής και θεσμικής υποστήριξης, με δυνατότητα γνωριμίας, κοινωνικής συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, και διασφάλιση ισότιμης θέσης κατά την διάρκεια της επαφής, ενώ η γενίκευση των διαπροσωπικών θετικών στάσεων μεταξύ των μελών των δύο ομάδων στην στάση τους για όλη την ομάδα στηρίζεται στην επανακατηγοριοποίηση, όπου η εξωομάδα και η εσωομάδα υπάγεται σε μια νέα υπερκείμενη, ευρύτερη και ενιαία ομάδα.

Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι η παρουσία της κοινωνικής ομάδας των Ρομά στο σχολικό χώρο, κάτω από τις συνθήκες που περιγράψαμε παραπάνω, θα έχει οδηγήσει στην αποδυνάμωση των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων των μαθητών της πλειονότητας.

Για το λόγο αυτό θέσαμε ερωτήματα όπως:

- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενημέρωση που έχουν για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και σε τι βαθμό είναι ικανοποιημένοι απ' αυτή την ενημέρωσης
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τους Τσιγγάνους;
- Ποιες είναι οι κυριότερες πηγές πληροφόρησης και «κατασκευής» των κοινωνικών αναπαραστάσεων;
- Ο σχολικός συγχρωτισμός έχει διαφοροποιήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στους μαθητές τσιγγάνικης καταγωγής;
- Ο σχολικός συγχρωτισμός έχει διαφοροποιήσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που αποδίδουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στους τσιγγάνους;

Για την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου εκπονήθηκε η παρακάτω ερευνητική στρατηγική:

1. Αφού μελετήθηκε η σχετική με το θέμα μας βιβλιογραφία διατυπώθηκε ο γενικός σκοπός, οι ειδικοί στόχοι και τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

2. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η εκπόνηση του μέσου συλλογής δεδομένων της έρευνας, (ερωτηματολόγιο), μέσα από τη μελέτη αντίστοιχων εργαλείων που είχαν δοθεί σε συναφείς έρευνες. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν:

I. Η έρευνα της Unisef (2001), η οποία είχε σκοπό «να καταγράψει τις απόψεις του βαθμού ανοχής και αποδοχής των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, ως προς τη διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στις ελληνικές σχολικές κοινότητες»²⁰.

II. Η έρευνα του Γκότοβου Α.(2000), «που έγινε με στόχο την αποτύπωση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την πολιτισμική ετερότητα και συγκεκριμένα, γύρω από τους Έλληνες Τσιγγάνους²¹».

III. Η έρευνα του Γεωργογιάννη Π.²²,(2008), η οποία στόχευε στην διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης του Ν. Αχαΐας.

3. Πριν από την επίσημη χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε πιλοτική επίδοση σε περιορισμένο αριθμό υποκειμένων (5 δασκάλων και 5 μαθητών), προκειμένου να ελεγχθεί: η ορθότητα, η πληρότητα, η ρεαλιστικότητα και η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της έρευνας. Στη συνέχεια καθορίστηκε ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας και αποφασίστηκε να χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τριών δημοτικών σχολείων του Ν. Χανίων, με κριτήριο την φοίτηση ή όχι μαθητών ρόμικης καταγωγής σ' αυτά. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκαν το 14^ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων, στο οποίο φοιτούν

²⁰ Ιστοσελίδα της Unisef. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.unicef.gr/reports/racism>

²¹ Γκότοβος, Α. «Η εικόνα των Τσιγγάνων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών», έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://6dimdiapelfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg2004.htm

²² Γεωργογιάννης, Π., (2008), *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 7^{ος}, σελ. 214-223

τσιγγανόπαιδες τα δύο τελευταία χρόνια (2008-2010), το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Σούδας, στο οποίο φοιτούν τσιγγανόπαιδες από το 1997 και έχει συμμετάσχει στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Ένταξης Τσιγγανοπαίδων, και τέλος το 5^ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων στο οποίο δεν έχουν φοιτήσει τσιγγανόπαιδες τα τελευταία 6 χρόνια.

4. Αποφασίστηκε η επιτόπια χορήγηση των ερωτηματολογίων, αφού τα σχολεία ήταν γεωγραφικά κοντά στο χώρο εργασίας της ερευνήτριας.

5. Οι απαντήσεις των δασκάλων και των μαθητών στα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν σε όλες τις κλειστές ερωτήσεις, ενώ στις ανοικτές ερωτήσεις έγινε ποσοτική αλλά και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το SPSS (Statistical Package for Social Sciences-Στατιστικό Πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Επιστήμες) της 18.0 έκδοσης για τα Windows. Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, ακολούθησε η περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας για μονομεταβλητούς πίνακες. Στη συνέχεια δίνεται η περιγραφή διμεταβλητών πινάκων, προετοιμάζοντας έτσι το πεδίο της επαγωγικής τους ανάλυσης. Εφαρμόστηκαν στατιστικά κριτήρια επαγωγικής στατιστικής (χ^2 , Fisher' Exact Test, T-test, ανάλυση αντιστοιχιών (correspondence Analysis), One Way ANOVA) για τη μελέτη των διερευνητικών ερωτημάτων, λαμβάνοντας υπόψη το είδος των εξεταζόμενων μεταβλητών και παρουσιάζοντας τα σχετικά ευρήματα. Στη συνέχεια, έγινε η συζήτηση και η ερμηνεία των περιγραφικών και επαγωγικών ευρημάτων, η διατύπωση γενικών συμπερασμάτων και προτάσεων, αλλά και των περιορισμών της έρευνας.

6. Στο τέλος έγινε η συγγραφή της τελικής έκθεσης καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας υπήρχε συνεχής επιστημονικός έλεγχος και αξιολόγηση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων της έρευνας, ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή είναι:

α) Η συλλογή των πληροφοριών, προκειμένου να διαπιστωθούν και να περιγραφούν αντιλήψεις, απόψεις, στάσεις που αφορούν κοινωνικά ευαίσθητα ζητήματα, όπως αυτά των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, επιτυγχάνεται ακριβέστερα με τη χρήση του γραπτού ερωτηματολογίου, αφού τα προαναφερόμενα είναι δύσκολο να παρατηρηθούν (Βάμβουκας, 2000:249, Cohen, Manion, Morrison, 2008:432).

β) Με τη χρήση του γραπτού ερωτηματολογίου, ως μέσου συλλογής πληροφοριών, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σημαντικό αριθμό μεταβλητών για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου που αναλύει. Είναι ελάχιστα δαπανηρό σε χρόνο, χρήμα και κόπο (Βάμβουκας, 2000:248).

γ) Χρησιμοποιώντας το γραπτό ερωτηματολόγιο διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των επιστημονικών ευρημάτων, καθώς χρησιμοποιούνται ποσοτικές, στατιστικές μέθοδοι για την ανάλυσή τους και η εμπειρική πραγματικότητα εξετάζεται έξω από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του ερευνητή.

δ) Τα ευρήματα και τα πορίσματα που προκύπτουν από την αναζήτηση μέσω του γραπτού ερωτηματολογίου έχουν πρακτική σημασία και καθίσταται δυνατή η περαιτέρω αξιοποίησή τους. Έτσι, η έρευνα θεωρείται αιτιολογική και εφαρμοσμένη.

ε) Η χρησιμοποίηση κλειστού τύπου ερωτήσεων στο γραπτό ερωτηματολόγιο διασφαλίζει τη δυνατότητα του ασφαλούς αποτελέσματος και της ελεύθερης δήλωσης των ιδεών και της προσωπικότητας των συμμετεχόντων.

ζ) Το γραπτό ερωτηματολόγιο διασφαλίζει την ανωνυμία των υποκειμένων παροτρύνοντας τους ερωτώμενους να είναι πιο ειλικρινείς, διευκολύνοντας έτσι τη συμμετοχή τους (Cohen, Manion, Morrison, 2008:219).

4.5.1 Η πιλοτική χορήγηση των ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά σε ένα μικρό αριθμό υποκειμένων για να ελεγχθεί η δομή τους, η σειρά, η ποιότητα των ερωτήσεων- απαντήσεων, οι πιθανές ελλείψεις και ασάφειες αλλά και ο χρόνος της συμπλήρωσής τους (Βάμβουκας, 2000:262). Στόχος της πιλοτικής χορήγησης ήταν να εξασφαλιστούν οι καλύτερες προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας (για τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιούνταν στην έρευνα). Ο έλεγχος αξιοπιστίας, έγινε με το δείκτη α

του Gronbach (δείκτης εσωτερικής δομής του ερωτηματολογίου), του οποίου οι τιμές κρίθηκαν ιδιαίτερα ικανοποιητικές για το ερωτηματολόγιο των μαθητών ($\alpha=0,911$).

Η πιλοτική χορήγηση έγινε σε 5 εκπαιδευτικούς και 5 μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χανίων, τον Ιανουάριο του 2010. Από τη φάση της πιλοτικής χορήγησης δεν προέκυψαν νέα στοιχεία, τα οποία έπρεπε να ενσωματωθούν στα τελικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, ούτε αξιοσημείωτα προβλήματα στη σύνταξη ερωτήσεων και απαντήσεων.

4.5.2 Παρουσίαση των τελικών ερωτηματολογίων

4.5.2.1. Εκπαιδευτικοί

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα περιείχαν, ως επί το πλείστον, κλειστές ερωτήσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις, στις οποίες καλούνταν να απαντήσουν τα υποκείμενα επιλέγοντας μία από αυτές (βλ. Ερωτηματολόγια στο Παράρτημα Ι). Τα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων κλειστού τύπου συνίστανται στο γεγονός ότι παρέχουν στο υποκείμενο τη δυνατότητα να εκφράσει και άλλες απόψεις που πιθανόν να είχε ξεχάσει, είναι εύκολες στην απάντησή τους, ενώ ταυτόχρονα οδηγούν τον ερωτώμενο να απαντά εντός εννοιολογικού πλαισίου. Επιπλέον ο ερευνητής μπορεί να τις κωδικοποιήσει και να τις επεξεργαστεί με ευκολία, εξασφαλίζοντας χώρο και χρόνο, την αντικειμενικότητα των πληροφοριών αλλά και τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που έχουν προσδιοριστεί. Τα μειονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων εστιάζονται στον περιορισμένο αριθμό των προσφερόμενων απαντήσεων και στην αδυναμία απόκτησης επιπρόσθετων πληροφοριών οι οποίες θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες για τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος (Βάμβουκας, 2000:253).

Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών εντάχθηκαν δύο ανοικτές ερωτήσεις η πρώτη εκ των οποίων αφορούσε αυτούς που είχαν διδακτική εμπειρία με μαθητές ρόμικης καταγωγή και τους ζητούσε να καταγράψουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διδασκαλία τους, ενώ η επόμενη ήταν κοινή και στα δύο ερωτηματολόγια και ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, να αναφέρουν τις τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό, ακούγοντας τη λέξη «Τσιγγάνος». Η μέθοδος του ελεύθερου συνειρμού λέξεων ή φράσεων, επιτρέπει στα άτομα να εκφραστούν αβίαστα, χωρίς άμεση ή έμμεση καθοδήγηση και συνεπώς χωρίς να προσβληθεί η αξιοπιστία των απαντήσεων (Ρήγα, 2002: 257-283).

Για το μετασχηματισμό των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά, στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Για την καλύτερη ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων, κατηγοριοποιήσαμε²³ τις απαντήσεις των υποκειμένων σε τρεις κατηγορίες: σε θετικές αναφορές, λέξεις και φράσεις που προωθούν τις θετικές διαθέσεις, σε ουδέτερες, λέξεις και φράσεις με ουδέτερο χαρακτήρα και ουδέτερες αντιλήψεις και σε αρνητικές, λέξεις και φράσεις που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Κάθε κατεύθυνση περιείχε τα εξής:

- Θετική κατεύθυνση: επίθετα - μετοχές με θετική συνδήλωση ή νόημα όταν αναφέρονται στην εικόνα του Τσιγγάνου, *ελεύθερος, ασυμβίβαστος, έξυπνος, χαρούμενος, πολυταξιδεμένος, ανέμελος, αυτόνομος*. Ουσιαστικά τα οποία αναφέρονται στην εικόνα του Τσιγγάνου με θετικό χρωματισμό, *μουσική, χορός, γέλιο, άνθρωπος, ελευθερία, τσιγγάνα καρδιά, ταξίδι, τραγούδι, εξυπνάδα, προσαρμογή, χαρά, έρωτας*.
- Ουδέτερη κατεύθυνση: λόγος χωρίς επίθετα, περιγραφικός χαρακτήρας της καθημερινής ζωής, *μετακίνηση, εμπόριο, φορτηγό, διαφορετικός πολιτισμός, σκηνές, δρόμος, διαφορετικότητα, πλανόδιος, διαφορετική νοοτροπία ζωής, νομάδες, καταυλισμός, τσαντίρι, απροσδιόριστος χαρακτήρας, έλλειψη σπιτιού, καθαριότητα, πολλά παιδιά, μειονότητα, μπαλαμός, κοινωνική ομάδα, ενδυμασία*.
- Αρνητική κατεύθυνση: επίθετα - μετοχές με αρνητική χροιά όταν αναφέρονται στην εικόνα του Τσιγγάνου, *ανεκπαιδευτος, ζυπόλητος, περιθωριοποιημένος, βρώμικος, πονηρός*. Ουσιαστικά τα οποία αναφέρονται στην εικόνα του Τσιγγάνου με αρνητική σημασία, *ανέχεια, ρατσισμός, ζητιάνος, απόρριψη, επαιτεία, αποξένωση, πονηριά, κλεψιά*, ενέργειες και μορφές συμπεριφοράς οι οποίες περιγράφονται με αρνητική σημασία, *έλλειψη βασικών υποδομών διαβίωσης, έλλειψη στοιχειωδών τρόπων συμπεριφοράς*.

Πιο αναλυτικά, έγινε καταγραφή των λέξεων ή φράσεων των υποκειμένων του δείγματος που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση (ερώτηση 8 στο

²³ Μπινίδης, Κ.Θ., (2004), *Το περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως αντικείμενο Έρευνας*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο

ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και ερώτηση 11 στο ερωτηματολόγιο των μαθητών).

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας ενώ αυτά που δόθηκαν στους μαθητές, παρουσία της.

Στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών υπήρχαν τέσσερις διαζευκτικές ερωτήσεις οι οποίες καλούσαν τους ερωτώμενους να επιλέξουν μία από τις δύο προτεινόμενες εναλλακτικές απαντήσεις, (ναι- όχι). Επίσης υπήρχαν έξι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και άλλες έξι στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους για κάθε μία από τις δηλώσεις που συγκροτούν την ερώτηση. Η κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στις ερωτήσεις: 2, 4, 10, 11, 12, 13 και είχε ως εξής:

• Πάρα πολύ, συμφωνώ απόλυτα, ισχύει απόλυτα	=4
• Αρκετά, συμφωνώ, ισχύει	=3
• Λίγο, διαφωνώ, ισχύει λίγο	=2
• Καθόλου, διαφωνώ απόλυτα, δεν ισχύει	=2
• Δεν απαντώ, δεν έχω γνώμη	=5

Ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο ενότητες:

➤ Στην πρώτη ενότητα ζητούνται κάποια από τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών: φύλο, θέση υπηρεσίας, χρόνια συνολικής υπηρεσίας, τίτλοι σπουδών (μεταπτυχιακά/ μετεκπαίδευση).

➤ Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 13 συνολικά ερωτήσεις (ερωτήσεις 1 έως 13), από τις οποίες οι 11 ανήκουν στην κατηγορία των κλειστών απαντήσεων. Οι ερωτήσεις 1,2, 3 και 5 αντιστοιχούν στον πρώτο ερευνητικό στόχο και διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια. Οι ερωτήσεις 4 και 6 αντιστοιχούν στο δεύτερο ερευνητικό στόχο διερευνώντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα. Η ερώτηση 8 αντιστοιχεί στον τρίτο ερευνητικό στόχο αποτυπώνοντας την αναπαράσταση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους Τσιγγάνους, ενώ η ερώτηση 9 αντιστοιχεί στον τέταρτο ερευνητικό στόχο και φανερώνει τις πηγές από τις οποίες έχουν αντλήσει οι

εκπαιδευτικοί τις πληροφορίες για τη δόμηση της. Η ερώτηση 10 αντιστοιχεί στον όγδοο ερευνητικό στόχο και δίνει τα στοιχεία βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την ταυτότητα του Τσιγγάνου, ενώ η ερώτηση 11 αντιστοιχεί στον έβδομο ερευνητικό στόχο φανερόντας τις αιτίες που οδηγούν τους Τσιγγάνους στο περιθώριο κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Η ερώτηση 12 αντιστοιχεί στον ένατο ερευνητικό στόχο και φανερόνει το βαθμό αποδοχής των Τσιγγάνων από τους εκπαιδευτικούς ενώ τέλος η ερώτηση 12 αντιστοιχεί στον δέκατο ερευνητικό στόχο διερευνώντας την άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχολική ένταξη των παιδιών με ρόμικη προέλευση.

➤ Στο 1^ο ερώτημα (ερώτηση 1 στο ερωτηματολόγιο), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν την ικανοποίησή τους ή όχι στην ενημέρωση που έχουν αναφορικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ερώτημα συμπληρώνεται γι' αυτούς που απάντησαν θετικά με ένα κατάλογο από 12 πηγές από τις οποίες έχουν αντλήσει την ενημέρωσή τους. Η ερώτηση συνεχίζεται και καλεί τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό ικανοποίησής τους από αυτήν την ενημέρωση. Στο δεύτερο ερώτημα (ερώτηση 2 στο ερωτηματολόγιο), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν από έναν κατάλογο με 7 επιλογές, τις ανάγκες που πιστεύουν ότι έχουν όσοι διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού - γλωσσικού υπόβαθρου. Το τρίτο ερώτημα (ερώτηση 3 στο ερωτηματολόγιο), εξετάζει τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με πολιτισμικά- γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές, ζητώντας τους να απαντήσουν με ένα «ναι» ή ένα «όχι». Εάν οι ερωτώμενοι απαντήσουν θετικά, ακολουθεί ένας κατάλογος με 5 επιλογές και ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν από πού έχουν αποκτήσει αυτήν την εμπειρία και το χρονικό διάστημα που αυτή καλύπτει. Στην τέταρτη ερώτηση (ερώτηση 4 στο ερωτηματολόγιο), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε 9 δηλώσεις που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό - γλωσσικό υπόβαθρο. Στο πέμπτο ερώτημα (ερώτηση 5 στο ερωτηματολόγιο), οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν αν θεωρούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς επαρκώς καταρτισμένους για να διδάξουν σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά- γλωσσικά περιβάλλοντα. Όσοι ερωτώμενοι απαντήσουν αρνητικά, καλούνται να επιλέξουν από έναν κατάλογο επτά θεματικών πεδίων, αυτά στα οποία θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πληρέστερη ενημέρωση. Στο έκτο ερώτημα (ερώτηση 6 στο ερωτηματολόγιο), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν από πέντε ομάδες

μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό - γλωσσικό υπόβαθρο, αυτές στις οποίες θα επέλεγαν να διδάξουν. Το έβδομο ερώτημα (ερώτηση 7 στο ερωτηματολόγιο), περιλαμβάνει μία κλειστή και μία ανοικτή ερώτηση. Αρχικά εξετάζεται η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με τσιγγάνους μαθητές και ζητείται από τα υποκείμενα να απαντήσουν με ένα «ναι» ή ένα «όχι». Εάν οι ερωτώμενοι δηλώσουν ότι έχουν διδακτική εμπειρία, ακολουθεί μία ανοιχτή ερώτηση, στην οποία καλούνται να αναφέρουν αν είχαν δυσκολίες και ποιες ήταν αυτές. Η ένατη ερώτηση (ερώτηση 9 στο ερωτηματολόγιο), αφορά τις πηγές από τις οποίες, τα υποκείμενα της έρευνας, έχουν αντλήσει την γνώση τους για τους Τσιγγάνους. Η δέκατη ερώτηση (ερώτηση 10 στο ερωτηματολόγιο), αναφέρεται σε γενικές απόψεις αναφορικά με την ταυτότητα του Τσιγγάνου και περιλαμβάνει 26 δηλώσεις, όπου σε κάθε μία από αυτές, οι ερωτώμενοι καλούνται να πάρουν θέση, δηλώνοντας σε διαβαθμιστική κλίμακα μέτρησης το βαθμό που θεωρούν ότι κάθε δήλωση ισχύει ή όχι. Στο ενδέκατο ερώτημα (ερώτηση 11 στο ερωτηματολόγιο), εξετάζονται οι λόγοι για τους οποίους οι Τσιγγάνοι βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας και απαρτίζεται από 12 συνολικά δηλώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να πάρουν θέση, δηλώνοντας τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Η δωδέκατη ερώτηση (ερώτηση 12 στο ερωτηματολόγιο), καλεί τους ερωτώμενους να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια κλίμακα με 11 δηλώσεις που αφορούν την καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με τη δέκατη τρίτη ερώτηση (ερώτηση 13 στο ερωτηματολόγιο), η οποία διερευνά τους λόγους για τους οποίους οι μη Τσιγγάνοι γονείς αντιδρούν στη σχολική ένταξη των παιδιών με ρόμικη προέλευση, και καλεί τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους αναφορικά με αυτές τις δηλώσεις.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του ερωτηματολογίου, πρέπει να επισημάνουμε ότι σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις κλειστών ερωτήσεων που θεωρήθηκε σκόπιμο, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν συμπληρωματική απάντηση στην κατηγορία «Κάτι άλλο. Τι;», ερωτήσεις 1,2,3,5,8 και 11.

4.5.2.2. Μαθητές

Στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών υπήρχαν πέντε διαζευκτικές ερωτήσεις οι οποίες καλούσαν τα υποκείμενα να επιλέξουν μία από τις

τρεις προτεινόμενες εναλλακτικές απαντήσεις, (ναι- όχι- αδιάφορο) και μία διαζευκτική ερώτηση η οποία είχε δύο εναλλακτικές απαντήσεις (ναι- όχι):

- Όχι =1
- Αδιάφορο =2
- Ναι =3

Επίσης υπήρχαν δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τρεις ερωτήσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους για κάθε μία από τις δηλώσεις που συγκροτούν την ερώτηση. Η κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στις ερωτήσεις: 1, 2, 4 και είχε ως εξής:

- Καλή, ναι περισσότερο από τα άλλα, ναι =4
- Μάλλον καλή, ναι το ίδιο όπως και με τα άλλα, μάλλον ναι =3
- Μάλλον κακή, ναι λιγότερο από τα άλλα, μάλλον όχι =2
- Κακή, όχι καθόλου, όχι =1
- Δεν απαντώ, δεν έχω γνώμη =5

Ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο ενότητες:

Στην πρώτη ενότητα ζητούνται κάποια δημογραφικά στοιχεία των μαθητών: φύλο, μορφωτικό επίπεδο γονέων.

Η δεύτερη ενότητα αποτυπώνει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα και αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό στόχο. Οι δείκτες της διαφορετικότητας είναι επτά: στάση έναντι των αλλοδαπών (ερώτηση 1 και 5), αλλοδαποί στο σχολείο (ερώτηση 4), μαθητές με ρόμικη προέλευση στην τάξη

(ερώτηση 6), αλλοδαποί συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο (ερώτηση 2 και ερώτηση 7), Τσιγγάνοι συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο (ερώτηση 8), αλλοδαποί φίλοι (ερώτηση 3 και ερώτηση 9), Τσιγγάνοι φίλοι (ερώτηση 10). Από τις 12 συνολικά ερωτήσεις (ερωτήσεις 1 έως 12), οι 11 ανήκουν στην κατηγορία των κλειστών απαντήσεων. Στο 1^ο ερώτημα (ερώτηση 1 στο ερωτηματολόγιο), οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν αν γνωρίζουν παιδιά από άλλες χώρες. Το ερώτημα συμπληρώνεται γι' αυτούς που απάντησαν θετικά, οι οποίοι καλούνται να σημειώσουν πόσο καλή ή όχι γνώμη έχουν σχηματίσει για αυτά τα παιδιά. Στο δεύτερο ερώτημα (ερώτηση 2 στο ερωτηματολόγιο), οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν πάνω σε μια διαβαθμιστική κλίμακα δηλώνοντας το βαθμό συναναστροφής τους με αλλοδαπούς μαθητές. Η τρίτη ερώτηση (ερώτηση 3 στο ερωτηματολόγιο), εξετάζει την ύπαρξη φιλικής σχέσης των γηγενών μαθητών με πολιτισμικά- γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές καλώντας τους να απαντήσουν με ένα «ναι», «όχι» ή «δε γνωρίζω, δεν απαντώ». Στο τέταρτο ερώτημα (ερώτηση 4 στο ερωτηματολόγιο) εξετάζεται η αποδοχή της φοίτησης αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου όπου με βάση μια κλίμακα, τα υποκείμενα, σημειώνουν το βαθμό αποδοχής της φοίτησης σημαντικού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Στο πέμπτο ερώτημα (ερώτηση 5 στο ερωτηματολόγιο), οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν αναφορικά με την επιλογή ή όχι ενός συμμαθητή με τον οποίο θα καθόταν στο ίδιο θρανίο, ο οποίος έχει διαφορετικό πολιτισμικό-γλωσσικό υπόβαθρο. Το έκτο ερώτημα (ερώτηση 6 στο ερωτηματολόγιο) εξετάζει τη θέση των μαθητών αναφορικά με τη φοίτηση τσιγγανοπαίδων στην τάξη τους. Το έβδομο ερώτημα (ερώτηση 7 στο ερωτηματολόγιο), καλεί τα υποκείμενα να τοποθετηθούν αναφορικά με την επιλογή ή όχι αλλοδαπών συνομηλίκων στον ελεύθερο χρόνο, ζητώντας τους να απαντήσουν με ένα «ναι», «όχι» ή «αδιάφορο». Στο όγδοο ερώτημα (ερώτηση 8 στο ερωτηματολόγιο), οι μαθητές καλούνται, όπως και στην ερώτηση 7, να τοποθετηθούν αναφορικά με την επιλογή ή όχι τσιγγάνων συνομηλίκων στον ελεύθερο χρόνο. Στο ένατο ερώτημα (ερώτηση 9 στο ερωτηματολόγιο) τα υποκείμενα καλούνται να δηλώσουν τη θέση τους αναφορικά με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην παρέα τους, επιλέγοντας ανάμεσα στο «ναι», «όχι» ή «αδιάφορο». Στο δέκατο ερώτημα (ερώτηση 10 στο ερωτηματολόγιο), εξετάζεται η θέση των μαθητών αναφορικά με την παρουσία στην παρέα τους τσιγγάνων συνομηλίκων, καλώντας τους να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα «ναι», «όχι» ή «αδιάφορο». Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με τη

δωδέκατη ερώτηση (ερώτηση 12 στο ερωτηματολόγιο), η οποία διερευνά τις πηγές από τις οποίες έχουν αντλήσει οι μαθητές τις γνώσεις τους αναφορικά με τους μαθητές ρόμικης καταγωγής.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι οι ερωτήσεις 1, 2,3,4,5 είναι από την έρευνα «Διακρίσεις -Ρατσισμός - Ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», που διεξήγαγε η Unisef (2001), ενώ οι ερωτήσεις 5,6,7,8,9,10, είναι από την έρευνα «Μαθητές και πολιτισμική ετερότητα: Εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό»,η οποία έγινε από τον Γκότοβο (2000), στα πλαίσια του «Προγράμματος Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων».

4.6. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

4.6.1.Πληθυσμός αναφοράς και διαδικασία δειγματοληψίας

Πληθυσμός αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές τριών δημοτικών σχολείων στην ευρύτερη περιοχή της πόλης του Ν. Χανίων. Συγκεκριμένα ο πληθυσμός των υποκειμένων της έρευνας αφορούσε τους μαθητές /μαθήτριες της Ε΄τάξης που φοιτούσαν στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Σούδας, στο 5^ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων και 14^ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων, σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Χανίων (Κρήτης)²⁴, κατά το σχολικό έτος 2009-10, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα αντίστοιχα δημοτικά σχολεία κατά το ίδιο ακαδημαϊκό έτος. Η έρευνα περιορίστηκε στην ευρύτερη περιοχή της πόλης των Χανίων για πρακτικούς λόγους (εντοπιότητα ερευνητή, χαμηλότερο κόστος έρευνας κ.τ.λ.).

Η έρευνά μας είναι εστιασμένη σε μια συγκεκριμένη ομάδα και έχουμε πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου συνολικού πληθυσμού, αλλά μόνο του εαυτού του. Η επιλογή του δείγματος μη πιθανοτήτων (Cohen, Manion, Morrison, 2008), χρησιμοποιείται σε έρευνες μικρής κλίμακας, όπου δεν υπάρχει καμία πρόθεση να γίνουν προσπάθειες για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια για τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας και αυτό γιατί τα υποκείμενα των τριών δημοτικών σχολείων που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνάς μας, είναι αυτά που ικανοποιούν τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνάς μας.

²⁴ Για λόγους δεοντολογίας θα αποκαλούμε από το σημείο αυτό τα σχολεία με διαφορετικά ονόματα. Πιο συγκεκριμένα το 14^ο Δ. Σχ. Χανίων θα το ονομάζουμε Α΄Δημοτικό, το 5^ο Δ.Σχ. Χανίων, Β΄Δημοτικό και το 1^ο Δ. Σχ. Σούδας ,Γ΄δημοτικό.

4.6.2. Περιγραφή δείγματος – Δημογραφικά στοιχεία

4.6.2.1 Εκπαιδευτικοί

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 37 συνολικά εκπαιδευτικοί Α΄θμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους 26, ποσοστό 70,3%, ήταν γυναίκες και 11, (29,7%), ήταν άντρες. Η κατανομή των εκπαιδευτικών ανά σχολείο ήταν 14 από το Α΄ Δημοτικό (37,8%), 13 από το Β΄ Δημοτικό, (35,1%) και από το Γ΄ Δημοτικό 10 εκπαιδευτικοί, (27%) (πίνακας 1.).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με το φύλο και το σχολείο που υπηρετούν

Σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί	Άνδρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Α΄ Δημοτικό	5	13,5	9	24,3	14	37,8
Β΄ Δημοτικό	3	8,1	10	27	13	35,1
Γ΄ Δημοτικό	3	8,1	7	19	10	27,1
Σύνολο	11	29,7	26	70,3	37	100,0

Αναφορικά με τη θέση υπηρεσίας, η κατανομή του δείγματος των τριών σχολείων έχει ως εξής: διορισμένοι/ες 36 άτομα, (97,3%), ενώ αναπληρωτές/ριες 1, (2,7%). Ο χρόνος συνολικής υπηρεσίας του δείγματος κατανέμεται ως εξής: 1-5 έτη υπηρεσίας, 4 (10,8%) άτομα, 6-10 χρόνια υπηρεσίας 7 (18,9%) άτομα, 11-15 έτη 4 (10,8%) εκπαιδευτικοί, 16-20 έτη 7 (18,9%) άτομα, 21-25 χρόνια υπηρεσίας 11 (29,7%) και περισσότερα από 25 έτη υπηρεσίας 4 (10,8%) εκπαιδευτικοί (πίνακας 2).

Πίνακας 2.: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας	N	%
1-5	4	10,8%
6-10	7	18,9%

Ο σχολικός συγχρωτισμός ως ο φορέας άμβλυσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

11-15	4	10,8%
16-20	7	18,9%
21-25	11	29,7%
>25	4	10,8%

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 3., στον οποίο εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τους τίτλους σπουδών που κατέχουν, παρατηρούμε ότι 13 (35,1%) από τους 37 εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν ως βασικό το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος είτε ως πρώτο είτε ως δεύτερο κατέχουν 15(20,5%) εκπαιδευτικοί. Τέλος 9 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 24,3%) κατέχουν κάποιο άλλο πτυχίο.

Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τους τίτλους σπουδών

Τίτλοι σπουδών	N	%
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	13	35,1
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	15	20,5
Άλλο πτυχίο	9	24,3

Στον πίνακα.4. παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι 7 στους 37 συνολικά εκπαιδευτικούς του δείγματος (10,8%) κατέχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών. Μάλιστα, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι από τους 7 εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι κατέχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών οι 4 κατέχουν master και οι 3 διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 4 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών

Μεταπτυχιακές σπουδές	Μεταπτυχιακό (Master)		Διδακτορικό		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ναι	4	10,8	3	8,1	7	10,8
Όχι	<i>Δεν όφειλαν να απαντήσουν f=30 (81%)</i>				30	81,2
Σύνολο					37	100,0

Στον παρακάτω πίνακα 5. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Με βάση τα δεδομένα παρατηρούμε ότι 10 (ποσοστό 27%) εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν τελειώσει πρόγραμμα διετούς μετεκπαίδευσης.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης

Μετεκπαίδευση	N	%
Ναι	10	27
Όχι	22	59,5
Δεν απάντησαν	5	13,5
ΣΥΝΟΛΟ	37	100,0

4.6.2.2 Μαθητές

Το δείγμα των μαθητών της έρευνας αποτελείται από 81 συνολικά μαθητές που φοιτούν σε τρία 12/θέσια δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της

ευρύτερης περιοχής της πόλης των Χανίων. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος των μαθητών έχουν ως εξής: Από το Α Σχολείο 28 (34,6%) μαθητές, από το Β' Σχολείο 29 (35,8%) μαθητές και από το Γ' Σχολείο συμμετείχαν 24 (29,6%) μαθητές. Τα αγόρια είναι 33 (40,7%) και τα κορίτσια 48 (59,3%). Η κατανομή συχνοτήτων των μαθητών κατά φύλο και σχολείο παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών κατά φύλο και σχολείο που φοιτούν

Σχολείο που φοιτούν οι μαθητές	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Α' Σχολείο	14	17,3	14	17,3	28	34,4
Β' Σχολείο	7	8,6	22	27,2	29	35,7
Γ' Σχολείο	12	14,8	12	14,8	24	29,6
Σύνολο	33	40,7	48	59,3	81	100,0

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κατανομή του δείγματος διαμορφώνεται ως εξής: 23 μητέρες, (28,4%), έχουν φοιτήσει ως το Λύκειο, ενώ 37(45,7%), είναι κάτοχοι Πανεπιστημιακού διπλώματος. Από τους πατέρες, 28, (34,6%), έχουν απολυτήριο Λυκείου, ενώ 30, (37%), έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι 23 παιδιά, (28,4%) δεν γνώριζαν τις σπουδές του πατέρα, ενώ 21, (25,9%), δεν γνώριζαν της μητέρας (πίνακας 7.)

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων μορφωτικού επιπέδου γονέων

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	N	%
Απολυτήριο Λυκείου	28	34,6
Πτυχίο Πανεπιστημίου	30	37,0
Δεν απάντησαν	23	28,4
Σύνολο	58	100,0
	N	%

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας		
Απολυτήριο Λυκείου	23	28,4
Πτυχίο Πανεπιστημίου	37	45,7
Δεν απάντησαν	21	25,9
Σύνολο	58	100,0

4.7. Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων της έρευνας έγινε κατά το χρονικό διάστημα από τις αρχές Μαρτίου έως και τα τέλη του Απριλίου 2010. Τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης των ερωτηματολογίων δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εικόνα τους αλλά και στη δομή και στο περιεχόμενο, έτσι ώστε να μην υπάρχουν ασαφείς ή ακατανόητες ερωτήσεις και εκφράσεις. Κάθε ερωτηματολόγιο περιείχε εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο εμφανιζόταν η ταυτότητα της ερευνήτριας και παρουσιάζονταν με συνοπτικό τρόπο ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

Η ερευνήτρια παρέδιδε και παραλάμβανε προσωπικά τον ανάλογο αριθμό ερωτηματολογίων και όριζε ένα χρονικό περιθώριο λίγων ημερών για τη συμπλήρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς, ενώ τα ερωτηματολόγια των μαθητών επιδόθηκαν από την ίδια και ήταν παρούσα κατά τη συμπλήρωσή τους. Επίσης παρείχε διευκρινιστικές πληροφορίες τόσο για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας όσο και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Ολοκληρώνοντας θα μπορούσαμε επιγραμματικά να ισχυριστούμε ότι δεν προέκυψε απολύτως κανένα πρόβλημα ούτε κατά την παράδοση αλλά ούτε κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Εκπαιδευτικοί και μαθητές ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι και συνεργάσιμοι διευκολύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη διεξαγωγή της έρευνας.

4.8 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, προχωρήσαμε στην ανάλυση περιεχομένου και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε καθεμία από τις ανοικτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων

σε όλες τις ερωτήσεις- ανοιχτές και κλειστές- και στη συνέχεια εισάγαμε τα ερευνητικά δεδομένα σε H/Y και προβήκαμε στην στατιστική επεξεργασία τους επεξεργασία και στην ανάλυσή τους με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. 18.0.

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των κατηγορικών και ποσοτικών μεταβλητών²⁵.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο 5, όπου παρατίθεται η περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας, δίνονται διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων (π.χ. «Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού-γλωσσικού υπόβαθρου»). Στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών προκειμένου να σχηματιστεί μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασπορά των τιμών (π.χ. «Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν την ταυτότητα του Τσιγγάνου» ή «Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την άποψή τους για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό - γλωσσικό υπόβαθρο»).

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής (κεφάλαιο 7), προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών με δύο μόνο κατηγορίες (π.χ. συνάφεια της μεταβλητής «Στάση των μαθητών αναφορικά με τη φοίτηση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο» με καθεμία από τις μεταβλητές «Στάσεις των μαθητών αναφορικά με το αν ενδιαφέρονται ή όχι να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με Τσιγγανόπουλα που ζουν στην πόλη τους», εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 . Για το σκοπό αυτό ελέγχθηκαν οι παραδοχές της ανεξαρτησίας των παρατηρήσεων, της κανονικότητας και της ομοιογένειας. Εναλλακτικά, σε περίπτωση παραβίασης των προϋποθέσεων για την εφαρμογή του έλεγχου χ^2 γίνεται χρήση της δοκιμασίας Fisher's exact test, (π.χ. οι μεταβλητές «αν θα τους ενοχλούσε ή όχι, να υπάρχει σημαντικός αριθμός παιδιών από άλλες χώρες στο σχολείο που φοιτούν» και «αν θα δεχόντουσαν να κάτσουν στο ίδιο θρανίο με παιδιά από άλλες χώρες». (Ανδρεαδάκης- Βάμβουκας,, 2005:71).

²⁵ Όλα τα ερωτήματα που ήταν διατυπωμένα σε τετράβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert (αφού βέβαια προηγουμένως εξαιρέθηκε η 5^η και μη διαβαθμίσιμη κατηγορία απάντησης «δεν έχω γνώμη») αντιμετωπίστηκαν ως ποσοτικές μεταβλητές.

Αξίζει τέλος, να επισημανθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=0,05$. Προτιμήθηκε, μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, να αναγράφεται στους σχετικούς πίνακες το επίπεδο σημαντικότητας με έντονους χαρακτήρες και με την ακριβή τιμή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης θα είναι αντίστοιχη με τη σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Θα παρουσιαστούν πρώτα τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια αυτά των μαθητών.

Σε αρκετές περιπτώσεις κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων εμφανίζονται ο μέσος όρος (**Μ.Ο.**) αλλά και η τυπική απόκλιση (**Τ.Α.**) ως δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε σκόπιμο εδώ να υπενθυμίσουμε ότι οι παραπάνω δείκτες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο σε ερωτήματα διατυπωμένα σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο:

Κωδικοποίηση δεδομένων

• Πάρα πολύ, συμφωνώ απόλυτα, ισχύει απόλυτα,	=4
• Αρκετά, συμφωνώ, ισχύει	=3
• Λίγο, διαφωνώ, ισχύει λίγο	=2
• Καθόλου, διαφωνώ απόλυτα, δεν ισχύει	=1
• Δεν απαντώ, δεν έχω γνώμη	=5
• Καλή, ναι περισσότερο από τα άλλα, ναι	=4
• Μάλλον καλή, ναι το ίδιο όπως και με τα άλλα, μάλλον ναι	=3
• Μάλλον κακή, ναι λιγότερο από τα άλλα, μάλλον όχι	=2
• Κακή, όχι καθόλου, όχι	=1

Συνεπώς μέσος όρος (**μ.ο**≥2) σημαίνει ότι τα υποκείμενα της έρευνας συμφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή είχαν θετική στάση αναφορικά με το ζήτημα που ετίθεντο και αντίστοιχα (**μ.ο.** <2) σημαίνει ότι τα υποκείμενα της

έρευνας διαφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή είχαν αρνητική στάση αναφορικά με το ζήτημα που είχε τεθεί.

Σ' αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται μόνο περιγραφικά. Αυτό συμβαίνει γιατί το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις για επαγωγική ανάλυση.

Αντίθετα, όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο των μαθητών, προχωρήσαμε σε επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται στο 6^ο κεφάλαιο. Για τις ανάγκες της ανάλυσης και της εγκυρότητας των στατιστικών ελέγχων προχωρήσαμε σε επανακωδικοποίηση πολλών μεταβλητών σε νέες, με λιγότερα επίπεδα ώστε να εξασφαλίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων από τους ελέγχους χ^2 . Οι μεταβλητές που επανακωδικοποιήθηκαν με τα νέα επίπεδά τους βρίσκονται στον πίνακα 8. που ακολουθεί :

Πίνακας 5: Μεταβλητές που επανακωδικοποιήθηκαν και τα νέα επίπεδα των μεταβλητών που προέκυψαν.

Δ3	-Βασική εκπαίδευση (Δημοτικό/ Γυμνάσιο)-Λύκειο & Ανώτερη Εκπαίδευση (Λύκειο/ΤΕΙ/ΑΕΙ)
Δ4	-Βασική εκπαίδευση (Δημοτικό/ Γυμνάσιο)-Λύκειο & Ανώτερη Εκπαίδευση (Λύκειο/ΤΕΙ/ΑΕΙ)
Ε2	-Αρνητική στάση (όχι καθόλου/ναι, λιγότερο)-Ουδέτερη (δεν ξέρω/δεν απαντώ)-Θετική στάση (ναι, το ίδιο/ναι, περισσότερο)
Ε4	-Αρνητική στάση (όχι/ μάλλον όχι)-Ουδέτερη (δε γνωρίζω/δεν απαντώ)- Θετική ή στάση (ναι/ μάλλον ναι)
Ε6	-Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
Ε7	-Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
Ε8	-Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
Ε9	- Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
Ε10	-Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)

Κατά συνέπεια, στο κεφάλαιο της επαγωγικής ανάλυσης, μέσος όρος ($\mu.o \geq 1,5$) σημαίνει ότι τα υποκείμενα της έρευνας συμφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή είχαν θετική στάση αναφορικά με το ζήτημα που ετίθεντο και αντίστοιχα ($\mu.o. < 1,5$) σημαίνει ότι τα υποκείμενα της έρευνας διαφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή είχαν αρνητική στάση αναφορικά με το ζήτημα που είχε τεθεί.

5.2 Εκπαιδευτικοί

5.2.1 Πηγές ενημέρωσης και ικανοποίηση ή όχι των εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στον πίνακα 9. καταγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ικανοποίηση που νιώθουν για την ενημέρωση που έχουν σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από τη μελέτη του πίνακα είναι ότι δεν υπήρξε εγκατάλειψη ερώτησης, στοιχείο που μπορεί να δηλώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών του δείγματος να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα, δηλώνοντας στη συντριπτική τους πλειοψηφία, 27 (73%) ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν αναφορικά με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 6 Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ικανοποίηση που έχουν σε σχέση με την ενημέρωσή τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ικανοποίηση από την ενημέρωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	N	%
Ναι	10	27
Όχι	27	73
ΣΥΝΟΛΟ	37	100,0

Η ερώτηση συνεχιζόταν για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν αρχικά ότι είναι ικανοποιημένοι, οι οποίοι έπρεπε να επιλέξουν από ένα κατάλογο τις πηγές από τις οποίες έχουν αντλήσει την ενημέρωσή τους. Στον πίνακα 10. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στο ερώτημα αυτό. Πρέπει να επισημάνουμε ότι υπήρξαν 4 εκπαιδευτικοί που ενώ είχαν απαντήσει αρνητικά στο πρώτο μέρος της ερώτησης και δε θα έπρεπε να τοποθετηθούν στο δεύτερο μέρος, παρά ταύτα προχώρησαν στη συμπλήρωση του.

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ικανοποίηση που έχουν σε σχέση με την ενημέρωσή τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Πηγές ενημέρωσης από τις οποίες έχουν αντλήσει τις γνώσεις τους οι εκπαιδευτικοί σε θέματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	f	%
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	12	32,4
Μέσα από την ίδια την πράξη	10	27
Επιμορφωτικά σεμινάρια	7	18,9
Συζητήσεις με συναδέλφους	7	18,9
Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης	6	16,2
Βιβλία, άρθρα	6	16,2
Πανεπιστημιακές σπουδές	5	13,5
Σχετική νομοθεσία	4	10,8
Μετεκπαίδευση	3	8,1
Internet	3	8,1
Συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο	2	5,4
Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	2	5,4
Κάποια άλλη	0	0%
<i>Δεν απάντησαν f=0 (0%)</i>		

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 10. προκύπτει ότι στις πρώτες θέσεις στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, κατέχουν τα συνέδρια, οι ημερίδες, οι διαλέξεις (12 ποσοστό 32,4%), ενώ αμέσως μετά έρχεται η διδακτική εμπειρία μέσα στην τάξη (10 ποσοστό 27%). Ακολουθούν οι συζητήσεις με τους συναδέλφους (7 ποσοστό 18,9%) αλλά και τα επιμορφωτικά σεμινάρια (7 ποσοστό 18,9%), οι εφημερίδες, τα περιοδικά, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα βιβλία, (6 ποσοστό 16,2%), οι Πανεπιστημιακές σπουδές (5 ποσοστό 13,5%) , η σχετική νομοθεσία (4 ποσοστό 10,8%), η Μετεκπαίδευση και το διαδίκτυο (3 ποσοστό 8,1%) ενώ οι συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο και τους συνδικαλιστικούς φορείς, βρίσκονται στην τελευταία θέση με μόλις 2 (ποσοστό 5,4%) εκπαιδευτικούς να τους αναφέρουν ως πηγές ενημέρωσής τους.

Στον πίνακα 11. εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό ικανοποίησής τους για την ενημέρωση σχετικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ στον πίνακα 11 εμφανίζεται ο μέσος όρος (μ.ο.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.), ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Από τα στοιχεία του πίνακα 11. διαπιστώνεται ότι πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένοι από το βαθμό ενημέρωσής που έχουν σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως παρατηρούμε, 7 υποκείμενα (ή ποσοστό 18,9%) δήλωσαν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ 5 υποκείμενα (13,5%) δήλωσαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πολύ ικανοποιημένος, ενώ 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,1%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 8.: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ικανοποίηση που έχουν σε σχέση με την ενημέρωσή τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	f	%
Πάρα πολύ	1	2,7
Αρκετά	7	18,9
Λίγο	5	13,5
Καθόλου	0	0
Δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν	24	64,9

Ο πίνακας 12. επιβεβαιώνει τα παραπάνω στοιχεία καθώς σημειώνεται μ.ο.=2,69 που δηλώνει ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνεται σε ένα επίπεδο που τείνει προς το «αρκετά».

Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το βαθμό ικανοποίησή τους για την ενημέρωσή τους σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Δείκτες	
μ.ο	τ.α.
2,69	0,630

5.2.2.Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με πολιτισμικά-γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές

Στον πίνακα 13. εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων για καθένα από τους παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού- γλωσσικού υπόβαθρου.

Από την εξέταση του πίνακα 13. διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, 28 υποκείμενα (75,7%), θεωρεί την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τον εξοπλισμό των σχολείο με κατάλληλο διδακτικό - εποπτικό υλικό, 27 υποκείμενα (73%), ως τους σημαντικότερους παράγοντες που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες όσων εκπαιδευτικών διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα. Ακολουθούν με αρκετά υψηλό ποσοστό η πρόσληψη προσωπικού Ψυχοκοινωνικής Στήριξης, 24 εκπαιδευτικοί (64,9%) και η ειδίκευση σε θέματα διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας 23 εκπαιδευτικοί (62,2%). Με σημαντική διαφορά, 11 (29,7%), ακολουθεί η αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος ενώ εξαιρετικά χαμηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (5 ή 13,5%), που επιλέγουν τις συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο.

Πίνακας 10: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε κάθε ένα από τους παράγοντες που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες όσων διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού- γλωσσικού υπόβαθρου

Παράγοντες που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες όσων διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού- γλωσσικού υπόβαθρο	N	%
Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	28	75,7
Αλλαγή του Αναλυτικού προγράμματος	11	29,7
Προσωπικό ψυχοκοινωνικής στήριξης	24	64,9
Συζητήσεις με σχολικό σύμβουλο	5	13,5
Ειδίκευση σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	23	62,2
Μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη	24	64,9
Κατάλληλο διδακτικό/εποπτικό υλικό	27	73

5.2.3 Διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού - γλωσσικού υπόβαθρου

Στον πίνακα 14. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη διδακτική εμπειρία τους με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού- γλωσσικού υπόβαθρου.

Η ερώτηση συνεχιζόταν για τους εκπαιδευτικούς που δήλωναν αρχικά ότι έχουν διδακτική εμπειρία, οι οποίοι έπρεπε στη συνέχεια να απαντήσουν πώς την απόκτησαν και για πόσο χρονικό διάστημα δίδαξαν σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα. Αν απαντούσαν αρνητικά συνέχιζαν στην επόμενη ερώτηση.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 14., το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση ή κάποιες από τις δηλώσεις της βρίσκονται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα και δεν ξεπερνούν στη συντριπτική πλειονότητα των δηλώσεων το 8,1% (3 εκπαιδευτικοί) του δείγματος.

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι από τους 37 εκπαιδευτικούς του δείγματος, 20 υποκείμενα (54,1%) δήλωσαν ότι έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού- γλωσσικού υπόβαθρου, ενώ 14 (37,8%) δήλωσαν ότι δεν έχουν. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει διδακτική εμπειρία.

Πίνακας 11 : Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές

Διδακτική εμπειρία με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού- γλωσσικού υπόβαθρου	N	%
Ναι	20	54,1
Όχι	14	37,8
Εγκατάλειψη ερώτησης	3	8,1

Στη συνέχεια της ερώτησης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να απαντήσουν πώς απέκτησαν αυτή τη διδακτική εμπειρία, επιλέγοντας από τον κατάλογο που ακολουθούσε, αυτές τις μορφές που τους αντιπροσώπευαν.

Όπως γίνεται φανερό από τον πίνακα 15. η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 18 (48,6%), έχει διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά- γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές μέσα στην κανονική τάξη, 6 (16,2%) σε φροντιστηριακά τμήματα 2 (5,4%) σε σχολεία του εξωτερικού, 2 (5,4%) σε τάξη Υποδοχής, 2 (5,4%) σε τάξη Ένταξης και 1 (2,7%) σε τάξη Τσιγγανοπαίδων.

Ο σχολικός συγχρωτισμός ως ο φορέας άμβλυνης στερεοτύπων και προκαταλήψεων: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

Πίνακας 12 .: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη μορφή της διδακτικής εμπειρίας με πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές

Μορφές διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών	N	%
Διδακτική εμπειρία σε κανονικές τάξεις	18	48,6
Διδακτική εμπειρία φροντιστηριακά τμήματα	6	16,2
Διδακτική εμπειρία σε σχολεία του εξωτερικού	2	5,4
Διδακτική εμπειρία σε τάξη Υποδοχής	2	5,4
Διδακτική εμπειρία σε τάξη Ένταξης	2	5,4
Κάποια άλλη: Διδακτική εμπειρία σε τάξη Τσιγγανοπαίδων	1	2,7
Εγκατάλειψη ερώτησης	3	8,1

Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί δίδαξαν σε πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές, όπως δείχνει και ο πίνακας 16., διαμορφώνεται ως εξής: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 10 (27%), έχει διδάξει από ένα έως τρία χρόνια, πέντε εκπαιδευτικοί (13,5%), έχουν διδάξει 4-6 χρόνια, ένας έχει διδάξει 11-14 χρόνια και τρεις (8,1%), έχουν διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 15 χρόνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας εκπαιδευτικός που όφειλε να απαντήσει στη συγκεκριμένη ερώτηση, την εγκατέλειψε.

Πίνακας 13 .: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα έτη που έχουν διδάξει σε μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού- γλωσσικού υπόβαθρου

Έτη διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών	N	%
1-3	10	27 %
4-6	5	13,5
7-10	0	0,0
11-14	1	2,7
>15	3	8,1
Εγκατάλειψη ερώτησης	4	10,8

5.2.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά- γλωσσικά περιβάλλοντα

Στον πίνακα 17. παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθεμία δήλωση σχετικά με την εκπαίδευση των πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικών μαθητών.

Από τη γενικότερη εξέταση του πίνακα 17. διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν κάποια από τις δηλώσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά- γλωσσικά περιβάλλοντα, παρουσιάζουν διακυμάνσεις. Σε 7 δηλώσεις το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν την ερώτηση είναι μικρό και κυμαίνεται από 2,7% (1 εκπαιδευτικός) έως 5,4% (2 εκπαιδευτικοί). Στις υπόλοιπες 2 κατηγορίες απαντήσεων το ποσοστό είναι πολύ πιο υψηλό και κυμαίνεται από 8,1(3 εκπαιδευτικοί) έως 10,8 (4 εκπαιδευτικοί). Στην κατηγορία απάντησης *«Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη»* τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν πήραν θέση, κυμαίνονται από 2,7 (1 εκπαιδευτικός) έως 13,5 (5 εκπαιδευτικοί). Το υψηλότερο ποσοστό σημειώνεται στη δήλωση *«Να επιτρέπεται στους τσιγγάνους ή στους αλλόγλωσσους μαθητές να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας το γλωσσικό τους ιδίωμα»*.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μέσου όρου (μ.ο.) του πίνακα 17.στις διάφορες δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα, διαπιστώνεται η υψηλή ένταση διαφωνίας των εκπαιδευτικών σε 6 δηλώσεις με τιμές από 1,57 έως και 1,91 μονάδες. Ενώ στις υπόλοιπες 3 περιπτώσεις η τιμή κυμάνθηκε από 3,10 έως και 3,23, δηλώνοντας έτσι τη σύμφωνη άποψη των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις της ερώτησης.

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 17. προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό - γλωσσικό υπόβαθρο, έδειξε ότι τις πρώτες τρεις θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν οι δηλώσεις *«Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα βοηθούν στην ενσωμάτωση και ένταξη των πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικών*

μαθητών με μ.ο. 3,23 (43,2% Σ.²⁶ και 37,8% Σ.Α.²⁷), «Οι μαθητές αυτοί πρέπει να φοιτούν εξ αρχής σε κανονικές τάξεις μαζί με τους άλλους μαθητές» με μ.ο. 3,22 (45,9% Σ. και 29,7% Σ.Α.) και «Να επιτρέπεται στους τσιγγάνους ή στους αλλόγλωσσους μαθητές να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας το γλωσσικό τους ιδίωμα», με μ.ο. 3,10 (54,1% Σ. και 18,9% Σ.Α.). Ακολουθούν οι δηλώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα, με ιδιαίτερα χαμηλούς μέσους όρους που κυμαίνονται από 1,36 έως και 1,91 και είναι οι εξής: «την υποχρέωση για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν οι γονείς τους (ιδρύοντας συλλόγους, κοινότητες, ιδιωτικά σχολεία) και όχι η πολιτεία» με μ.ο. 1,36 (62,2 Δ²⁸ και 35,1 Δ.Α²⁹), «οι μαθητές δεν ωφελούνται από τη συνεκπαίδευσή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς» με μ.ο. 1,57 (54,1 Δ. και 40,4 Δ.Α³⁰), «οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές πρέπει να φοιτούν σε χωριστά σχολεία αλλοδαπών, παλιννοστούντων, τσιγγάνων, κ.λ.π.» με μ.ο. 1,64 (45,9 Δ. Α. και 43,2 Δ.), «η είσοδος των μεταναστών στη χώρα μας είναι αρνητικό γεγονός» με μ.ο. 1,75 (37,8 Δ. Α. και 48,6 Δ.), «το αναλυτικό πρόγραμμα είναι επαρκές και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα» με μ.ο. 1,85 (27 Δ. Α. και 54,1 Δ.), «οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές» με μ.ο. 1,91 (21,6 Δ. Α. και 56,8 Δ.).

²⁶ όπου Σ.= Συμφωνώ

²⁷ όπου Σ.Α.= Συμφωνώ απόλυτα

²⁸ όπου Δ= Διαφωνώ

²⁹ όπου Δ.Α.= Διαφωνώ Απόλυτα

³⁰ όπου Δ.Α.= Διαφωνώ Απόλυτα

Ο σχολικός συγχρωτισμός ως ο φορέας άμβλυνης στερεοτύπων και προκαταλήψεων: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

Πίνακας 14: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα

Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά- γλωσσικά περιβάλλοντα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Συμφωνό απόλυτα		Συμφωνό		Διαφωνό		Διαφωνό απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκριτά/εμφη ερότησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Η είσοδος των μεταναστών στη χώρα μας είναι αρνητικό γεγονός	1	2,7	3	8,1	18	48,6	14	37,8	0	0	1	2,7	1,75	0,732
Οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές.	1	2,7	3	8,1	21	56,8	8	21,6	0	0	4	10,8	1,91	0,678
Την υπογράφεση για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν οι γονείς τους (ιδιόντων συλλόγους, κοινότητες, ιδιωτικά σχολεία) και όχι η πολιτεία.	0	0	0	0	13	35,1	23	62,2	0	0	1	2,7	1,36	0,487
Οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές πρέπει να φοιτούν σε χωριστά σχολεία αλλοδαπών, πολυνοστούντων, τσιγγάνων κ.λ.π.	1	2,7	2	5,4	16	43,2	17	45,9	0	0	1	2,7	1,64	0,723
Οι μαθητές αυτοί πρέπει να φοιτούν εξαρχής σε κανονικές τάξεις μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές.	11	29,7	17	45,9	4	10,8	0	0	2	5,4	3	8,1	3,22	0,659
Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα βοηθούν στην ενσωμάτωσή και ένταξη των πολιτισμικά- γλωσσικά διαφορετικών μαθητών	14	37,8	16	43,2	4	10,8	1	2,7	1	2,7	1	2,7	3,23	0,770
Οι μαθητές δεν οφελούνται από τη συνεκπαίδευσή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά- γλωσσικά περιβάλλοντα	0	0	0	0	20	54,1	15	40,4	0	0	2	5,4	1,57	0,502
Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι επαρκές και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα	1	2,7	3	8,1	20	54,1	10	27	1	2,7	2	5,4	1,85	0,702
Να επιτρέπεται στους τσιγγάνους ή στους αλλογλωσσούς μαθητές να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας το γλωσσικό τους ιδίωμα	7	18,9	20	54,1	2	5,4	1	2,7	5	13,5	2	5,4	3,10	0,662

5.2.5.Πεδία ενημέρωσης εκπαιδευτικών για την απόκτηση επάρκειας σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στον πίνακα 18. καταγράφονται οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας ανάλογα με το αν θεωρούν τους εκπαιδευτικούς επαρκώς καταρτισμένους για να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από τη μελέτη του πίνακα είναι ότι δεν υπήρξε εγκατάλειψη ερώτησης, στοιχείο που μπορεί να δηλώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών του δείγματος να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα, δηλώνοντας στην πλειοψηφία τους, 35 (94,6 %) ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών αφορικά με την επάρκειά τους σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Επαρκής κατάρτιση εκπαιδευτικών	N	%
Ναι	2	5,4
Όχι	35	94,6
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι από τα 37 υποκείμενα του δείγματος, η συντριπτική πλειοψηφία, 35 υποκείμενα (94,6%) δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ μόλις 2 (5,4%), δήλωσαν ότι είναι.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι δυσαρεστημένοι από την κατάρτισή τους.

Η ερώτηση συνεχιζόταν για τους εκπαιδευτικούς που τοποθετήθηκαν αρνητικά στο πρώτο σκέλος, οι οποίοι έπρεπε να επιλέξουν από ένα κατάλογο τα πεδία στα οποία θεωρούν ότι χρειάζονται πληρέστερη ενημέρωση. Στον πίνακα 19. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στο ερώτημα αυτό.

Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στα πεδία που θεωρούν ότι χρειάζονται πληρέστερη ενημέρωση

Πεδία πληρέστερης ενημέρωσης εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	N	%
Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	24	64,9
Εφαρμογή μοντέλων διδασκαλίας που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία	28	75,7
Αντιμετώπιση προβλημάτων με τους γονείς	10	27
Εφαρμογή Αναλυτικών προγραμμάτων	4	10,8
Πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα	20	54,1
Διαχείριση τάξης	17	45,9
Δίγλωσση εκπαίδευση	14	37,8
Κάποια άλλη	0	0%
<i>Δεν απάντησαν f=1(2,7%)</i>		

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 19. προκύπτει ότι τις πρώτες θέσεις αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, κατέχουν τα πεδία που αφορούν: την εφαρμογή μοντέλων διδασκαλίας που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, 28 εκπαιδευτικοί, (75,7%), την διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, 24 εκπαιδευτικοί (64,9%), την πληροφόρηση αναφορικά με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων και των αλλοδαπών που υπάρχουν στην Ελλάδα, 20 εκπαιδευτικοί (54,1%), ενημέρωση για τους τρόπους διαχείρισης της τάξης, 17 (45,9), τη δίγλωσση εκπαίδευση, 14 (37,8%), τις μεθόδους αντιμετώπισης προβλημάτων που δημιουργούνται με τους γονείς, 10 (27%) και τέλος την εφαρμογή ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων 4 (10,8%).

5.2.6 Προτιμήσεις εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε ομάδες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα

Στον πίνακα 20. καταγράφονται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ανάλογα με την ομάδα μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα που θα επέλεγαν να διδάξουν, αν είχαν δυνατότητα επιλογής.

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 20. διαπιστώνεται ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν εγκατέλειψε την ερώτηση. Το στοιχείο αυτό μπορεί να είναι

δηλωτικό της διάθεσης των εκπαιδευτικών του δείγματος να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι η πρώτη ομάδα που θα επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν, είναι η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών 24 υποκείμενα (ή ποσοστό 64,9%), δεύτερη η ομάδα των παλιννοστούντων 22 (59,5%) και τρίτη η ομάδα των Τσιγγάνων 17 (45,9%). Με σημαντική διαφορά ακολουθεί η ομάδα των μουσουλμάνων 11 (29,7%) και τελευταία η ομάδα των Βλάχων 9 (24,3%). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών μόνο 3 (8,1%) δήλωσαν ότι δε θα επέλεγαν καμία ομάδα για να διδάξουν.

Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά γλωσσικά περιβάλλοντα

Ομάδες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα	N	%
Αλλοδαποί	24	64,9
Παλιννοστούντες	22	59,5
Τσιγγάνοι	17	45,9
Μουσουλμάνοι	11	29,7
Βλάχοι	9	24,3
Καμία	3	8,1
<i>Δεν απάντησαν f=0(0%)</i>		

5.2.7 Διδακτική εμπειρία με τσιγγάνους μαθητές

Στον πίνακα 21. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη διδακτική εμπειρία τους με τσιγγάνους μαθητές.

Όπως φαίνεται, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση είναι μηδενικό.

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι από τους 37 εκπαιδευτικούς του δείγματος, 11 υποκείμενα (29,7%) δήλωσαν ότι έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές ρόμικης καταγωγής, ενώ 26 (70,3%) δήλωσαν ότι δεν έχουν. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν έχει διδακτική εμπειρία.

Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία με τσιγγάνους μαθητές

Διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών με τσιγγάνους μαθητές	N	%
Ναι	11	29,7
Όχι	26	70,3
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0

Η ερώτηση συνεχιζόταν για τους εκπαιδευτικούς που τοποθετήθηκαν θετικά στο πρώτο σκέλος, με μία ανοικτή ερώτηση στην οποία καλούνταν να αναφέρουν συνοπτικά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διάρκεια της διδασκαλίας τους με τους τσιγγάνους μαθητές. Αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι από το σύνολο των 37 εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν εξαιρεθεί τα 26 άτομα που δήλωσαν ότι δεν έχουν διδακτική εμπειρία με τσιγγάνους μαθητές.

Όπως γίνεται φανερό από τα στοιχεία του πίνακα 22., οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους σε τσιγγάνους μαθητές, αφορούσαν την ελλιπή φοίτηση των μαθητών, (7 εκπαιδευτικοί, 63,6%), την αρνητική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος αναφορικά με το σχολείο, (4 εκπαιδευτικοί, 36,4%) , τις μαθησιακές δυσκολίες που είχαν οι ίδιοι οι μαθητές (4 εκπαιδευτικοί, 36,4%) και τέλος την έλλειψη κατάλληλου εποπτικού υλικού.

Πίνακας 19.: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διδασκαλία τους σε τσιγγάνους μαθητές

Δυσκολίες εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία σε τσιγγάνους μαθητές	N	%
Ελλιπής φοίτηση	7	63,6
Αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον	4	36,4
Μαθησιακές δυσκολίες	4	36,4
Έλλειψη εποπτικού υλικού	1	9,1
<i>Δεν όφειλαν να απαντήσουν f=26(70,3%)</i>		

5.2.8 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «Τσιγγάνος»

Από τις κύριες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν και αυτή που ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τις τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό για τον όρο *Τσιγγάνος*.

Από τη γενικότερη εξέταση του πίνακα 23., διαπιστώνεται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν την ερώτηση είναι σχετικά χαμηλό και ανέρχεται στο 8,1% (3 εκπαιδευτικοί).

Από τη μελέτη του πίνακα 23. γίνεται φανερό ότι από τους 37 συνολικά εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, οι 34 (91,9%) εκπαιδευτικοί πήραν θέση σχετικά με την ερώτηση. Από αυτούς προέκυψαν συνολικά 103 συνολικά λέξεις ή φράσεις, δηλαδή κατά μέσο όρο 3,02 λέξεις ή φράσεις ανά εκπαιδευτικό.

Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, κατηγοριοποιήσαμε³¹ τις απαντήσεις των υποκειμένων σε τρεις κατηγορίες: σε θετικές αναφορές, λέξεις και φράσεις που προωθούν τις θετικές διαθέσεις, σε ουδέτερες, λέξεις και φράσεις με ουδέτερο χαρακτήρα και ουδέτερες αντιλήψεις και σε αρνητικές, λέξεις και φράσεις που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση οι αναφορές 15 (40,5%) εκπαιδευτικών κατατάσσονται στην κατηγορία των ουδέτερων αναφορών. Ακολουθούν 14 (37,8%) εκπαιδευτικοί με θετικές αναφορές και τέλος, 5 (13,5%) εκπαιδευτικοί με αρνητικές αναφορές. Στον πίνακα 23. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των αναφορών των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων των αναφορών των εκπαιδευτικών

Κατεύθυνση αναφορών κοινωνικών αναπαραστάσεων	N	%
Θετικές αναφορές	14	37,8
Ουδέτερες αναφορές	15	40,5
Αρνητικές αναφορές	5	13,5
<i>Δεν απάντησαν f=3(8,1%)</i>		

³¹ Μπονίδης, Κ.Θ., (2004), *Το περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως αντικείμενο Έρευνας*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο

5.2.9 Πηγές πληροφόρησης κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων

Στον πίνακα 24. εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, για καθεμία από τις πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την εικόνα του Τσιγγάνου.

Από την εξέταση του πίνακα 24. διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 27 υποκείμενα (67,6%), «τα έντυπα μέσα» κυριαρχούν ως μέσο πληροφόρησης για την «κατασκευή» των εικόνων τους για τον Τσιγγάνο. Ακολουθούν με αρκετά υψηλό ποσοστό η «τηλεόραση» 24 εκπαιδευτικοί (64,9%) και η «προσωπική επαφή» 20 εκπαιδευτικοί (54,1%). Με σημαντική διαφορά, 3 (8,1%), ακολουθούν «οι σπουδές» ενώ εξαιρετικά χαμηλό είναι μόλις ένας (1) εκπαιδευτικός επιλέγει κάποιο άλλο μέσο πληροφόρησης.

Πίνακας 21: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, για κάθε μία από τις πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την εικόνα των τσιγγάνων

Πηγές πληροφόρησης κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους	N	%
Σπουδές	3	8,1
Τηλεόραση	24	64,9
Προσωπική επαφή	20	54,1
Έντυπα μέσα	25	67,6
Άλλη	1	2,7
<i>Δεν απάντησαν f=0(0%)</i>		

5.2.10 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας του εκπαιδευτικού σε δηλώσεις που αφορούν διάφορες όψεις της ταυτότητας των τσιγγάνων

Στον πίνακα 25. εμφανίζεται, για καθεμία από τις προτάσεις που αφορούν όψεις της ταυτότητας των τσιγγάνων, η κατανομή των απαντήσεων των 37 εκπαιδευτικών του δείγματος.

Από τη γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα διαπιστώνεται ότι το ποσοστό εγκατάλειψης ολόκληρης της ερώτησης είναι εξαιρετικά χαμηλό (1 εκπαιδευτικός, 2,7%). Σε χαμηλά επίπεδα βρίσκονται τα ποσοστά αυτών που εγκατέλειψαν κάποιες από τις προτάσεις της ερώτησης, τα οποία κυμαίνονται από 2,7

έως 5,4%. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ποσοστά για την κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ/ δε γνωρίζω» τα οποία είναι ιδιαίτερα υψηλά και κυμαίνονται από 2,7% έως και 54,1%. Τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται στις δηλώσεις: «Είναι πιο θρησκευόμενα άτομα» 54,1%, «Είναι πιο φιλόξενοι» 40,5%, «Είναι πιο ατομιστές» 37,8%, «Είναι πιο ευθείς στις συναλλαγές τους» 35,1%, «Είναι πιο φιλότιμοι» 32,4%, «Είναι πιο συντηρητικοί» 32,4%, «Έχουν λιγότερα χρήματα» 29,7%, «Έχουν διαφορετική κουζίνα» 27%, «Είναι πιο νομοταγείς» 27%, «Είναι πιο περήφανοι» 27%, «Είναι πιο ευτυχισμένοι» 24,3%, «Είναι πιο επιθετικοί» 24,3%, «Έχουν λιγότερο άγχος» 18,9%, «Είναι πιο τολμηροί» 18,9%, «Είναι πιο εξαρτημένοι από τη βοήθεια του κράτους» 18,9%, «Έχουν πιο πολύ ελεύθερο χρόνο» 16,2%, «Έχουν λιγότερες έγνοιες» 16,2%, «Δείχνουν μεγαλύτερη αλληλεγγύη μεταξύ τους» 16,2%, «Έχουν διαφορετικές αξίες» 13,5%, «Είναι πιο εργατικοί» 13,5%.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο. στις διάφορες προτάσεις, διαπιστώνεται ότι στις 12 από τις 26 προτάσεις οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν (από 1,96 μέγιστη τιμή έως και 1,08 ελάχιστη), ενώ συμφωνούν (από 2,00 έως 3,09) σε 14 δηλώσεις:

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα 26. προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με την ταυτότητα των τσιγγάνων όπως αυτοί την αντιλαμβάνονται, έδειξε ότι τις πρώτες πέντε θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν οι εξής δηλώσεις αναφορικά με την ταυτότητα του τσιγγάνου: «είναι πιο σκληραγωγημένοι», μ.ο. 3,09 (32,4% I.A.³² και 43,2% I.³³), «δείχνουν μεγαλύτερη αλληλεγγύη μεταξύ τους», μ.ο. 3,00 (13,5% I.A. και 59,5% I.), «έχουν διαφορετική νοοτροπία» μ.ο. 2,97 (8,1% I.A. και 78,4% I.), «είναι πιο ελεύθεροι» μ.ο. 2,85 (18,9% I.A. και 51,4% I.), «είναι πιο τολμηροί», μ.ο. 2,76 (18,9% I.A. και 35,1% I.). Ακολουθούν στη σειρά ιεράρχησης οι δηλώσεις: «έχουν διαφορετική μουσική» μ.ο. 2,57 (10,8% I.A. και 43,2% I.), «έχουν διαφορετική ενδυμασία» μ.ο. 2,49 (10,8% I.A. και 37,8% I.) «έχουν διαφορετικές αξίες» μ.ο. 2,44% (5,4% I.A. και 48,6% I.), «έχουν διαφορετική εξωτερική εμφάνιση» (μ.ο. 2,31) (5,4% I.A. και 40,5% I.), «έχουν πιο πολύ ελεύθερο χρόνο» μ.ο. 2,30 (5,4% I.A. και 32,4% I.).

³² όπου I.A.= Ισχύει απόλυτα

³³ όπου I.= Ισχύει

Με χαμηλότερους μέσους όρους ακολουθούν οι δηλώσεις «έχουν διαφορετική κουζίνα» μ.ο. 2,24 (5,4% I.A και 27,0% I.), «έχουν λιγότερο άγχος» μ.ο. 2,24 (8,1% I.A και 29,7% I.), «έχουν λιγότερες έγνοιες» μ.ο.2,10 (2,7% I.A και 32,4% I.) «είναι πιο ευτυχημένοι» μ.ο. 2,00 (5,4% I.A και 18,9% I.).

Και τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, θεωρούν ότι δεν ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις: «είναι πιο περήφανοι» μ.ο. 1,96 (29,7%Δ.Ι. και 13,5 I.Λ.), «έχουν λιγότερα χρήματα» μ.ο. 1,92 (29,7%Δ.Ι. και 16,2% I.Λ.), «είναι πιο φιλόξενοι» μ.ο. 1,71 (35,1%Δ.Ι. και 5,4%I.Λ.), «είναι πιο συντηρητικοί» μ.ο. 1,70 (35,1%Δ.Ι. και 13,5 %I.Λ.), «είναι πιο φιλότιμοι» μ.ο. 1,67 (40,5%Δ.Ι. και 8,1% I.Λ.), «είναι πιο ευθείς στις συναλλαγές τους» μ.ο. 1,61 (37,8%Δ.Ι. και 13,5% I.Λ.), «είναι πιο εξαρτημένοι από τη βοήθεια του κράτος» μ.ο. 1,52 (54,1%Δ.Ι. και 10,8% I.Λ.), «είναι πιο εργατικοί» μ.ο. 1,48 (56,8% Δ.Ι³⁴. και 13,5% I.Λ³⁵), «είναι πιο ατομιστές» μ.ο. 1,48 (37,8%Δ.Ι. και 18,9 I.Λ.), «είναι πιο θρησκευόμενα άτομα» μ.ο. 1,44 (29,7%Δ.Ι. και 8,1%I.Λ.), «είναι πιο επιθετικοί» μ.ο. 1,27 (54,1%Δ.Ι. και 13,5%I.Λ.), «είναι πιο νομοταγείς» μ.ο. 1,08 (59,5%Δ.Ι. και 5,4% I.Λ.).

³⁴ όπου Δ.Ι.= Δεν Ισχύει

³⁵ όπου I.Λ.= Ισχύει Λίγο

Πίνακας 22: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν διάφορες όψεις της ταυτότητας των τσιγγάνων

Όψεις της ταυτότητας του Τσιγγάνου	Συμφωνό απόλυτα		Συμφωνό		Διαφωνό		Διαφωνό απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκατάληψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Έχουν διαφορετικές αξίες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	2	5,4	18	48,6	7	18,9	7	18,9	2	5,4	1	2,7	2,44	0,894
Έχουν διαφορετική νοοτροπία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	3	8,1	29	78,4	2	5,4	1	2,7	0	0	2	5,4	2,97	0,514
Είναι πιο εργατικοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	0	0	5	13,5	5	13,5	21	56,8	5	13,5	1	2,7	1,48	0,769
Έχουν διαφορετική μουσική σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	4	10,8	16	43,2	11	29,7	4	10,8	1	2,7	1	2,7	2,57	0,850
Έχουν διαφορετική κουζίνα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	2	5,4	10	27	5	13,5	8	21,6	10	27	2	5,4	2,24	1,012
Έχουν διαφορετική ενδυμασία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	4	10,8	14	37,8	12	32,4	5	13,5	1	2,7	1	2,7	2,49	0,887
Είναι πιο φιλότιμοι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	1	2,7	5	13,5	3	8,1	15	40,5	12	32,4	1	2,7	1,67	0,963
Είναι πιο φιλόξενοι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	1	2,7	5	13,5	2	5,4	13	35,1	15	40,5	1	2,7	1,71	1,007
Είναι πιο επιθετικοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	0	0	1	2,7	5	13,5	20	54,1	9	24,3	2	5,4	1,27	0,533
Είναι πιο νομοταγείς σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	0	0	0	0	2	5,4	22	59,5	10	27	2	5,4	1,08	0,282
Είναι πιο ελεεινοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	7	18,9	19	51,4	2	5,4	5	13,5	2	5,4	2	5,4	2,85	0,939
Έχουν διαφορετική εξωτερική εμφάνιση σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	2	5,4	15	40,5	10	27	8	21,6	1	2,7	1	2,7	2,31	0,900
Είναι πιο περιφρανοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	1	2,7	8	21,6	5	13,5	11	29,7	10	27	1	2,7	1,96	0,978
Είναι πιο συντηρητικοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	1	2,7	4	10,8	5	13,5	13	35,1	12	32,4	2	5,4	1,70	0,926

Πίνακας 25: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν την ταυτότητα του Τσιγγάνου από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών

Ο σχολικός συγχρωτισμός ως ο φορέας άμβλυνης στερεοτύπων και προκαταλήψεων: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

Θέμα της ταυτότητας του Τσιγγάνου	Συμφωνό απόλυτα		Συμφωνό		Διαφωνό		Διαφωνό Απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Είναι πιο ευτυχισμένοι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	2	5,4	7	18,9	7	18,9	11	29,7	9	24,3	1	2,7	2,00	1,000
Έχουν πιο πολύ ελεύθερο χρόνο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	2	5,4	12	32,4	9	24,3	7	18,9	6	16,2	1	2,7	2,30	0,915
Έχουν λιγότερες έγνοιες στη ζωή τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	1	2,7	12	32,4	6	16,2	11	29,7	6	16,2	1	2,7	2,10	0,960
Έχουν λιγότερο άγχος σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	3	8,1	11	29,7	5	13,5	10	27,0	7	18,9	1	2,7	2,24	1,057
Έχουν λιγότερα χρήματα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	1	2,7	7	18,9	6	16,2	11	29,7	11	29,7	1	2,7	1,92	0,954
Είναι πιο θρησκευόμενα άτομα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	0	0	2	5,4	3	8,1	11	29,7	20	54,1	1	2,7	1,44	0,727
Είναι πιο σκληροπυρηνικοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	12	32,4	16	43,2	5	13,5	2	5,4	1	2,7	1	2,7	3,09	0,853
Είναι πιο τολμηροί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	7	18,9	13	35,1	4	10,8	5	13,5	7	18,9	1	2,7	2,76	1,023
Είναι πιο ευθείς στις συναλλαγές με τους άλλους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	1	2,7	3	8,1	5	13,5	14	37,8	13	35,1	1	2,7	1,61	0,891
Είναι πιο εξαρτημένοι από τη βοήθεια του κράτους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	1	2,7	4	10,8	4	10,8	20	54,1	7	18,9	1	2,7	1,52	0,871
Είναι πιο ατομιστές σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες	0	0	2	5,4	7	18,9	14	37,8	13	35,1	1	2,7	1,48	0,665
Δείχνουν μεγαλύτερη αλληλεγγύη μεταξύ τους	5	13,5	22	59,5	1	2,7	2	5,4	6	16,2	1	2,7	3,00	0,695

5.2.11 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι τσιγγάνοι βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας

Στον πίνακα 26.εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους που οδηγούν τους τσιγγάνους στο περιθώριο της κοινωνίας.

Από τη γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα διαπιστώνεται ότι το ποσοστό εγκατάλειψης ολόκληρης της ερώτησης είναι μηδενικό ενώ σε πολύ χαμηλό επίπεδο βρίσκεται το ποσοστό (2,7%) αυτών που εγκατέλειψαν κάποιες από τις δηλώσεις της ερώτησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ποσοστά για την κατηγορία απάντησης *«Δεν απαντώ/ δε γνωρίζω»* τα οποία είναι ιδιαίτερα υψηλά για κάποιες από τις δηλώσεις της ερώτησης και κυμαίνονται από 2,7% έως και 45,9%. Τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται στις δηλώσεις: *«Θέλουν την ένταξη στην κοινωνία, αλλά φοβούνται μήπως οι υπόλοιποι τους θεωρήσουν προδότες»* 45,9%, *«Πιστεύουν στην αξία της αλληλεγγύης και της αλληλοϋποστήριξης και θέλουν να είναι μαζί»* 24,3%, *«Δεν τους αρέσει ο δικός μας τρόπος ζωής»* 18,9%, *«Δε διαθέτουν τους αναγκαίους πόρους»* 16,2%, *«Έχουν συνηθίσει πλέον σε ένα τρόπο ζωής. Ακόμη και αν η πολιτεία διαθέσει πόρους για να βελτιώσει τις υλικές συνθήκες της ζωής τους, αυτοί θα συνεχίσουν να ζουν σύμφωνα με τις παραδοσιακές τους αξίες»* 16,2%, *«Δεν υπάρχει κρατική μέριμνα, ώστε να βοηθηθούν στην κοινωνική ένταξη»* 13,5%, *«Αν η πολιτεία αποφάσιζε να διαθέσει χρήματα για να χτιστούν κατάλληλες κατοικίες για τους Τσιγγάνους και να διαμορφωθούν σωστά οι χώροι εγκατάστασής τους, εκείνοι θα άλλαζαν τρόπο ζωής και δεν θα ήταν πλέον στο περιθώριο»* 13,5%, *«Η κουλτούρα τους δίνει έμφαση στην ελευθερία και απεχθάνεται την τάξη και την πειθαρχία»* 10,8%.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο. διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με τις δηλώσεις που αυτή περιέχει (από 3,16 μέγιστη τιμή έως και 2,42 ελάχιστη), ενώ δε διαφωνούν με καμία.

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα 27. προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με τους λόγους που οι Τσιγγάνοι βρίσκονται στο περιθώριο, έδειξε ότι στις

πρώτες τρεις θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν οι εξής δηλώσεις αναφορικά με την περιθωριοποίηση του τσιγγάνου: «*Η κοινωνία μας είναι ρατσιστική*», μ.ο. 3,16 (27% Σ.Α.³⁶ 64,9 % Σ.³⁷) «*Πιστεύουν στην αξία της αλληλεγγύης και της αλληλοϋποστήριξης*», μ.ο. 3,14 (24,3 % Σ.Α. και 40,5% Σ.) και τέλος «*Δεν υπάρχει κρατική μέριμνα, ώστε να βοηθηθούν στην κοινωνική ένταξη*» μ.ο. 3,09 (27% Σ.Α. και 45,9% Σ.). Ακολουθούν στη σειρά ιεράρχησης οι δηλώσεις «*Η απόφαση να βγεις από το περιθώριο σε τελευταία ανάλυση είναι ατομική. Όποιος πραγματικά θέλει να ενταχθεί στην κοινωνία, τελικά βρίσκει τρόπους και τα καταφέρνει*», μ.ο. 2,86 (18,9 % Σ.Α. και 45,9% Σ.), «*Δεν τους αρέσει ο δικός μας τρόπος ζωής*», μ.ο. 2,69 (5,4% Σ.Α. και 45,9% Σ.), «*Βλέπουν ότι ακόμη και αν προσπαθήσουν να προσαρμοστούν, δε θα γίνουν αποδεκτοί*», μ.ο. 2,63 (0% Σ.Α. 64,9 % Σ.), «*Η κουλτούρα τους δίνει έμφαση στην ελευθερία και απεχθάνεται την τάξη και την πειθαρχία*», μ.ο. 2,63 (10,8% Σ.Α. και 40,5% Σ.).

Χαμηλότεροι μέσοι όρου που κυμαίνονται από 2,51 έως 2,44 εντοπίζονται σε 4 δηλώσεις: «*Δε διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, ώστε να διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση στην αγορά εργασίας*», μ.ο. 2,51 (8,1% Σ.Α. και 45,9% Σ.), «*Δε διαθέτουν τους αναγκαίους πόρους*», μ.ο. 2,45 (5,4% Σ.Α. και 45,9% Σ.), «*Αν η πολιτεία αποφάσιζε να διαθέσει χρήματα για να χτιστούν κατάλληλες κατοικίες για τους Τσιγγάνους και να διαμορφωθούν σωστά οι χώροι εγκατάστασής τους, εκείνοι θα άλλαζαν τρόπο ζωής και δεν θα ήταν πλέον στο περιθώριο*» μ.ο. 2,44 (5,4% Σ.Α. και 35,1% Σ.) και τέλος «*Θέλουν την ένταξη στην κοινωνία, αλλά φοβούνται μήπως οι υπόλοιποι τους θεωρήσουν προδότες*» μ.ο. 2,42 (0% Σ.Α. και 27% Σ.).

³⁶ όπου Σ.Α.= Συμφωνώ απόλυτα

³⁷ όπου Σ.= Συμφωνώ

Πίνακας 23 .: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους που οδηγούν τους τσιγγάνους στο περιθώριο της κοινωνίας

Περιθωριακότητα	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΗΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Η κοινωνία μας είναι ρατσιστική	10	27	24	64,9	2	5,4	1	2,7	0	0	0	0	3,16	0,616
Βλέπουν ότι ακόμη και αν προσπαθήσουν να προσαρμοστούν, δεν θα γίνουν αποδεκτοί	0	0	24	64,9	9	24,3	2	5,4	1	2,7	1	2,7	2,63	0,598
Η κοιλτοφρα τους δίνει έμφαση στην ελευθερία και ανεξάρτητητα την τάξη και την πεθαρχία	4	10,8	15	40,5	10	27	3	8,1	4	10,8	1	2,7	2,63	0,833
Δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, ώστε να διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση στην αγορά εργασίας	3	8,1	17	45,9	13	35,1	4	10,8	0	0	0	0	2,51	0,804
Δεν τους αρέσει ο δικός μας τρόπος ζωής	2	5,4	17	45,9	9	24,3	1	2,7	7	18,9	1	2,7	2,69	0,660
Πιστεύουν στην αξία της αλληλεγγύης και της αλληλοϋποστήριξης και θέλουν να είναι μαζί	9	24,3	15	40,5	3	8,1	1	2,7	9	24,3	0	0	3,14	0,756
Θέλουν την ένταξη στην κοινωνία, αλλά φοβούνται μήπως οι υπόλοιποι τους θεωρήσουν προδοτές	0	0	10	27	7	18,9	2	5,4	17	45,9	1	2,7	2,42	0,692
Δεν υπάρχει κρατική μέριμνα, ώστε να βοηθηθούν στην κοινωνική ένταξη	10	27	17	45,9	3	8,1	2	5,4	5	13,5	0	0	3,09	0,818
Δεν διαθέτουν τους αναγκαίους πόρους	2	5,4	13	35,1	13	35,1	3	8,1	6	16,2	0	0	2,45	0,768

Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα

Πίνακας 26: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν τους λόγους για τους οποίους οι τσιγγάνοι βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας

Περιθωριακότητα	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Αν η πολιτεία αποφάσιζε να διαθέσει χρήματα για να χριστούν κατάλληλες κατοικίες για τους Τσιγγάνους και να διαμορφωθούν σωστά οι χώροι εγκατάστασής τους, εκείνοι θα άλλαζαν τρόπο ζωής και δεν θα ήταν πλέον στο περιθώριο	2	5,4	13	35,1	14	37,8	3	8,1	5	13,5	0	0	2,44	0,759
Η απόφαση να βγεις από το περιθώριο σε τελευταία ανάλυση είναι ατομική. Όποιος πραγματικά θέλει να ενταχθεί στην κοινωνία, τελικά βρίσκει τρόπους και τα καταφέρνει	7	18,9	17	45,9	10	27	1	2,7	2	5,4	0	0	2,86	0,772
Έχουν συνηθίσει πλέον σε έναν τρόπο ζωής. Ακόμη και αν η πολιτεία διαθέσει πόρους για να βελτιώσει τις υλικές συνθήκες της ζωής τους, αυτοί θα συνεχίσουν να ζουν σύμφωνα με τις παραδοσιακές τους αξίες	5	13,5	10	27	15	40,5	0	0	6	16,2	1	2,7	2,67	0,758

5.2.12 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σε δηλώσεις που αφορούν την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων

Στον πίνακα 27. εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις προτάσεις για τη λύση του εκπαιδευτικού προβλήματος των Τσιγγανοπαίδων.

Μια πρώτη εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη της στήλης «εγκατάλειψη ερώτησης» είναι ότι το ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας που εγκατέλειψαν κάποια ερώτηση είναι πολύ μικρό και για την πλειονότητα των περιπτώσεων δεν ξεπερνά το 2,7% (1 εκπαιδευτικός). Αντίθετα τα ποσοστά για την κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ/ δε γνωρίζω» είναι σχετικά υψηλά για κάποιες από τις δηλώσεις και κυμαίνονται από 2,7% έως και 21,6%. Τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται στις δηλώσεις: «Η καλύτερη λύση για τα παιδιά των Τσιγγάνων είναι να προσαρμοστούν στις αξίες και τους ρυθμούς της υπόλοιπης κοινωνίας, για να μπορέσουν σιγά-σιγά να πετύχουν κοινωνική αναγνώριση» 21,6%, «Η καλύτερη λύση για τα παιδιά των Τσιγγάνων είναι να προσανατολιστούν σιγά-σιγά σε άλλα επαγγέλματα, διαφορετικά από αυτά των γονιών τους» 21,6%, «Η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων είναι η μετακίνηση εκπαιδευτικών στους οικισμούς ή τους καταυλισμούς και η επιτόπια διδασκαλία με τη βοήθεια κατάλληλου διδακτικού υλικού και να διαμορφωθούν σωστά οι χώροι εγκατάστασής τους, εκείνοι θα άλλαζαν τρόπο ζωής και δεν θα ήταν πλέον στο περιθώριο» 21,6%, «Οι Τσιγγάνοι έχουν συνηθίσει πλέον σε έναν τρόπο ζωής. Ακόμη και αν η πολιτεία διαθέσει πόρους για να βελτιώσει τις υλικές συνθήκες της ζωής τους, αυτοί θα συνεχίσουν να ζουν σύμφωνα με τις παραδοσιακές τους αξίες» 18,9%, «Για τα Τσιγγανόπουλα η εκμάθηση της *Romani* (γλώσσα των Τσιγγάνων) με τη βοήθεια του επίσημου σχολείου έχει προτεραιότητα απέναντι σε οποιονδήποτε άλλο στόχο, επειδή η διατήρηση της γλώσσας συνδέεται με τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας» 13,5%, «Η ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων για τα Τσιγγανόπουλα κοντά σε περιοχές, όπου κατοικούν Τσιγγάνοι, είναι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης τους» 10,8%, «Η καλύτερη λύση για τα Τσιγγανόπουλα θα ήταν ένα δίγλωσσο σχολείο, στο οποίο διδάσκονται ισότιμα η Ελληνική και η *Romani*» 8,1% και τέλος «Για τα Τσιγγανόπουλα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχει απόλυτη προτεραιότητα» 8,1%.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο. διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με 7 από τις 11 δηλώσεις (από 3,17 μέγιστη τιμή έως και 2,55 ελάχιστη), ενώ διαφωνούν 4 δηλώσεις (από 2,48 μέγιστη έως και 2,10 ελάχιστη).

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα 5.20 προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων έδειξε ότι στις πρώτες 6 θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν οι εξής δηλώσεις: «Χωρίς εκπαιδευτικά εφόδια, είναι αδύνατον για τα Τσιγγανόπουλα να μπου στο στίβο του ανταγωνισμού με τους υπόλοιπους νέους και να προκόψουν» μ.ο. 3,17 (27% Σ.Α.³⁸ 59,5 % Σ.³⁹), «Η καλύτερη λύση για τα Τσιγγανόπουλα θα ήταν ένα δίγλωσσο σχολείο, στο οποίο διδάσκονται ισότιμα η Ελληνική και η Romani» μ.ο. 3,15 (27% Σ.Α. και 54,1% Σ.), «Η ένταξη στα κανονικά σχολεία που λειτουργούν κοντά στις περιοχές κατοικίας των Τσιγγάνων είναι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων» μ.ο. 3,11 (24,3% Σ.Α. και 62,2% Σ.), «Για τα Τσιγγανόπουλα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχει απόλυτη προτεραιότητα» μ.ο. 2,97 (16,2% Σ.Α. και 56,8% Σ.), «Για τα Τσιγγανόπουλα η εκμάθηση της Romani (γλώσσα των Τσιγγάνων) με τη βοήθεια του επίσημου σχολείου έχει προτεραιότητα απέναντι σε οποιοδήποτε άλλο στόχο, επειδή η διατήρηση της γλώσσας συνδέεται με τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας» μ.ο. 2,91 (13,5% Σ.Α. και 51,4% Σ.), «Η καλύτερη λύση για τα παιδιά των Τσιγγάνων είναι να προσανατολιστούν σιγά-σιγά σε άλλα επαγγέλματα, διαφορετικά από αυτά των γονιών τους» μ.ο. 2,90 (13,5% Σ.Α. και 43,2% Σ.), «Η καλύτερη λύση για τα παιδιά των Τσιγγάνων είναι να προσαρμοστούν στις αξίες και τους ρυθμούς της υπόλοιπης κοινωνίας, για να μπορέσουν σιγά-σιγά να πετύχουν κοινωνική αναγνώριση» μ.ο. 2,55 (2% Σ.Α. και 35,1% Σ.).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τις εξής δηλώσεις: «Οι Τσιγγάνοι έχουν συνηθίσει πλέον σε έναν τρόπο ζωής. Ακόμη και αν η πολιτεία διαθέσει πόρους για να βελτιώσει τις υλικές συνθήκες της ζωής τους, αυτοί θα συνεχίσουν να ζουν σύμφωνα με τις παραδοσιακές τους αξίες» μ.ο. 2,48 (2⁴⁰. Δ.Α και 37,8 Δ⁴¹.), «Η ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων για τα Τσιγγανόπουλα κοντά σε περιοχές, όπου κατοικούν

³⁸ όπου Σ.Α.= Συμφωνώ απόλυτα

³⁹ όπου Σ.= Συμφωνώ

⁴⁰ όπου Δ.Α.= Διαφωνώ Απόλυτα

⁴¹ όπου Δ= Διαφωνώ

Τσιγγάνοι, είναι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης τους» μ.ο. 2,42 (5,4% Δ.Α. και 51,4% Δ.), *«Η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων είναι η μετακίνηση εκπαιδευτικών στους οικισμούς ή τους καταυλισμούς και η επιτόπια διδασκαλία με τη βοήθεια κατάλληλου διδακτικού υλικού και να διαμορφωθούν σωστά οι χώροι εγκατάστασής τους, εκείνοι θα άλλαζαν τρόπο ζωής και δεν θα ήταν πλέον στο περιθώριο»* μ.ο. 2,21 (8,1% Δ.Α. και 51,4% Δ.) και τέλος *«Η ίδρυση και λειτουργία σχολείων με μικτό μαθητικό πληθυσμό προερχόμενο από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες (π.χ. Τσιγγανόπαιδες, Αλβανόπουλα, Βορειοηπειρώτες, Ελληνοπόντιοι κ.α.) είναι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων»* » μ.ο. 2,10 (8,1% Δ.Α. και 59,5% Δ.).

Πίνακας 24 Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις προτάσεις για τη λύση του εκπαιδευτικού προβλήματος των τσιγγανοπαίδων

Πίνακας 27: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν την καλύτερη λύση για το πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων

Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ / Δεν έχω γνώμη		Εγκατάλειψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Η καλύτερη λύση για τα παιδιά των Τσιγγάνων είναι να προσαρμοστούν στις αξίες και τους ρυθμούς της υπόλοιπης κοινωνίας, για να μπορούν σιγά-σιγά να πετύχουν κοινωνική αναγνώριση	2	5,4	13	35,1	13	35,1	1	2,7	8	21,6	0	0	2,55	0,686
Η καλύτερη λύση για τα παιδιά των Τσιγγάνων είναι να προσανατολιστούν σιγά-σιγά σε άλλα επαγγέλματα, διαφορετικά από αυτά των γονιών τους.	5	13,5	16	43,2	8	21,6	0	0	8	21,6	0	0	2,90	0,673
Χωρίς εκπαιδευτικά εφόδια, είναι αδύνατον για τα Τσιγγανόπουλα να μπουν στο στάδιο του ανταγωνισμού με τους υπόλοιπους νέους και να προκοπούν	10	27	22	59,5	4	10,8	0	0	1	2,7	0	0	3,17	0,609
Για τα Τσιγγανόπουλα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχει απόλυτη προτεραιότητα.	6	16,2	21	56,8	7	18,9	0	0	3	8,1	0	0	2,97	0,627
Για τα Τσιγγανόπουλα η εκμάθηση της Romani (γλώσσα των Τσιγγάνων) με τη βοήθεια του επίσημου σχολείου έχει προτεραιότητα απέναντι σε οποιονδήποτε άλλο στόχο, επειδή η διατήρηση της γλώσσας συνδέεται με τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας.	5	13,5	19	51,4	8	21,6	0	0	5	13,5	0	0	2,91	0,641
Η καλύτερη λύση για τα Τσιγγανόπουλα θα ήταν ένα δίγλωσσο σχολείο, στο οποίο διδάσκονται ισότιμα η Ελληνική και η Romani	10	27	20	54,1	3	8,1	1	2,7	3	8,1	0	0	3,15	0,702
Η ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων για τα Τσιγγανόπουλα κοντά σε περιοχές, όπου κατοικούν Τσιγγάνοι, είναι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσής τους.	4	10,8	8	21,6	19	51,4	2	5,4	4	10,8	1	2,7	2,42	0,792

Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα

Περιθωριακότητα	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκριτάλαψη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Η ίδρυση και λειτουργία σχολείων με μικτό μαθητικό πλήρωσμο προερχόμενο από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες (π.χ. Τσιγγανοπαίδες, Αλβανόπουλα, Βορειοηπειρώτες, Ελληνοπόντιοι κ.α.) είναι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων	0	0	6	16,2	22	59,5	3	8,1	5	13,5	1	2,7	2,10	0,539
Η ένταξη στα κανονικά σχολεία που λειτουργούν κοντά στις περιοχές κατοικίας των Τσιγγάνων είναι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων	9	24,3	23	62,2	3	8,1	1	2,7	1	2,7	0	0	3,11	0,667
Η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων είναι η μετακίνηση εκπαιδευτικών στους οικισμούς ή τους καταυλισμούς και η επιτόπια διδασκαλία με τη βοήθεια κατάλληλου διδακτικού υλικού και να διαμορφωθούν σποστά οι χώροι εγκατάστασής τους, εκείνοι θα άλλαζαν τρόπο ζωής και δεν θα ήταν πλέον στο περιθώριο	2	5,4	5	13,5	19	51,4	3	8,1	8	21,6	0	0	2,21	0,726
Οι Τσιγγάνοι έχουν συνιθίσει πλέον σε έναν τρόπο ζωής. Ακόμη και αν η πολιτεία διαθέσει πόρους για να βελτιώσει τις υλικές συνθήκες της ζωής τους, αυτοί θα συνεχίσουν να ζουν σύμφωνα με τις παραδοσιακές τους αξίες	3	8,1	10	27	14	37,8	2	5,4	7	18,9	1	2,7	2,48	0,785

5.2.13 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σε δηλώσεις που αφορούν αντιδράσεις γονέων σχετικά με τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων

Στον πίνακα 28. παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθεμία δήλωση σχετικά με τις αρνητικές αντιδράσεις γονέων στη φοίτηση τσιγγανοπαίδων.

Μια πρώτη εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη της στήλης «εγκατάλειψη ερώτησης» είναι ότι το ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση είναι μηδενικό, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν κάποιες δηλώσεις παρουσιάζει διακυμάνσεις και κυμαίνεται από 2,7% (1 εκπαιδευτικός) έως και 21,7% (8 εκπαιδευτικοί). Πιο συγκεκριμένα στη δήλωση «*Αν τα τσιγγανόπουλα προσαρμόζονταν στα βασικά (π.χ. κανόνες υγιεινής, εμφάνισης, συμπεριφορές), οι γονείς δεν θα είχαν λόγους να αντιδρούν στη συνεκπαίδευση και θα συμφωνούσαν στη λύση αυτή*» το ποσοστό εγκατάλειψης αγγίζει το 21% (8 εκπαιδευτικοί) ενώ αντίστοιχα στη δήλωση «*Αυτοί που κατηγορούν τους γονείς για ρατσισμό συνήθως μένουν μακριά από τσιγγάνικους οικισμούς και δεν αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα*» ποσοστό 13,5% (5 εκπαιδευτικοί). Στην κατηγορία απάντησης «*Δεν απαντώ -δεν έχω γνώμη*» τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν πήραν θέση είναι αρκετά υψηλά και κυμαίνονται από 10,8% (4 εκπαιδευτικοί) έως και 29,7% (11 εκπαιδευτικοί). Τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνεται στις δηλώσεις «*Οι γονείς που αντιδρούν είναι απλώς ρατσιστές*» 29,7% (11 εκπαιδευτικοί), «*Δεν είναι εύκολο σε τέτοιες περιπτώσεις να κατηγορήσει κανείς τους γονείς για ρατσισμό. Υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση*» 21,6% (8 εκπαιδευτικοί), «*Αυτοί που κατηγορούν τους γονείς για ρατσισμό συνήθως μένουν μακριά από τσιγγάνικους οικισμούς και δεν αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα*» ποσοστό 21,6% (8 εκπαιδευτικοί), «*Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως ορισμένες από τις συμπεριφορές των Τσιγγανοπαίδων δημιουργήσουν προβλήματα στα παιδιά τους*» 18,9% (7 εκπαιδευτικοί). Ακολουθούν με λίγο χαμηλότερα ποσοστά οι δηλώσεις: «*Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως με την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο πέσει το επίπεδο απόδοσης των παιδιών τους*» 16,2% (6 εκπαιδευτικοί), «*Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως σε τέτοια σχολεία σταλούν εκπαιδευτικοί με μειωμένα προσόντα*» 16,2% (6 εκπαιδευτικοί), «*Αν τα τσιγγανόπουλα προσαρμόζονταν στα βασικά (π.χ. κανόνες υγιεινής, εμφάνισης, συμπεριφορές), οι γονείς δεν θα είχαν λόγους να αντιδρούν στη συνεκπαίδευση και θα*

συμφωνούσαν στη λύση αυτή» 16,2% (6 εκπαιδευτικοί) και τέλος «Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως με την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο χειροτερέψουν οι συνθήκες σχολικής υγιεινής» 10,8% (4 εκπαιδευτικοί)

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μέσου όρου (μ.ο.) του πίνακα 28. στις διάφορες δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με αντιδράσεις γονέων στη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων, διαπιστώνεται η συμφωνία των εκπαιδευτικών σε 4 δηλώσεις με τιμές από 2,63 έως 297, η απόλυτη συμφωνία των εκπαιδευτικών σε 3 δηλώσεις με τιμές από 3,16 έως 3,32 και η διαφωνία σε μία μόνο δήλωση με τιμή μ.ο 1,67. Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 28. προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με τη συνεκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, έδειξε ότι στις τρεις πρώτες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των μέσων όρων καταλαμβάνουν οι δηλώσεις: «Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως ορισμένες από τις συμπεριφορές των Τσιγγανοπαίδων δημιουργήσουν προβλήματα στα παιδιά τους» μ.ο 3,32 (10,8% Σ.Α.⁴² και 59,5% Σ.⁴³), «Οι γονείς που αντιδρούν είναι απλώς ρατσιστές» μ.ο 3,16 (18,9% Σ.Α. και 40,5% Σ.), «Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως με την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο χειροτερέψουν οι συνθήκες σχολικής υγιεινής» μ.ο 3,08 (18,9% Σ.Α. και 45,9% Σ.). Ακολουθούν οι δηλώσεις: «Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως με την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο πέσει το επίπεδο απόδοσης των παιδιών τους» μ.ο 2,97 (24,3% Σ.Α. και 40,5% Σ.), «Αν τα τσιγγανόπουλα προσαρμόζονταν στα βασικά (π.χ. κανόνες υγιεινής, εμφάνιση, συμπεριφορές), οι γονείς δεν θα είχαν λόγους να αντιδρούν στη συνεκπαίδευση και θα συμφωνούσαν στη λύση αυτή» μ.ο 2,87 (10,8% Σ.Α. και 54,1% Σ.), «Δεν είναι εύκολο σε τέτοιες περιπτώσεις να κατηγορήσει κανείς τους γονείς για ρατσισμό. Υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση» μ.ο 2,77 (10,8% Σ.Α. και 43,2% Σ.) και τέλος «Αυτοί που κατηγορούν τους γονείς για ρατσισμό συνήθως μένουν μακριά από τσιγγάνικους οικισμούς και δεν αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα» ποσοστό » μ.ο 2,63 (8,1% Σ.Α. και 32,4% Σ.). Στη μόνη δήλωση που τοποθετήθηκαν κάθετα αρνητικά οι εκπαιδευτικοί ήταν η: «Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως σε τέτοια σχολεία σταλούν εκπαιδευτικοί με μειωμένα προσόντα» μ.ο 1,67 (37,8% Δ.Α.⁴⁴ και 32,4% Δ.⁴⁵).

⁴² όπου Σ.Α.= Συμφωνώ Απόλυτα

⁴³ όπου Σ. = Συμφωνώ

⁴⁴ όπου Δ.Α.= Διαφωνώ Απόλυτα

Πίνακας 25: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών για καθεμία δήλωση σχετικά με τις αρνητικές αντιδράσεις γονέων στη φοίτηση τσιγγανοπαίδων

Δήλωση	Συμφωνό απόλυτα		Συμφωνό αρκετά		Διαφωνό απόλυτα		Διαφωνό αρκετά		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκρίλαλη ερώτησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Οι γονείς που αναδρούν φοβούνται μήπως με την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο πέσει το επίπεδο απόδοσης των παιδιών τους	9	24,3	15	40,5	4	10,8	3	8,1	6	16,2	0	0	2,97	0,912
Οι γονείς που αναδρούν φοβούνται μήπως με την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο χειροτερέψουν οι συνθήκες σχολικής υγιεινής	7	18,9	17	45,9	6	16,2	3	8,1	4	10,8	0	0	3,08	1,064
Οι γονείς που αναδρούν φοβούνται μήπως ορισμένες από τις συμπεριφορές των Τσιγγανοπαίδων δημιουργήσουν προβλήματα στα παιδιά τους	4	10,8	22	59,5	2	5,4	2	5,4	7	18,9	0	0	3,32	1,029
Οι γονείς που αναδρούν φοβούνται μήπως σε τέτοια σχολεία σταλούν εκπαιδευτικοί με μειωμένα προσόντα	0	0	4	10,8	12	32,4	14	37,8	6	16,2	1	2,7	1,67	0,711
Οι γονείς που αναδρούν είναι απλώς ρατσιστές	7	18,9	15	40,5	3	8,1	0	0	11	29,7	1	2,7	3,16	0,624
Δεν είναι εύκολο σε τέτοιες περιπτώσεις να κατηγορήσει κανείς τους γονείς για ρατσισμό. Υπάρχουν αντικαμενικά προβλήματα που σχετίζονται με τη συνακπαίδευση	4	10,8	16	43,2	2	5,4	4	10,8	8	21,6	1	2,7	2,77	0,908
Αυτοί που κατηγορούν τους γονείς για ρατσισμό συνήθως μενουν μακριά από τσιγγανικούς οικισμούς και δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα προβλήματα	3	8,1	12	32,4	6	16,2	3	8,1	8	21,6	5	13,5	2,63	0,875
Αν τα Τσιγγανόπουλα προσφιλίζονται στα βασικά (π.χ. κανόνες υγιεινής εμφάνιση, συμπεριφορές), οι γονείς δεν θα είχαν λόγους να αναδρούν στη συνεκπαίδευση και θα συμφωνούσαν με τη λύση αυτή	4	10,8	20	54,1	4	10,8	2	5,4	6	16,2	8	21,7	2,87	0,730

⁴⁵ όπου Δ.= Διαφωνό

5.3 Μαθητές

5.3.1 Γνωριμία με αλλοδαπούς συνομηλίκους

Στον πίνακα 29. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τη γνωριμία τους με αλλοδαπούς μαθητές.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 29., το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση είναι μηδενικό.

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι από τους 81 μαθητές του δείγματος, 80 υποκείμενα (98,8%) δήλωσαν ότι γνωρίζουν παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, ενώ μόλις 1 (1,2%) δήλωσε ότι δε γνωρίζει. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος έχει γνωρίσει παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα.

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση τη γνωριμία τους με αλλοδαπούς μαθητές

Επαφή με αλλοδαπούς συνομηλίκους	N	%
Ναι	80	98,8
Όχι	1	1,2
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0

Στη συνέχεια, η ερώτηση ζητούσε από τους μαθητές του δείγματος να τοποθετηθούν αναφορικά με την άποψη που έχουν σχηματίσει για τους αλλοδαπούς συνομηλίκους τους.. Στον πίνακα 30. εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών ως προς τη γνώμη που έχουν διαμορφώσει για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό - γλωσσικό υπόβαθρο, ενώ στον πίνακα 31. εμφανίζεται ο μέσος όρος (μ.ο.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.), ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Από τα στοιχεία του πίνακα 30. διαπιστώνεται ότι πλειονότητα των μαθητών έχει θετική άποψη για τους μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής - γλωσσικής προέλευσης. Όπως παρατηρούμε, 62 υποκείμενα (ή ποσοστό 76,5%) δήλωσαν ότι έχουν καλή γνώμη, 12 υποκείμενα (14,8%) δήλωσαν ότι έχουν μάλλον καλή γνώμη, ενώ μόνο ένας μαθητής (1,2%) δήλωσε ότι έχει μάλλον κακή γνώμη. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας μαθητής δε δήλωσε ότι έχει κακή γνώμη.

Ο πίνακας 31. επιβεβαιώνει τα παραπάνω στοιχεία καθώς σημειώνεται μ.ο.=3,81 που δηλώνει ότι άποψη των μαθητών του δείγματος είναι πολύ θετική.

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς την άποψή τους για τους αλλοδαπούς μαθητές

Άποψη μαθητών για αλλοδαπούς συνομηλίκους	N	%
Καλή	62	76,5
Μάλλον καλή	12	14,8
Μάλλον κακή	1	1,2
Κακή	0	0
Εγκατάλειψη ερώτησης	6	7,4

Πίνακας 28: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς την άποψή τους για τους αλλοδαπούς μαθητές. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Δείκτες	
μ.ο	τ.α.
3,81	0,425

5.3.2 Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ετερότητα-ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με αλλοδαπούς συνομηλίκους

Στον πίνακα 32. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ως προς το βαθμό στον οποίο κάνουν παρέα με αλλοδαπούς μαθητές, ενώ στον πίνακα 33. εμφανίζεται ο μέσος όρος (μ.ο.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.), ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος.

Από τη γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα 32. διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών κάνει παρέα με αλλοδαπούς συνομηλίκους στον ίδιο βαθμό που κάνει και με γηγενείς. Πράγματι 50 υποκείμενα (61,7%) δήλωσαν ότι κάνουν παρέα με αλλοδαπούς το ίδιο όπως και με τους γηγενείς, 9 υποκείμενα (11,1%) δήλωσαν ότι κάνουν παρέα περισσότερο με αλλοδαπούς, ενώ 14 υποκείμενα (17,3%) δήλωσαν ότι κάνουν παρέα λιγότερο με αλλοδαπούς. Τέλος το ποσοστό των υποκειμένων που δεν κάνουν παρέα με αλλοδαπούς είναι εξαιρετικά χαμηλό και ανέρχεται στο 2,5% (2 υποκείμενα).

Ο πίνακας 33. επιβεβαιώνει τα παραπάνω στοιχεία καθώς σημειώνεται μ.ο. 3, που δηλώνει ότι ο βαθμός συναναστροφής των μαθητών του δείγματος με αλλοδαπούς συνομηλικούς κυμαίνεται σε ένα υψηλό επίπεδο.

Πίνακας 29: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς το βαθμό συναναστροφής με αλλοδαπούς συνομηλικούς

Βαθμός συναναστροφής μαθητών με αλλοδαπούς συνομηλικούς	N	%
Ναι, περισσότερο από τα άλλα	9	11,1
Ναι, το ίδιο όπως και με τα άλλα	50	61,7
Ναι, λιγότερο από τα άλλα	14	17,3
Όχι, καθόλου	2	2,5
Δεν ξέρω, δεν απαντώ	6	7,4
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0

Πίνακας 30: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ως προς το βαθμό συναναστροφής τους με αλλοδαπούς μαθητές. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Δείκτες	
μ.ο	τ.α.
3,00	0,425

5.3.3 Φιλικές σχέσεις με αλλοδαπούς συνομηλικούς

Στον πίνακα 34. παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την ύπαρξη ή όχι φιλικής σχέσης με αλλοδαπό συνομήλικο.

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από τη μελέτη του πίνακα διαπιστώνεται ότι το ποσοστό εγκατάλειψης της ερώτησης είναι πολύ χαμηλό ((1,2%), ενώ το ποσοστό για την κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ/ δε γνωρίζω» βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα 2,75%, στοιχείο που μπορεί να δηλώνει τη διάθεση των μαθητών του δείγματος να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος, 74 (91,4%) δήλωσε ότι έχει κάποιο φίλο/η που προέρχεται από άλλη χώρα, ενώ μόλις 4 υποκείμενα (4,9%) δήλωσαν ότι δεν έχουν.

Πίνακας 31: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση τη σύναψη φιλικής σχέσης με αλλοδαπό συνομήλικο

Σύναψη φιλικής σχέσης	N	%
Ναι	74	91,4
Όχι	4	4,9
Δε γνωρίζω, δεν απαντώ	2	2,5
Εγκατάλειψη ερώτησης	1	1,2

5.3.4 Στάση αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο

Στον πίνακα 35. εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών ως προς στάση τους αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο τους, ενώ στον πίνακα 36. εμφανίζεται ο μέσος όρος (μ.ο.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.), ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από τη γενική εξέταση των στοιχείων του πίνακα είναι ότι στην κατηγορία απάντησης «Δε γνωρίζω, δεν απαντώ» το ποσοστό είναι μηδενικό ενώ αντίθετα το ποσοστό εγκατάλειψης της ερώτησης είναι αρκετά υψηλό, 12,3%, στοιχείο που μπορεί να δηλώνει την απροθυμία των μαθητών του δείγματος να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Από τα στοιχεία του πίνακα 35. διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών αντιμετωπίζει θετικά τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, ποσοστό 51,9% και μάλλον θετικά, ποσοστό 21%, ενώ αρνητικά ποσοστό 8,3% και μάλλον αρνητικά 8,6%.

Ο πίνακας 36. επιβεβαιώνει τα παραπάνω στοιχεία καθώς σημειώνεται μ.ο.=1,65 που δηλώνει την αρνητική θέση των μαθητών στο ερώτημα

Πίνακας 32: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση το βαθμό ενόχλησης αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο

Στάση αναφορικά με τη φοίτηση σημαντικού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο	N	%
Ναι	5	8,3
Μάλλον ναι	7	8,6
Όχι	42	51,9
Μάλλον όχι	17	21
Δε γνωρίζω, δεν απαντώ		
Εγκατάλειψη ερώτησης	10	12,3

Πίνακας 33: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, ως προς το βαθμό ενόχλησης σημαντικού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο

Δείκτες	
μ.ο	τ.α.
1,65	0,927

5.3.5 Προτιμήσεις μαθητών αναφορικά με το διπλανό τους

Στον πίνακα 37. καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την επιλογή του διπλανού τους.

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από τη μελέτη του πίνακα είναι ότι δεν υπήρξε εγκατάλειψη ερώτησης, στοιχείο που μπορεί να δηλώνει τη διάθεση των μαθητών του δείγματος να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα προκύπτει ότι η πλειοψηφία, ποσοστό 85% θα επέλεγε να καθίσει στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί που κατάγεται από άλλη χώρα, ένα ποσοστό 46% θα επέλεγε να καθίσει με ένα παιδί άλλου χρώματος, ένα ποσοστό 45,7% θα επέλεγε ένα παιδί άλλης θρησκείας ενώ μόνο το 3,7% των μαθητών του δείγματος δε θα δεχόταν να καθίσει στο ίδιο θρανίο με κανένα συμμαθητή του από τις προηγούμενες κατηγορίες.

Πίνακας 34: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση την επιλογή του συμμαθητή που θα μοιραστεί το θρανίο του

Προτιμήσεις μαθητών αναφορικά με το συμμαθητή που θα καθίσει στο ίδιο θρανίο	N	%
Με ένα παιδί από άλλη χώρα	69	85,2
Με ένα παιδί άλλου χρώματος	46	56,8
Με ένα παιδί άλλης θρησκείας	37	45,7
Όχι, δε θα δεχόμουν	3	3,7
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0

5.3.6 Τσιγγανόπαιδες στη σχολική τάξη

Στον πίνακα 38. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τη φοίτηση τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη.

Όπως φαίνεται, το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν την ερώτηση είναι εξαιρετικά χαμηλό, ποσοστό 1,2% (1 μαθητής), γεγονός που φανερώνει την επιθυμία των μαθητών να τοποθετηθούν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι από τους 81 μαθητές του δείγματος, 32 υποκείμενα (39,5%) επιθυμούν να φοιτούν στο τμήμα τους παιδιά ρόμικης καταγωγής, ενώ 26 από τους 81 (32,12%) διαφώνησε. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των μαθητών 27,2% (22 μαθητές) που κρατά ουδέτερη στάση, δηλώνοντας ότι η παρουσία των τσιγγανοπαίδων στην τάξη, τους αφήνει αδιάφορους.

Πίνακας 35: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία των τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη

Παρουσία τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη	N	%
Ναι	32	39,5
Όχι	26	32,1
		2
Δε με νοιάζει	22	27,2
Εγκατάλειψη ερώτησης	1	1,2

5.3.7 Αλλοδαποί συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο

Στον πίνακα 39. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση το ενδιαφέρον που θα είχαν οι μαθητές να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με αλλοδαπούς συνομηλίκους τους.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 39., το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν την ερώτηση κινείται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα και δεν ξεπερνά το 3,7% (3 μαθητές).

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι από τους 81 μαθητές του δείγματος, 56 υποκείμενα (69,1%) τοποθετήθηκαν θετικά δηλώνοντας ότι είναι ενδιαφέρον για αυτούς να μοιράζονται τον ελεύθερό τους χρόνο με αλλοδαπούς συνομηλίκους τους, 10 υποκείμενα (12,3%) είναι αρνητικά δηλώνοντας ότι δεν είναι ενδιαφέρον, ενώ 12 μαθητές (14,8%) δήλωσε αδιάφορο.

Πίνακας 36: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στον ελεύθερο χρόνο

Αλλοδαποί συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο	N	%
Ναι	56	69,1
Όχι	10	12,3
Δε με νοιάζει	12	14,8
Εγκατάλειψη ερώτησης	3	3,7

5.3.8 Τσιγγάνοι συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο

Στον πίνακα 40. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση το ενδιαφέρον που θα είχαν οι μαθητές να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με τσιγγάνους συνομηλίκους τους.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 40., το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν την ερώτηση είναι εξαιρετικά χαμηλό και δεν ξεπερνά το 1,2% (1 μαθητής).

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι από τους 81 μαθητές του δείγματος, 38 υποκείμενα (46,9%) τοποθετήθηκαν αρνητικά δηλώνοντας ότι δεν είναι ενδιαφέρον για αυτούς να μοιράζονται τον ελεύθερό τους χρόνο με τσιγγάνους συνομηλίκους τους, 24 υποκείμενα (29,8%) δήλωσαν ότι είναι ενδιαφέρον, ενώ 18 μαθητές (22,2%) δήλωσε αδιάφορο.

Πίνακας 37: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία τσιγγάνων στον ελεύθερο χρόνο

Τσιγγάνοι συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο	N	%
Ναι	24	29,8
Όχι	38	46,9
Δε με νοιάζει	18	22,2
Εγκατάλειψη ερώτησης	1	1,2

5.3.9 Παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα

Στον πίνακα 41. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα τους.

Μια πρώτη παρατήρηση που προκύπτει από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 5.34, είναι ότι το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν την ερώτηση είναι εξαιρετικά χαμηλό, ποσοστό 2,5% (2 μαθητές), γεγονός που φανερώνει την επιθυμία των μαθητών να τοποθετηθούν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα 42. φαίνεται ότι από τους 81 μαθητές του δείγματος, 61 υποκείμενα (75,3%) επιθυμούν να υπάρχουν στην παρέα τους αλλοδαποί συνομήλικοι, 9 από τους 81, ποσοστό 11,1% δεν επιθυμεί, ενώ το ποσοστό των μαθητών που κρατά ουδέτερη στάση είναι 11,1% (9 μαθητές).

Πίνακας 38: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα τους

Αλλοδαποί συνομήλικοι στην παρέα	N	%
Ναι	61	75,3
Όχι	9	11,1
Δε με νοιάζει	9	11,1
Εγκατάλειψη ερώτησης	2	2,5

5.3.9 Παρουσία τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα

Στον πίνακα 42. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα τους.

Όπως φαίνεται από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 42., είναι ότι το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν την ερώτηση είναι εξαιρετικά χαμηλό,

ποσοστό 2,5% (2 μαθητές), γεγονός που φανερώνει την επιθυμία των μαθητών να τοποθετηθούν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Από την αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα 42. φαίνεται ότι από τους 81 μαθητές του δείγματος, 21 μαθητές (25,9%) είναι θετικά διακείμενοι στην παρουσία τσιγγανοπαίδων στην παρέα τους, 34 μαθητές ποσοστό 42% είναι αρνητικοί, ενώ το ποσοστό των μαθητών που κρατά ουδέτερη στάση είναι 24% (29,6 μαθητές).

Πίνακας 39: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την παρουσία Τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα τους

Τσιγγάνοι συνομηλικοί στην παρέα	N	%
Ναι	21	25,9
Όχι	34	42
Δε με νοιάζει	34	29,6
Εγκατάλειψη ερώτησης	2	2,5

5.3.10 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι μαθητές για να περιγράψουν τον όρο «Τσιγγάνος»

Από τις κύριες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν και αυτή που ζητούσε από τους μαθητές να σημειώσουν τις τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό για τον όρο *Τσιγγάνος*.

Από τη γενικότερη εξέταση του πίνακα 43., διαπιστώνεται ότι το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν την ερώτηση είναι εξαιρετικά χαμηλό και ανέρχεται στο 1,2% (1 μαθητής).

Από τη μελέτη του πίνακα 43., γίνεται φανερό ότι από τους 81 συνολικά μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα, οι 80 (98,8%) μαθητές πήραν θέση σχετικά με την ερώτηση. Από τις απαντήσεις τους, προέκυψαν συνολικά 248 συνολικά λέξεις ή φράσεις, δηλαδή κατά μέσο όρο 3,1 λέξεις ή φράσεις ανά μαθητή. Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, κατηγοριοποιήσαμε τις απαντήσεις των υποκειμένων σε τρεις κατηγορίες: σε θετικές αναφορές, λέξεις και φράσεις που προωθούν τις θετικές διαθέσεις. σε ουδέτερες, λέξεις και φράσεις με ουδέτερο χαρακτήρα και ουδέτερες αντιλήψεις και σε αρνητικές, λέξεις και φράσεις που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση οι αναφορές 13 (16%) μαθητών, κατατάσσονται στην κατηγορία των ουδέτερων αναφορών. Ακολουθούν 34 (42%) μαθητές με θετικές αναφορές και τέλος, 33 (40,7%)

μαθητές με αρνητικές αναφορές. Στον πίνακα 43. εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των αναφορών των μαθητών.

Πίνακας 40: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την κατεύθυνση των αναφορών των κοινωνικών αναπαραστάσεων για τους Τσιγγάνους

Κατεύθυνση αναφορών κοινωνικών αναπαραστάσεων μαθητών	N	%
Θετικές αναφορές	34	42
Ουδέτερες αναφορές	13	16
Αρνητικές αναφορές	33	40,7
<i>Δεν απάντησαν f=1 (1,2%)</i>		

5.3.11 Πηγές πληροφόρησης κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων

Στον πίνακα 44. εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, για καθεμία από τις πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την εικόνα του Τσιγγάνου.

Από την εξέταση του πίνακα 44. διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία των μαθητών, 49 υποκείμενα (60,5%), «το σχολείο» και η «τηλεόραση» 47 μαθητές (58%), είναι τα μέσα πληροφόρησης για την «κατασκευή» των εικόνων τους για τον Τσιγγάνο. Ακολουθούν με αρκετά υψηλό ποσοστό ως πηγή πληροφόρησης «οι φίλοι» 29 μαθητές (35,8%), «οι γονείς» 26 μαθητές (32,1%), η «παρέα μαζί τους» 24 μαθητές (29,6%) και τα «εξωσχολικά βιβλία» 24 (29,6%). Το ποσοστό των μαθητών που επιλέγουν κάποια άλλη πηγή πληροφόρησης ανέρχεται στο 11,1% , 9 μαθητές και αναφέρουν ως τέτοιες: «το δρόμο» 3 μαθητές (3,7%), «τη γειτονιά» 2 μαθητές (2,5%), «τις εφημερίδες» 2 μαθητές (2,5%), «το πάρκο» 1 μαθητής (1,2%) και το «διαδίκτυο» 1 μαθητής (1,2%)

Πίνακας 41: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος με βάση τις πηγές πληροφόρησης για την αναπαράσταση του Τσιγγάνου

Πηγές πληροφόρησης κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών για τους Τσιγγάνους	N	%
Σχολείο	49	60,5
Τηλεόραση	47	58,0
Παρέα μαζί τους	24	29,6
Εξωσχολικά βιβλία	24	29,6
Από τους γονείς	26	32,1
Από τους φίλους	29	35,8
Άλλη	9	11,1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων με βάση το σχολείο

6. Εισαγωγή

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε σε αρκετές περιπτώσεις ποικιλία των απόψεων των μαθητών του δείγματος σε αρκετά από τα ερωτήματα που τους τέθηκαν.

Οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών δημιουργούν σε αρκετές περιπτώσεις την αίσθηση ύπαρξης διαφορετικών προσεγγίσεων σε βασικά ζητήματα που αφορούν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών σε σχέση με την φοίτηση αλλοδαπών και τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη, τη φοίτηση αλλοδαπών στο σχολείο, την παρουσία αλλοδαπών και τσιγγανοπαίδων στον ελεύθερο χρόνο, τη φιλική σχέση με αλλοδαπούς και τσιγγανόπαιδες, την εικόνα που έχουν οι μαθητές για τους τσιγγάνους αλλά και τις πηγές από τις οποίες αντλούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τους.

Εύλογα τίθεται το ερώτημα αν ο συγχρωτισμός και η αλληλεπίδραση μαθητών με τσιγγανόπαιδες αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεών τους. Στη συνέχεια, αποκτά ενδιαφέρον η ερμηνεία και η προσπάθεια κατανόησης των στοιχείων εκείνων στα οποία εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές προκειμένου να εμπλουτιστεί η γενικότερη συζήτηση αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Η μεταβλητή «σχολείο» εξετάζεται σε σχέση με όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου των μαθητών προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ($p < 0,05$). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η σειρά εμφάνισης των ερωτημάτων σε κάθε ενότητα ακολουθεί τη σειρά που είχαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο, όπως και κατά την παρουσίαση των περιγραφικών αποτελεσμάτων⁴⁶.

⁴⁶ Πιο αναλυτικά στη συγκεκριμένη ενότητα θα διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των ποιοτικών μεταβλητών που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους μαθητές με τη βοήθεια του ελέγχου χ^2 ή εναλλακτικών ελέγχων για τις περιπτώσεις που το χ^2 δεν είναι μπορεί να εφαρμοστεί. Σκοπός των στατιστικών ελέγχων (χ^2) είναι να εξετασθεί η ύπαρξη κάποιου είδους εξάρτησης μεταξύ των διαφόρων απαντήσεων-μεταβλητών που έδωσαν οι μαθητές καθώς και/ή των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Για τις ανάγκες του ελέγχου δημιουργούνται σε πίνακες συνάφειας $r \times c$ διάστασης όπου r η διάσταση συνήθως της εξαρτημένης μεταβλητής και c η αντίστοιχη της ανεξάρτητης. Ο στατιστικός έλεγχος εξετάζει την ακόλουθη υπόθεση:

Κατά την επεξεργασία ελέγχθηκαν όλα τα δυνατά ζεύγη των μεταβλητών που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο των μαθητών. Οι ερωτήσεις στις οποίες διενεργήθηκε έλεγχος χ^2 , αναφέρονται στον πίνακα 45.

Πίνακας 42: Ερωτήσεις που έλαβαν μέρος στους ελέγχους χ^2

Κωδικός ερώτησης	Διατύπωση ερώτησης
Δ1	Φύλο
Δ2	Σχολείο
Δ3	Επίπεδο μόρφωσης του πατέρα του μαθητή
Δ4	Επίπεδο μόρφωσης της μητέρας του μαθητή
E1	Ξέρεις παιδιά από άλλες χώρες
E2	Κάνεις παρέα με παιδιά από άλλες χώρες
E3	Έχεις κάποιο φίλο/φίλη από άλλη χώρα
E4	Θα σ' ενοχλούσε ή όχι αν στο σχολείο σου φοιτούσε σημαντικός αριθμός παιδιών από άλλες χώρες
E5.1	Θα δεχόσουν να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί από άλλη χώρα
E5.2	Θα δεχόσουν να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί άλλου χρώματος
E5.3	Θα δεχόσουν να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί άλλης θρησκείας
E6	Συμφωνείς να είναι στο τμήμα σου μερικά Τσιγγανόπουλα
E7	Θα είχε ενδιαφέρον για εσένα να περνάς τον ελεύθερό σου χρόνο με παιδιά από άλλες χώρες που ζουν στην πόλη σου
E8	Θα είχε ενδιαφέρον για εσένα να περνάς τον ελεύθερό σου χρόνο με Τσιγγανόπουλα που ζουν στην πόλη σου
E9	Το βρίσκεις καλό να υπάρχουν και παιδιά από άλλες χώρες στην παρέα σου
E10	Το βρίσκεις καλό να υπάρχουν και Τσιγγανόπουλα στην παρέα σου
E11	Τι σημαίνει για σένα η λέξη Τσιγγάνος; Γράψε τις τρεις πρώτες λέξεις που σου έρχονται στο μυαλό
E12	Αυτά που ξέρεις για τους Τσιγγάνους τα έχεις μάθει από

H_0 Δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών έναντι της εναλλακτικής

H_1 : Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών.

Εναλλακτικά, σε περίπτωση παραβίασης των προϋποθέσεων για την εφαρμογή του ελέγχου χ^2 γίνεται χρήση της δοκιμασίας Fisher's exact test. Η δοκιμασία αυτή ορίζει την πιθανότητα να προκύψει μια οποιαδήποτε δυνατή διάταξη των παρατηρούμενων συχνοτήτων $\pi_{11}, \pi_{12}, \pi_{21}, \pi_{22}$ στα κελιά ενός τετράπτυχου πίνακα. Η μηδενική υπόθεση που εξετάζεται είναι H_0 : Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των κατηγοριών των δύο μεταβλητών και εφόσον οι περιθώριες συχνότητες στηλών και γραμμών παραμένουν σταθερές (Ανδρεαδάκης, Ν., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Εαρινό εξάμηνο 2008-2009. Ρέθυμνο)

Οι ανάγκες της ανάλυσης και της εγκυρότητας των ελέγχων κατέστησαν απαραίτητη την επανακωδικοποίηση πολλών μεταβλητών σε νέες μεταβλητές με λιγότερα επίπεδα ώστε να εξασφαλίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων από τους ελέγχους χ^2 . Οι μεταβλητές που επανακωδικοποιήθηκαν με τα νέα επίπεδά τους βρίσκονται στον πίνακα 46. που ακολουθεί :

Το επίπεδο στατιστική σημαντικότητας τέθηκε $p = 5\%$.

Πίνακας 43: Μεταβλητές που επανακωδικοποιήθηκαν και τα νέα επίπεδα των μεταβλητών που προέκυψαν

Δ3	-Βασική εκπαίδευση (Δημοτικό/ Γυμνάσιο)-Λύκειο & Ανώτερη Εκπαίδευση (Λύκειο/ΤΕΙ/ΑΕΙ)
Δ4	-Βασική εκπαίδευση (Δημοτικό/ Γυμνάσιο)-Λύκειο & Ανώτερη Εκπαίδευση (Λύκειο/ΤΕΙ/ΑΕΙ)
E2	-Αρνητική στάση (όχι καθόλου/ναι, λιγότερο)-Ουδέτερη (δεν ξέρω/δεν απαντώ)-Θετική στάση (ναι, το ίδιο/ναι, περισσότερο)
E4	-Αρνητική στάση (όχι/ μάλλον όχι)-Ουδέτερη (δε γνωρίζω/δεν απαντώ)- Θετική ή στάση (ναι/ μάλλον ναι)
E6	-Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
E7	-Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
E8	-Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
E9	- Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
E1	-Αρνητική στάση (όχι) –Ουδέτερη (αδιάφορο) -Θετική στάση (ναι)
0	

6.1. Γνωριμία με αλλοδαπούς συνομηλίκους

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος στην ερώτηση που εξετάζει τη γνωριμία με αλλοδαπούς συνομηλίκους, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των τριών σχολείων, αναφορικά με τη γνωριμία τους με αλλοδαπούς συνομηλίκους ($p=0,300>0,05$).

Στη συνέχεια, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της περιγραφής των αποτελεσμάτων, ζητήθηκε από τους μαθητές που απάντησαν θετικά, να δηλώσουν τη γνώμη που έχουν σχηματίσει για τα παιδιά αυτά.

Στον πίνακα 47. παρουσιάζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 44: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας χ^2 των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση τη γνώμη τους για τους αλλοδαπούς συνομηλίκους

Γνωριμία με αλλοδαπούς συνομηλίκους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	χ^2	df	P
	2,405	2	0,300

6.2. Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ετερότητα

6.2.1. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με αλλοδαπούς συνομηλίκους

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο και σχετικά με το βαθμό στον οποίο συναναστρέφονται αλλοδαπούς συνομηλίκους τους, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους ($p= 0,404>0,005$).

Στον πίνακα 48. παρουσιάζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 45: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων, με βάση το βαθμό συναναστροφής με τους αλλοδαπούς συνομηλίκους

Βαθμός συναναστροφής με αλλοδαπούς συνομηλίκους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	χ^2	df	P
	6,171	6	0,404

6.2.2. Φιλικές σχέσεις με αλλοδαπούς συνομηλίκους

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο και σχετικά με την ύπαρξη ή όχι φιλικής σχέσης με αλλοδαπούς συνομηλίκους τους, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους ($p= 0,238>0,005$).

Στον πίνακα 49. παρουσιάζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 46: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη φιλικής σχέσης με αλλοδαπούς συνομηλίκους

Φιλική σχέση με αλλοδαπούς συνομηλίκου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	χ^2	df	p
	5,522	4	0,238

6.2.3. Στάση μαθητών αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο και σχετικά με το βαθμό στον οποίο ενοχλούνται από τη φοίτηση σημαντικού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο τους, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους ($p= 0,03<0, 05$).

Στον πίνακα 50. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με το σχολείο τους, όπως επίσης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων αναφορικά με την ερώτηση «*Θα σε ενοχλούσε ή όχι, αν φοιτούσε στο σχολείο σου σημαντικός αριθμός παιδιών από άλλες χώρες*», όπου ο μ.ο. (μέσος όρος) για το Α' σχολείο βρέθηκε 1,27, για το Β' σχολείο 1,84, ενώ για το Γ' σχολείο 1,90 ($p=0,030<0,05$)⁴⁷.

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές του Α' σχολείου διαφωνούν πολύ περισσότερο (μ.ο 1,27) αναφορικά με την ερώτηση δηλώνοντας έτσι ότι δεν τους ενοχλεί η φοίτηση παιδιών από άλλες χώρες στο σχολείο τους, σε σχέση με τους μαθητές των άλλων σχολείων, (μ.ο. 1,85 και 1,90 αντίστοιχα), οι οποίοι διαφωνούν μεν στην ερώτηση αλλά όχι τόσο απόλυτα.

⁴⁷ Εφαρμόσαμε την παραμετρική διαδικασία One- way ANOVA.

Πίνακας 47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση το βαθμό ενόχλησής τους από την φοίτηση μεγάλου αριθμού αλλοδαπών στο σχολείο τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Στάση μαθητών αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών στο σχολείο	Α' Σχολείο		Β' Σχολείο		Γ' Σχολείο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
	1,27	0,533	1,84	1,028	1,90	1,071	3,710	2	0,03

6.2.4. Προτιμήσεις μαθητών αναφορικά με το διπλανό τους

Από τα στοιχεία του πίνακα 51. προκύπτει η διαπίστωση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους αφού στην πρώτη επιλογή «με ένα παιδί από άλλη χώρα» η τιμή $p = 0,192 > 0,05$, στη δεύτερη επιλογή «με ένα συμμαθητή άλλου χρώματος» η τιμή $p = 0,341 > 0,05$, στην τρίτη επιλογή «με ένα παιδί άλλης θρησκείας» η τιμή $p = 0,310 > 0,05$ και στην τελευταία επιλογή «όχι, δε θα δεχόμουν» η τιμή $p = 0,061 > 0,05$.

Πίνακας 48: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση την προτίμηση του διπλανού τους

Προτιμήσεις μαθητών	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	χ^2	df	p
Ένα παιδί από άλλη χώρα	3,303	2	0,192
Ένα παιδί άλλου χρώματος	2,152	2	0,341
Ένα παιδί άλλης θρησκείας	2,340	2	0,310
Όχι, δε θα δεχόμουν	5,586	2	0,061

6.2.5. Τσιγγανόπαιδες στη σχολική τάξη

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση που εξετάζει το βαθμό αποδοχής της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων στην σχολική τάξη, η οποία ήταν και μία από τις κύριες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Εφαρμόσαμε το παραμετρικό χ^2 και παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των τριών σχολείων και της παρουσίας τσιγγανοπαίδων στην σχολική τάξη ($\chi^2 = 22.525$, $p = 0,0005 < 0,05$), όπως δείχνει και ο πίνακας 52.

Πίνακας 49: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση τη φοίτηση τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Στάση μαθητών αναφορικά με τη φοίτηση τσιγγανοπαίδων στη σχολική τάξη	Α΄ Σχολείο		Β΄ Σχολείο		Γ΄ Σχολείο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	X ²	df	p
		1,50	0,694	2,41	0,628	1,65	0,832	22,525	4

Από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν κυρίως ανάμεσα στους μαθητές των Α΄ και Γ΄ σχολείου με το Β΄ σχολείο. Πιο αναλυτικά οι μαθητές του Α΄ και Γ΄ σχολείου είναι πιο θετικοί στην παρουσία των τσιγγανοπαίδων στο τμήμα τους από ότι είναι οι μαθητές του Β΄ σχολείου το οποίο βρίσκεται στον αντίποδα αυτής της άποψης. Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικής σημασίας αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι στο Α΄ και Γ΄ σχολείο φοιτούν τσιγγανόπαιδες ενώ αντίθετα στο Β΄ σχολείο δεν έχουν φοιτήσει τσιγγανόπαιδες τα τελευταία 6 χρόνια.

6.2.6. Αλλοδαποί συνομηλικοί στον ελεύθερο χρόνο

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο και σχετικά με την συνύπαρξη ή όχι με αλλοδαπούς συνομηλίκους τους στον ελεύθερο χρόνο, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους ($p=0,960>0,05$).

Στον πίνακα 53. παρουσιάζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με το σχολείο τους.

Πίνακας 50: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με τη συνύπαρξη στον ελεύθερο χρόνο με αλλοδαπούς συνομηλίκους

Συνύπαρξη με αλλοδαπούς συνομηλίκους στον ελεύθερο χρόνο	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	X ²	df	P
		0,628	4

6.2.7. Τσιγγάνοι συνομήλικοι στον ελεύθερο χρόνο

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται στις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο και αναφορικά με την συνύπαρξη ή όχι με τσιγγάνους συνομηλίκους τους στον ελεύθερο χρόνο.

Στον πίνακα 54. έχουν καταγραφεί ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με το σχολείο τους, με την παράθεση των σχετικών τιμών χ^2 , df και p.

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των τριών σχολείων και της παρουσίας τσιγγανοπαίδων στον ελεύθερο χρόνο ($\chi^2 = 11,212$, $p = 0,024 < 0,05$).

Πίνακας 51: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με τη συνύπαρξη στον ελεύθερο χρόνο με τσιγγάνους συνομηλίκους

Τσιγγάνοι συνομήλικοι τον ελεύθερο χρόνο	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	χ^2	df	P
	11,212	4	0,024

Από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων⁴⁸ (PHT) προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για τα σχολεία Β' και Γ' ως προς τις απαντήσεις, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές του Γ' σχολείου είναι πιο θετικοί στην παρουσία των Ρομά τον ελεύθερο χρόνο τους, από ότι είναι οι μαθητές του Β' σχολείου που ουδέποτε συνυπήρξαν με τσιγγανόπαιδες. Ένα άλλο στοιχείο που προέκυψε από τον έλεγχο (PHT) είναι ότι οι απαντήσεις των μαθητών μεταξύ των σχολείων Α' και Β' όπως και Α' και Γ' δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μέσο όρο.

6.2.8. Παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο και σχετικά με την παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα τους, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους ($p = 0,531 > 0,05$).

⁴⁸ Παρά το γεγονός ότι παραβιάζεται η υπόθεση κανονικότητας, αλλά στηριζόμενοι στο γεγονός ότι οι ομάδες είναι «σχεδόν» όμοιες, (άρα πληρείται η υπόθεση ομοιογένειας διασπορών) αλλά και ότι οι έλεγχοι είναι αρκετά robust στην απουσία κανονικότητας, προχωρήσαμε στους ελέγχους αυτούς με μια σχετική επιφύλαξη για τα αποτελέσματα.

Στον πίνακα 55. παρουσιάζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με το σχολείο τους. Όπως διαπιστώνουμε δεν υπάρχει κάποιου είδους σχέση μεταξύ των μεταβλητών και γι' αυτό το λόγο δε θα προχωρήσουμε σε περισσότερους ελέγχους.

Πίνακας 52: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων με βάση την παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα τους

Παρουσία αλλοδαπών συνομηλίκων στην παρέα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	χ^2	df	P
	3,165	4	0,531

6.2.9. Παρουσία τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα

Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο και σχετικά με την παρουσία τσιγγάνων συνομηλίκων στον ελεύθερο χρόνο, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους ($p=0,329>0,05$).

Στον πίνακα 56. παρουσιάζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με το σχολείο τους. Όπως διαπιστώνουμε δεν υπάρχει κάποιου είδους σχέση μεταξύ των μεταβλητών και γι' αυτό το λόγο δε θα προχωρήσουμε σε περισσότερους ελέγχους.

Πίνακας 53: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με την παρουσία τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα τους

Παρουσία Τσιγγάνων συνομηλίκων στην παρέα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	χ^2	df	P
	4,617	4	0,329

6.3. Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι μαθητές για να περιγράψουν τον όρο «Τσιγγάνος»

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζεται στις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο και αναφορικά με την κατεύθυνση των αναφορών τους στο όρο «Τσιγγάνος».

Στον πίνακα 57. έχουν καταγραφεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με το σχολείο τους, όπως επίσης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με την παράθεση των σχετικών τιμών F, df και p.

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των τριών σχολείων και της κατεύθυνσης των αναφορών τους. ($p= 0,006<0,05$).

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές του Α' σχολείου (Μ.Ο. =2) και Γ' σχολείου (Μ.Ο. =2,48) δίνουν θετικότερες αναφορές για τον όρο «τσιγγάνος» από ότι οι μαθητές του Β' σχολείου (Μ.Ο. =1,66).

Θέλοντας να εντοπίσουμε τις ακριβείς διαφορές προχωρήσαμε σε έλεγχο (PHT).

Πίνακας 54: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών και των τριών σχολείων αναφορικά με την κατεύθυνση των αναφορών στο όρο "τσιγγάνος". Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Κατεύθυνση αναφορών για τον όρο τσιγγάνος	Α' Σχολείο		Β' Σχολείο		Γ' Σχολείο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	F	Df	p
	2,00	0,943	1,66	0,814	2,48	0,846	5,744	2	0,006

μ.ο.= μέσος όρος/ τ.α. =τυπική απόκλιση

Από τον έλεγχο⁴⁹ (PHT) προέκυψε ότι αυτή η διαφορά εντοπίζεται στο ζεύγος των Γ' και Β' σχολείων (πίνακας 58.). Με άλλα λόγια τα σχολεία Β' και Γ' διαφοροποιούνται αναφορικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν για τον όρο «Τσιγγάνος». Φαίνεται ότι στο Β' σχολείο όπου δεν έχουν φοιτήσει τσιγγανόπαιδες τα τελευταία 6 χρόνια, οι απαντήσεις να τείνουν προς την αρνητική στάση, με περισσότερες αρνητικές αναφορές, σε αντίθεση με το Γ' σχολείο που οι απαντήσεις έχουν αντίθετη εικόνα και τείνουν περισσότερο προς τη θετική στάση, με περισσότερες θετικές αναφορές. Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικής σημασίας αν

⁴⁹ Παρά το γεγονός ότι παραβιάζεται η υπόθεση κανονικότητας, αλλά στηριζόμενοι στο γεγονός ότι οι ομάδες είναι «σχεδόν» όμοιες, (άρα πληρείται η υπόθεση ομοιογένειας διασπορών) αλλά και ότι οι έλεγχοι είναι αρκετά robust στην απουσία κανονικότητας, προχωρήσαμε στους ελέγχους αυτούς με μια σχετική επιφύλαξη για τα αποτελέσματα.

λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι στο Γ΄ σχολείο φοιτούν τσιγγανόπαιδες ενώ αντίθετα στο Β΄ σχολείο δεν έχουν φοιτήσει τσιγγανόπαιδες τα τελευταία 6 χρόνια.

Πίνακας 55: Διαστήματα εμπιστοσύνης για τις μέσες τιμές ανά σχολείο

Κατεύθυνση αναφορών για τον όρο τσιγγάνος	Διάστημα εμπιστοσύνης για τη μέση τιμή ανά σχολείο								
	Α΄ Σχολείο		Β΄ Σχολείο		Γ΄ Σχολείο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	A.O.	K.O.	A.O.	K.O.	A.O.	K.O.	F	Df	p
	1,63	2,37	1,35	1,96	2,11	2,84	5,744	2	0,005

A.O.= άνω όρια/ K.O.= κάτω όρια

6.4. Πηγές πληροφόρησης κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων

Αναφορικά με τις πηγές πληροφόρησης που τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο, όπως διαπιστώνουμε και από τον πίνακα 59., στις 4 από αυτές εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο, ($\chi^2= 10,187$, $df=2$, $p=0,006$. Πιο συγκεκριμένα οι διαφοροποιήσεις αναφέρονται στο σχολείο ($\chi^2= 10,314$, $df=2$, $p=0,006<0,05$), στην τηλεόραση ($\chi^2= 8,772$, $df=2$, $p=0,012<0,05$), στην παρέα μαζί ($\chi^2= 11,766$, $df=2$, $p=0,003<0,05$), και τους φίλους ($\chi^2= 13,484$, $df=2$, $p=0,001<0,05$), ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις πηγές εξωσχολικά βιβλία ($\chi^2= 3,708$, $df=2$, $p=0,157>0,05$), και γονείς ($\chi^2= 4,306$, $df=2$, $p=0,116>0,05$).

Ο σχολικός συγχρωτισμός ως ο φορέας άμβλυνης στερεοτύπων και προκαταλήψεων: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

Πίνακας 56: Αποτελέσματα ελέγχων για τις πηγές Τηλεόραση-Παρέα- Γονείς- Εξωσχολικά Βιβλία-Φίλοι

Μεταβλητή	X ²	Απαραμετρικός έλεγχος	Πολλαπλοί έλεγχοι	Σχόλια
Πηγή: Τηλεόραση	X ² =8,772 df=2 p_value=0.012	X ² =8,663 df=2 p_value=0.013	F=4,716 df=2 p_value=0,011	<p>1.Από την ανάλυση των καταλοίπων φαίνεται ότι το Β σχολείο ενημερώνεται περισσότερο από την τηλεόραση σε σχέση με τα άλλα δύο σχολεία.</p> <p>2.Οι πολλαπλοί έλεγχοι δείχνουν οι μέσες τιμές των απαντήσεων από το Β σχολείο διαφέρουν από αυτές του Γ σχολείου. Το Γ σχολείο όπου φοιτούν τσιγγάνοι τείνει στο να μην ενημερώνεται από την τηλεόραση.</p>
Πηγή: Παρέα μαζί τους	X ² =11,766 df=2 p_value=0,003	X ² =11,631 df=2 p_value=0,003	F=6.628 df=2 p_value=0,002	<p>1.Από την ανάλυση των καταλοίπων φαίνεται ότι το Α σχολείο ενημερώνεται περισσότερο από την συναναστροφή μαζί τους σε σχέση με τα άλλα δύο σχολεία.</p> <p>2.Οι εκτιμήσεις για τις μέσες τιμές των σχολείων Β ‘ όπου δεν φοιτούν τσιγγάνοι και του Γ ‘ όπου φοιτούν έχουν τον ίδιο εκτιμώμενο μέσο για το αν ενημερώνονται από την παρέα μαζί τους οπότε δεν μπορούμε να μιλάμε για διαφορά μεταξύ των μέσων. Φαίνεται το Α σχολείο να διαφέρει ως προς τους μέσους των απαντήσεων από τα άλλα δύο.</p>
Πηγή : Φίλοι	X ² =13,484 df=2 p_value=0,001	X ² =13,328 df=2 p_value=0,001	F=7.789 df=2 p_value=0,001	<p>1.Από την ανάλυση των καταλοίπων φαίνεται ότι οι μαθητές από το Γ σχολείο τείνουν να ενημερώνονται λιγότερο από τους φίλους σε σχέση με τα άλλα δύο σχολεία Α ‘ σχολείο ενημερώνεται περισσότερο από τα άλλα δύο από φίλους. Το Β ‘ σχολείο φαίνεται να τείνει να ενημερώνεται λιγότερο από τα 3 σχολεία από φίλους...</p> <p>2.Οι πολλαπλοί έλεγχοι δείχνουν οι μέσες τιμές των απαντήσεων από το Α σχολείο διαφέρουν από αυτές του Γ ‘ και του Β σχολείου, τα οποία οριακά φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά ως προς τη διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές.</p>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Συζήτηση – ερμηνεία των αποτελεσμάτων

7.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Επίσης, γίνεται μία προσπάθεια ώστε να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα και να διερευνηθούν οι πιθανές αιτίες που τα διαμόρφωσαν. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, τα αποτελέσματα αντιπαραβάλλονται με τα ευρήματα άλλων προγενέστερων ερευνών έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν ομοιότητες και διαφορές.

Το κεφάλαιο της ερμηνείας και συζήτησης των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια των μαθητών.

Αρχικά, γίνεται συζήτηση αναφορικά με την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί σχολιασμός σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στην ετερότητα. Στη συνέχεια γίνεται απόπειρα ερμηνείας, των αναπαραστάσεων που έχουν για τους Ρομά, αλλά και τις πηγές από τις οποίες αντλούν τις πληροφορίες τους για τη δόμησή τους.

Η συζήτηση συνεχίζεται με την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου των μαθητών με βασικούς άξονες τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ετερότητα και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν για τους Ρομά.

7.2. Εκπαιδευτικοί

7.2.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια.

Τα αποτελέσματα από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, έδειξαν ως γενική εικόνα, ένα μικρό βαθμό ικανοποίησης, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, 27 άτομα επί συνόλου 37, δηλώνουν ανικανοποίητοι αναφορικά με την ενημέρωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ αντίστοιχα 35 από τους 37, δηλώνουν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό- γλωσσικό υπόβαθρο. Η ενημέρωση που έχουν για θέματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέρχεται κυρίως από συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις, από την καθημερινή πράξη αλλά και τα επιμορφωτικά σεμινάρια ενώ μόλις 2 εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί από το σχολικό σύμβουλο.

Οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιτακτικά την κάλυψη των κενών που έχουν αναφορικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω σεμιναρίων, που θα τους παρέχουν τα απαραίτητα εργαλεία έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών. Όταν πρέπει να διδάξουν σε μαθητές που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα χρειάζονται ένα σύγχρονο γνωστικό και επαγγελματικό εξοπλισμό, ο οποίος θα τους καταστήσει ικανούς να φέρουν σε πέρας το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο. Έτσι ζητούν να αποκτήσουν γνώσεις αναφορικά με τα μοντέλα διδασκαλίας που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αλλά και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης.

Το γεγονός αυτό θα πρέπει να προβληματίσει την επίσημη πολιτική του κράτους για τους στόχους που θέτει αναφορικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μπορούν να ανταποκριθούν στην πολυπολιτισμική τάξη.

Αν και τα αποτελέσματα της δική μας έρευνας δε μας επιτρέπουν να καταλήξουμε σε γενικεύσεις, η πιο πάνω διαπίστωση, συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα που αναφέρουν οι Μπομπαρίδου Χ. (2004)¹, Παπαχρήστος, (2007), Γεωργογιάννης Π.(2008)⁵⁰, Διαλεκτόπουλος Θ.(2009)⁵¹, και καταδεικνύουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

Ερευνητικά δεδομένα τελευταίων χρόνων που αφορούν την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες που διεξήγαγαν οι Δαμανάκης

¹<http://www.inpatras.com/praktika/arta/mpomparidou.php>, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 2004

⁵⁰ Γεωργογιάννης Π., (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, τόμος 7^{ος}, Πάτρα*

⁵¹ Διαλεκτόπουλος, Θ., (2009), *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας σε Τ.Ε.Γ. του εξωτερικού.*
<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa2/Dialektopoulos%20b.pdf>

(1997), Φραγκουδάκη (1997), Νικολάου (2000), Γκότοβος (2001), Γκόβαρης (2005). Σε όλες αυτές τις έρευνες φαίνεται η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η αντίληψη ότι η διγλωσσία αποτελεί εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή. Η έρευνα του Γεωργογιάννη, (2008), δείχνει ξεκάθαρα το μικρό βαθμό ενημέρωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποφοίτων εκπαιδευτικών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Αντίστοιχη έρευνα, (Γουδήρας, 1999), που αφορούσε τον οδηγό σπουδών Πανεπιστημιακών Τμημάτων⁵², έδειξε ότι η προσφορά του γνωστικού αντικειμένου «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» είναι περιπτωσιακή και κατ' εξαίρεση μόνο συστηματική, καταδεικνύοντας πως ο προγραμματισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ακολουθεί με πολύ αργούς ρυθμούς τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες για καταρτισμένους εκπαιδευτικούς στον τομέα αυτό, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε και ο Γεωργογιάννης (2008).

7..2.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετερότητα

Αναφορικά με την είσοδο των μεταναστών στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν τη θεωρούν ως αρνητικό γεγονός, ενώ πιστεύουν ότι οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές.

Όσον αφορά την ανάληψη της εκπαίδευσης των πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, θεωρούν ότι πρέπει να την έχει το κράτος και σε καμία περίπτωση οι γονείς. Η άποψη ότι οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει να φοιτούν σε χωριστά σχολεία, βρίσκει καθολικά αντίθετους τους εκπαιδευτικούς, ενώ αντίστοιχα πιστεύουν ότι οι μαθητές αυτοί, θα πρέπει να φοιτούν εξ αρχής σε κανονικές τάξεις έχοντας ταυτόχρονα την υποστήριξη από την Τάξη Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα που τους βοηθούν αποτελεσματικά στην ενσωμάτωσή τους. Επίσης θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών τους ωφελεί σημαντικά, ενώ η πλειοψηφία (30 από τους 37) πιστεύουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

⁵² Γουδήρας, Δ., (1999), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και διγλωσση εκπαίδευση: Η νέα πρόκληση για τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2010 από <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio1999/tomos3/goudiras.php>.*

Σχετικά με τη χρήση του γλωσσικού ιδιώματος από τους τσιγγάνους ή τους αλλόγλωσσους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί ενώ συμφωνούν κατά πλειοψηφία (27 από τους 37), ωστόσο 7 από αυτούς δηλώνουν άγνοια, επιβεβαιώνοντας την ελλειπή τους κατάρτιση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Αναφορικά με τη δυνατότητα επιλογής που θα είχαν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν σε κάποια ομάδα μαθητών που προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό - γλωσσικό περιβάλλον, παρατηρούμε ότι την πρώτη θέση στις προτιμήσεις τους καταλαμβάνουν η ομάδα των αλλοδαπών, ακολουθεί η ομάδα των παλιννοστούντων ενώ με αρκετή διαφορά έπεται η ομάδα των Τσιγγάνων, των μουσουλμάνων και τέλος η ομάδα των Βλάχων, η οποία συγκεντρώνει και το χαμηλότερο ποσοστό επιλογής. Το εύρημα αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι πολιτισμικές ομάδες των Βλάχων και των μουσουλμάνων εντοπίζονται στην Ήπειρο, τη Θεσσαλία, τη Δυτική Στερεά Ελλάδα, τη Θράκη και όχι στην Κρήτη.

Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από τις επιλογές των εκπαιδευτικών, είναι αρκετοί αυτοί που δε θα διάλεγαν να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, καθώς και τη δυσκολία που έχουν για τη διαχείριση της διαφορετικότητας που κομίζουν οι μαθητές αυτοί.

Όπως προκύπτει από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική εμπειρία με τσιγγανόπαιδες η ελλιπής φοίτηση των μαθητών είναι η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν κατά τη διδασκαλία τους, 63,6%, ενώ ακολουθούν η αρνητική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, 36,4%. Τα ευρήματα αυτά είναι απολύτως σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που ασχολείται με το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Ρομά. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες της Παυλή- Κορρέ (1986), Ντούσας, (1997), Κάτσικας - Πολίτου (2005), Δελλατόλα (2006)⁵³, Χατζησαββίδης (2007)⁵⁴.

⁵³ Δελλατόλα, Μ. (2006), *Δυσχέρειες ένταξης Τσιγγανοπαίδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Ψυχολογίας

⁵⁴ Χατζησαββίδης, Σ., (2007), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη- Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*, Επιμορφωτικός οδηγός, ΥΠΕΠΘ, σελ.: 54-58

7.2.3. Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους- πηγές διαμόρφωσής τους

Για την καλύτερη ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων κατηγοριοποιήσαμε⁵⁵ τις απαντήσεις σε τρεις κατηγορίες: σε θετικές αναφορές, σε ουδέτερες και σε αρνητικές. Κάθε κατεύθυνση περιείχε τα εξής:

Θετική κατεύθυνση: επίθετα - μετοχές με θετική συνδήλωση ή νόημα όταν αναφέρονται στην εικόνα του Τσιγγάνου, *ελεύθερος, ασυμβίβαστος, έξυπνος, χαρούμενος, πολυταξιδεμένος, ανέμελος, αυτόνομος*, ουσιαστικά τα οποία αναφέρονται στην εικόνα του Τσιγγάνου με θετικό χρωματισμό, *μουσική, χορός, γέλιο, άνθρωπος, ελευθερία, τσιγγάνα καρδιά, ταξίδι, τραγούδι, εξυπνάδα, προσαρμογή, χαρά, έρωτας*.

Ουδέτερη κατεύθυνση: λόγος χωρίς επίθετα, περιγραφικός χαρακτήρας της καθημερινής ζωής, *μετακίνηση, εμπόριο, φορτηγό, διαφορετικός πολιτισμός, σκηνές, δρόμος, διαφορετικότητα, πλανόδιος, διαφορετική νοοτροπία ζωής, νομάδες, καταυλισμός, τσαντίρι, απροσδιόριστος χαρακτήρας, έλλειψη σπιτιού, καθαριότητα, πολλά παιδιά, μειονότητα, μπαλαμός, κοινωνική ομάδα, ενδυμασία*.

Αρνητική κατεύθυνση: επίθετα - μετοχές με αρνητική χροιά όταν αναφέρονται στην εικόνα του Τσιγγάνου, *ανεκπαιδευτος, ξυπόλητος, περιθωριοποιημένος, βρώμικος, πονηρός*, ουσιαστικά τα οποία αναφέρονται στην εικόνα του Τσιγγάνου με αρνητική σημασία, *ανέχεια, ρατσισμός, ζητιάνος, απόρριψη, επαιτεία, αποξένωση, πονηριά, κλεψιά*, ενέργειες και μορφές συμπεριφοράς οι οποίες περιγράφονται με αρνητική σημασία, *έλλειψη βασικών υποδομών διαβίωσης, έλλειψη στοιχειωδών τρόπων συμπεριφοράς*.

Όπως διαπιστώνουμε από την επεξεργασία των δεδομένων, η κοινωνική αναπαράσταση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον Τσιγγάνο είναι τόσο θετικής, 37,4%, όσο και ουδέτερης χροιάς, 37,4% και αποκαλύπτει στοιχεία του μύθου που έχει πλαστεί γύρω από τον τσιγγάνικο τρόπο ζωής. Τα στοιχεία που χρησιμοποιούν για να δομήσουν την εικόνα του Τσιγγάνου, είναι αυτά που αφορούν: τον **εξωτικό χαρακτήρα** που έχει αποδοθεί στον τρόπο ζωής τους, «*τσιγγάνα καρδιά, τραγούδι, ελεύθερος, ασυμβίβαστος, έξυπνος, χαρούμενος, πολυταξιδεμένος, ανέμελος, αυτόνομος, πολύχρωμη ενδυμασία*» τη **νομαδικότητα**, «*δρόμος, ταξίδι, αντίσκηνο, μετακίνηση, εμπόριο, φορτηγό, σκηνές, πλανόδιος, νομάδες, καταυλισμός, τσαντίρι,*»,

⁵⁵ Μπινίδης, Κ.Θ., (2004), *Το περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως αντικείμενο Έρευνας*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο

τη ροπή στην εγκληματικότητα, «παραιομία, κλεισιά», αρνητικές ενέργειες και μορφές συμπεριφορά «ανεκπαιδευτος, ζυπόλητος, περιθωριοποιημένος, διαφορετικός πολιτισμός βρώμικος, πονηρός, ανέχεια, ρατσισμός, ζητιάνος, απόρριψη, επαιτεία, αποξένωση, πονηριά, έλλειψη βασικών υποδομών διαβίωσης, έλλειψη στοιχειωδών τρόπων συμπεριφοράς, διαφορετικότητα, διαφορετική νοοτροπία ζωής, απροσδιόριστος χαρακτήρας, έλλειψη σπιτιού, καθαριότητα, πολλά παιδιά, μειονότητα, μπαλαμός, κοινωνική ομάδα».

Αναφορικά με τις πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για την «κατασκευή» των εικόνων τους για τον Τσιγγάνο, παρατηρούμε ότι ο κύριος όγκος των πληροφοριών παρέχεται από τα έντυπα μέσα, 67,6%, την τηλεόραση, 64,9% και την προσωπική επαφή, 54,1%, ενώ εξαιρετικά χαμηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν διαμορφώσει άποψη για τους Τσιγγάνους από τις σπουδές τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Ντούσας, 1997, Βαξεβάνογλου, 2000, Γκότοβος, 2002, Δαφερμάκης, 2005, Ζάχος, 2008).

Εν κατακλείδι μπορούμε να πούμε ότι οι τάσεις που αποτυπώνονται από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών φανερώνουν ότι υπάρχει ένα κενό πληροφόρησης σε ότι αφορά τους Τσιγγάνους ως κοινωνική κατηγορία, πάνω στο οποίο δομούνται με τη σειρά τους τα στερεότυπα και η προκατάληψη.

7.3. Μαθητές

7.3.1. Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ετερότητα- ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων

Σε ότι αφορά το γενικότερο θεματικό άξονα «αντιλήψεις και στάσεις μαθητών αναφορικά με την ετερότητα- ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, όπως προκύπτει από την επεξεργασία των αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων, οι μαθητές έχουν θετική εικόνα για τους συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλες χώρες αφού οι περισσότεροι είναι θετικά διακείμενοι στη φοίτηση σημαντικού αριθμού παιδιών από άλλες χώρες, ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν, στην πλειοψηφία τους, ότι έχουν φίλους που προέρχονται από άλλη χώρα και επιθυμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο μαζί τους.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με τα αντίστοιχα της έρευνας που διεξήγαγε η Unisef το 2001, (πίνακας 61.), παρατηρούμε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση. Ενδεχομένως η διαφοροποίηση αυτή είναι το αποτέλεσμα του συγχρωτισμού και της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών και των γηγενών τα

τελευταία χρόνια, η οποία οδήγησε στη σταδιακή άμβλυνη των ξενοφοβικών αντιλήψεων των μαθητών. Για την επιβεβαίωση ή όχι του ισχυρισμού αυτού, θεωρούμε ότι είναι αναγκαία η διεξαγωγή έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο, έτσι ώστε να διαπιστώσουμε αν έχει επέλθει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών.

Πίνακας 57: Συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας και της έρευνας της Unisef

Ερωτήσεις	Η έρευνά μας		Η έρευνα της Unisef	
	Ποσοστό	Απάντηση	Ποσοστό	Απάντηση
Θα σ' ενοχλούσε ή όχι αν στο σχολείο σου φοιτούσε σημαντικός αριθμός παιδιών από άλλες χώρες;	51,9 %	όχι	36,2%	όχι
	21%	μάλλον όχι	19,9%	μάλλον όχι
	6,2%	ναι	17,1%	ναι
	8,6%	μάλλον ναι	20,2%	μάλλον ναι
Κάνεις παρέα με παιδιά από άλλες χώρες;	11,1%	περισσότερο	2,4%	περισσότερο
	61,7	το ίδιο	33,9	το ίδιο
	17,3%	λιγότερο	30,9%	λιγότερο
	2,5%	καθόλου	31,7%	καθόλου
Έχεις κάποιο φίλο/φίλη από άλλη χώρα;	91,4%	ναι	52,6%	ναι
	4,9%	όχι	47,4%	όχι
Θα δεχόσουν να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί από άλλη χώρα;	85,2%	ναι	68,3%	ναι
	14,8	όχι	31,7	όχι
Θα δεχόσουν να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί άλλου χρώματος	56,8%	ναι	76,8%	ναι
	43,2	όχι	23,2	όχι
Θα δεχόσουν να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί άλλης θρησκείας	45,7%	ναι	69,6%	ναι
	54,3	όχι	30,4	όχι

7.3.2 Αντιλήψεις και στάσεις αναφορικά με την ομάδα των Τσιγγάνων - ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων

Η προηγούμενη θετική εικόνα, ανατρέπεται όταν γίνεται λόγος για τους Ρομά. Οι στάσεις των μαθητών αλλάζουν με το 39,5% επί του συνόλου του δείγματος, να επιθυμεί τη συμφοίτηση, το 32,1% να διαφωνεί, ενώ ένα αρκετά υψηλό ποσοστό δεν παίρνει θέση (27,2%). Στα ίδια περίπου συμπεράσματα, με ελαφρές διαφοροποιήσεις,

ήταν και τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε ο Γκότοβος (2004), όπου το 45,3% των μαθητών συμφωνούν με τη φοίτηση τσιγγανοπαίδων στο τμήμα τους, 23,9% διαφωνούν, ενώ 30,8% δεν παίρνει θέση.

Στη ερώτηση αν θα είχε ενδιαφέρον για τους μαθητές, να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο με Τσιγγανόπουλα, το 29,8% απάντησε θετικά, το 46,9% αρνητικά και το 22,2% ουδέτερα. Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Γκότοβου, όπου αντίστοιχα οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 26,2% θετικά, 47,3% αρνητικά και 26,5% ουδέτερα.

Όμως το εξαιρετικά ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από την επαγωγική επεξεργασία των δεδομένων, είναι ότι στα σχολεία όπου φοιτούν Ρομά, Γ' και Α', οι μαθητές επιθυμούν περισσότερο την κοινή φοίτηση, από ότι στο σχολείο που δε φοιτούν Β', όπου η πλειοψηφία (63,6%) δηλώνει αδιάφορη. Διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα σχολεία, ($\chi^2 = 22.525$, $p = 0,0005 < 0,05$). Ενδεχομένως η συνύπαρξη των μαθητών στο σχολικό χώρο είναι η αιτία της διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων..

Στην ερώτηση που αφορούσε την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στην παρέα τους, το 25,9% απάντησε θετικά, το 42% αρνητικά και το 29,6% κράτησε ουδέτερη στάση. Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Γκότοβου, όπου αντίστοιχα οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 30,7% θετικά, 39,4% αρνητικά και 30% ουδέτερα. Η επαγωγική επεξεργασία των δεδομένων δεν έδειξε κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στα σχολεία, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές, στο σύνολό τους, διατηρούν μία θέση απόστασης με την ομάδα των τσιγγανοπαίδων. Θεωρούμε ότι χρειάζεται πιο ενδελεχής διερεύνηση των λόγων για τους οποίους ισχύει αυτή η συνθήκη.

7.3.4. Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων

Εξαιρετικής σημασίας είναι τα ευρήματα από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση που διερευνούσε την εικόνα που έχουν για τους Ρομά. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνουμε ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν οι μαθητές για τους τσιγγάνους διαφοροποιούνται, ($\chi^2 = 12,698$, $df=4$, $p=0,013 < 0,05$). ανάλογα με το βαθμό γνωριμίας που υπάρχει ανάμεσά τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που φοιτούν μαζί με τσιγγανόπαιδες έχουν σαφώς θετικότερες αναπαραστάσεις για τους Τσιγγάνους, «*αγαπητός, ίδιος με εμάς, καλόκαρδος, φιλικός, ευχάριστος, όμορφος, παιδί, μου αρέσει, παιχνιδιάρης*» συγκριτικά με τους μαθητές που δεν έχουν επαφή στο χώρο του σχολείου «*κακός, βρώμικος, γύφτος, παράξενος, μαύρος, ζητιάνος, κλέφτης, μάγος*». Αναλυτικότερα, τα σχολεία Γ΄ και Β΄ Δ.Σ διαφοροποιούνται αναφορικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν για τον όρο «Τσιγγάνος» με το Γ΄ σχολείο να έχει θετικές αναφορές ενώ το Β΄ αρνητικές.

Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικής σημασίας αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι στο Γ΄ σχολείο φοιτούν τσιγγανόπαιδες ενώ αντίθετα στο Β΄ σχολείο δεν έχουν φοιτήσει τσιγγανόπαιδες τα τελευταία 6 χρόνια.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα τα οποία παρατίθενται με ιδιαίτερη επιφύλαξη λόγω του μικρού δείγματος της έρευνας και σίγουρα δεν μπορούν να γενικευτούν

➔ Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αδυναμία στην αντιμετώπιση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών τους, καθώς δεν είναι εφοδιασμένοι με τα κατάλληλα μέσα για τις αντιμετωπίσουν και ζητούν επιτακτικά την επιμόρφωσή τους.

➔ Οι μαθητές έχουν αποδεχτεί τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και μπορούμε να πούμε ότι τους αντιμετωπίζουν ισότιμα, αφού στην πλειοψηφία τους θέλουν να βρίσκονται στην παρέα τους.

➔ Οι μαθητές είναι σαφώς επηρεασμένοι από την στερεοτυπική εικόνα που υπάρχει στην κοινωνία για τους Τσιγγάνους και έχουν διαμορφώσει μία αρνητική στάση απέναντί τους. Όμως υπάρχει εμφανής διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν στο ίδιο σχολείο με μαθητές ρόμικης καταγωγής και σ΄ αυτούς που δε φοιτούν. Το γεγονός αυτό, μας οδηγεί στην επιβεβαίωση της αρχικής μας υπόθεσης ότι ο σχολικός συγχρωτισμός μπορεί να άμβλύνει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν οι μαθητές για τους Τσιγγάνους.

Γενικά συμπεράσματα-Περιορισμοί της μελέτης- Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης του ρόλου που διαδραματίζει το σχολείο στην άμβλυνη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία για την κοινωνική ομάδα των Ρομά.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενημέρωση που έχουν για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς και ο βαθμός ικανοποίησης τους από αυτή. Στη συνέχεια εξετάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα, καθώς και απέναντι στην κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων. Τέλος εξετάζεται η κοινωνική αναπαράσταση που έχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί για την κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων.

Παράλληλα, επιχειρείται η ανίχνευση διαφοροποίησης ή μη των απόψεων των μαθητών κατά σχολείο στα δύο τελευταία ερωτήματα. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε σε 37 εκπαιδευτικούς και 81 μαθητές Α/θμιας Εκ/σης του Ν. Χανίων. Ακολούθησε η εισαγωγή των δεδομένων σε στατιστικό πρόγραμμα με τη βοήθεια του οποίου έγινε η επεξεργασία ώστε να εξαχθούν τα αποτελέσματα.

Μέσα από μία συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών του δείγματος της έρευνάς μας ήταν ολική, καθώς ήταν ελάχιστες οι περιπτώσεις στις οποίες τα υποκείμενα δεν απάντησαν. Με βάση αυτό θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αλλά και για τη διαχείριση της ετερότητας στο χώρο του σχολείου.

Με βάση όσα ειπώθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ζητούν επιτακτικά να επιμορφωθούν σε θέματα τα οποία αφορούν: μοντέλα διδασκαλίας που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα, τη διαχείριση της τάξης και τέλος τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Η θέση που παίρνουν απέναντι στην ετερότητα είναι μάλλον θετική, δηλώνοντας ότι η είσοδος των μεταναστών στη χώρα δεν αποτελεί αρνητικό γεγονός, ενώ οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα δεν

παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές. Η άποψη ότι οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει να φοιτούν σε χωριστά σχολεία, τους βρίσκει καθολικά αντίθετους. Υποστηρίζουν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με παράλληλη στήριξη από την Τάξη Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τους ωφελούν σημαντικά και βοηθούν στην ενσωμάτωση τους.

Τέλος θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Ενδεχομένως η στάση τους αυτή να οφείλεται στη μακρόχρονη παρουσία των αλλοδαπών στην Ελλάδα, η οποία οδήγησε στην αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τη δυνατότητα επιλογής που θα είχαν, οι εκπαιδευτικοί, για να διδάξουν σε κάποια ομάδα μαθητών που προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό - γλωσσικό περιβάλλον, παρατηρούμε ότι την πρώτη θέση στις προτιμήσεις τους καταλαμβάνουν η ομάδα των αλλοδαπών, ακολουθεί η ομάδα των παλινοστούντων ενώ με αρκετή διαφορά έπεται η ομάδα των Τσιγγάνων, των μουσουλμάνων και τέλος η ομάδα των Βλάχων, η οποία συγκεντρώνει και το χαμηλότερο ποσοστό επιλογής. Το εύρημα αυτό πιθανόν να οφείλεται αφενός στη μακρόχρονη αλληλεπίδραση με την ομάδα των αλλοδαπών, που οδήγησε στην αποδοχή και αναγνώρισή τους, και αφετέρου στο γεγονός ότι οι πολιτισμικές ομάδες των Βλάχων και των μουσουλμάνων εντοπίζονται στην Ήπειρο, τη Θεσσαλία, τη Δυτική Στερεά Ελλάδα, τη Θράκη και όχι στην Κρήτη.

Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από τις επιλογές των εκπαιδευτικών, είναι αρκετοί αυτοί που δε θα διάλεγαν να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά - γλωσσικά περιβάλλοντα. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται στην αδυναμία τους να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, καθώς και τη δυσκολία που έχουν για τη διαχείριση της διαφορετικότητας που κομίζουν οι μαθητές αυτοί.

Η κοινωνική αναπαράσταση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους Τσιγγάνους δομείται στη βάση του αρχέτυπου του Τσιγγάνου, υιοθετώντας την κυρίαρχη αντίληψη που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία. Κατά την άποψή τους τα βασικά στοιχεία που τη συνθέτουν, αφορούν τον εξωτικό χαρακτήρα που έχει αποδοθεί στον τρόπο ζωής τους, τη νομαδικότητα, τη ροπή στην εγκληματικότητα, καθώς και αρνητικές ενέργειες και αρνητικές μορφές συμπεριφοράς. Η απουσία επιστημονικής γνώσης γύρω από θέματα μειονοτήτων, πολιτισμικής -εθνικής ταυτότητας των

Τσιγγάνων στην Ελλάδα, και η βασική ενημέρωση από τα Μ.Μ.Ε. ίσως είναι και ο λόγος της διαστρεβλωμένης εικόνας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους Τσιγγάνους. Τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας (Καρποζήλος, 2004), σύμφωνα με την οποία στον ημερήσιο τύπο αναπαράγονται λανθασμένες αναπαραστάσεις για τους Τσιγγάνους, επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό μας.

Πρέπει να επισημάνουμε σ' αυτό το σημείο ότι οι εκπαιδευτικοί ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας είναι λογικό να ενστερνίζονται τις αξίες που αυτή πρεσβεύει. Η θεώρηση αυτή των Τσιγγάνων από τους εκπαιδευτικούς, δεν μπορεί παρά να επηρεάζεται, από τα αρνητικά στερεότυπα που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία για τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.

Όσον αφορά τους μαθητές, μέσα από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου συμπεραίνουμε ότι έχουν θετική εικόνα για τους συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλες χώρες, αφού οι περισσότεροι είναι θετικά διακείμενοι στη φοίτηση σημαντικού αριθμού παιδιών στο σχολείο τους. Ταυτόχρονα δηλώνουν, στην πλειοψηφία τους, ότι έχουν φίλους που προέρχονται από άλλη χώρα και επιθυμούν να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο μαζί τους. Ενδεχομένως η στάση αυτή είναι το αποτέλεσμα του συγχρωτισμού και της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών και των γηγενών τα τελευταία χρόνια, η οποία οδήγησε στη σταδιακή άμβλυνη των ξενοφοβικών αντιλήψεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας, (Μιτίλης, 1998), επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό μας.

Η προηγούμενη θετική εικόνα ανατρέπεται όταν γίνεται λόγος για τους Ρομά. Οι μαθητές κρατούν μία θέση απόστασης, αφού σχεδόν οι μισοί δεν επιθυμούν τη συμφοίτηση με παιδιά ρόμικης καταγωγής, ενώ πολύ υψηλό είναι και το ποσοστό αυτών που κράτησαν ουδέτερη στάση.

Όμως εξαιρετικά ενδιαφέροντα στοιχεία προκύπτουν από την επαγωγική επεξεργασία των δεδομένων. Διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα σχολεία, ($\chi^2 = 22.525$, $p = 0,0005 < 0,05$), με τους μαθητές που φοιτούν μαζί με τσιγγανόπαιδες να επιθυμούν πολύ περισσότερο την κοινή φοίτηση, απ' ότι στο σχολείο που δε φοιτούν. Ενδεχομένως η διαφοροποίηση να οφείλεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν οι μαθητές για τους Ρομά, τα ευρήματα είναι εξαιρετικής σημασίας, αφού διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές που συγχρωτίζονται τα τελευταία χρόνια με τους τσιγγανόπαιδες, έχουν σαφώς

θετικότερες αναπαραστάσεις απ' ότι οι μαθητές που έχουν επαφή για μικρό χρονικό διάστημα και αυτοί που δεν έχουν καθόλου επαφή.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ο χρόνος παρουσίας των μαθητών ρόμικης καταγωγής στο σχολικό περιβάλλον, λειτουργεί υπέρ της θετικότερης αντιμετώπισής τους από τους υπόλοιπους μαθητές. Μια πιθανή ερμηνεία της συνθήκης αυτής, είναι η ανάπτυξη ενδοομαδική αντίληψης για τους μαθητές ρόμικης καταγωγής, και άμβλυνης των διαφορών, μέσα από τη διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών του συνόλου των μαθητών.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, που θεωρούμε ότι συμβάλλει στη θετικότερη αντιμετώπιση των Ρομά, είναι η σχολική ζωή εν γένει. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι αθλητικές δραστηριότητες, οι πολιτισμικές εκδηλώσεις, προκαλούν νέες κατηγοριοποιήσεις με συμμετοχή όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις. Με αυτόν τον τρόπο εξαφανίζεται η αρχική κατηγοριακή διαφοροποίηση και αναιρεί τις ιδιαιτερότητες της παρουσίας τους μέσα στην τάξη. Μ' αυτόν τον τρόπο αμβλύνονται και τα αρνητικά στερεότυπα που υπάρχουν (Doise, 1979, στο Παπαστάμου, 1999).

Συμπερασματικά και με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, καταλήγουμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δομήσει την κοινωνική αναπαράσταση για τους Ρομά στη βάση του αρχέτυπου του Τσιγγάνου, υιοθετώντας την κυρίαρχη αντίληψη που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία, σε αντίθεση με τους μαθητές που διαφοροποιούνται σημαντικά. Η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους Ρομά, στο σχολικό περιβάλλον, ενδεχομένως, έχει επιφέρει αυτή τη διαφορά. Η θεωρία της επαφής του Allport, επιβεβαιώνεται σαφώς μέσα από την έρευνά μας και δίνει ελπίδες για το αύριο.

Άρα το σχολείο, ως παρεμβατικός θεσμός, μπορεί να κάνει τη διαφορά μέσα από την καλλιέργεια ενός αποδεκτού συστήματος αξιών, που να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και να αντιστέκεται στη φυλετική προκατάληψη. Φτάνει βέβαια να είναι εξοπλισμένο με εξειδικευμένο προσωπικό, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται και να προωθείται ένα αντιρατσιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Μπορεί με τις κατάλληλες τεχνικές να αποδομήσει τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Για να επιτευχθεί όμως αυτός ο στόχος, θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή σε επίπεδο στοχοθεσίας τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και σε επίπεδο πρακτικών και

μεθόδων, ενώ θα πρέπει να είναι εξοπλισμένο με εξειδικευμένο προσωπικό, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται και να προωθείται ένα αντιρατσιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Το σχολείο ως θεσμός, μπορεί με τις κατάλληλες τεχνικές να αποδομήσει τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αλληλεπίδραση σε περιστάσεις αντιστροφής του status, τη συνεργασία σε συνθήκες αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1996:107-109), την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε κάθε είδους ρατσισμού και διακρίσεων καθώς και στους τρόπους δημιουργίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως για την απαλλαγή από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις είναι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τις αρχές που την διέπουν, δηλαδή, την αλληλεγγύη, το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα ενισχύοντας την ανεκτικότητα και καλλιεργώντας θετικές στάσεις απέναντι σε ομάδες και άτομα που διαφέρουν στην καταγωγή, στη θρησκεία, στον πολιτισμό.

Για να γίνουν όμως αυτά, επιβάλλεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να γνωρίσουν τον ιστορικό χαρακτήρα της προκατάληψης για τους Τσιγγάνους, αλλά και τους μηχανισμούς διάχυσης, νομιμοποίησης και αναπαραγωγής της προκατάληψης. Επίσης θα πρέπει να διδαχθούν στρατηγικές για τη σταδιακή αποδόμηση των αρνητικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που περιθωριοποιούν ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί, θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για να παρεμβαίνουν και να βοηθούν τους μαθητές τους να μειώσουν τις προκαταλήψεις τους. Θα πρέπει να εξοικειωθούν στην αναστοχαστική προσέγγιση, ώστε αναλύοντας την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη να μπορέσουν να ανακαλύψουν το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων, των άρρητων κανόνων και στρατηγικών που επικρατούν. Να μάθουν να αναγνωρίζουν τις δικές τους προκαταλήψεις και να αμφισβητούν το αυτονόητο στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Μα πάνω απ' όλα να συνειδητοποιήσουν ότι οι μαθητές είναι άτομα-πρόσωπα και έρχονται στο σχολείο με το δικό τους βιογραφικό, τη δική τους ιστορία. Είναι ενεργά όντα, των οποίων την εσωτερική πίεση για δράση οφείλει το σχολείο να σεβαστεί και να προωθήσει. (Γκότοβος, 2002:136).

Τελειώνοντας οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού καθώς πρόκειται για δείγμα ευκολίας και αφορά μόνο τα τρία σχολεία του Ν.Χανίων, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Ευελπιστούμε όμως, τα πορίσματα της μελέτης μας να εμπλουτίσουν τα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και να ενισχύσουν τον προβληματισμό σχετικά με τους τρόπους που μπορεί η πολιτεία να παρέμβει για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών εκδηλώσεων απέναντι στην κοινωνική ομάδα των Ρομά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθήνα: Ατραπός. Ανδρούσου,-Αλ.,Ασκούνη- Ν. Μάγος -Κ., Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ., (2001),*Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β, ΕΑΠ, Πάτρα,.

Αζίζι – Καλατζή, Α., Σιδέρη – Ζώνιου, Α. & Βλάχου, Α., (1996), *Προκαταλήψεις και στερεοτυπία. Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.

Ανδρεαδάκης, Ν., Βάβουκας, Μ. (2005). Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας.

Ανδρεαδάκης, Ν., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, [Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εαρινό Εξάμηνο 2008-2009).

Βάβουκας, Μ., (1998), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*, 5^η έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Βαξεβάνογλου, Α., (2001), *Έλληνες Τσιγγάνοι : Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Βαξεβάνογλου, Α.,(2004), *Η εξέλιξη της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: Ανίχνευση των παραμέτρων μεταβολής και διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας στο παράδειγμα των Τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας*, Ιωάννινα (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/266/2/266.pdf>).

Bell J., (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Gutenberg.

Βοσνιάδου ,Σ. (2002), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές;* (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.de.sch.gr/~pzafeir/CAr8ra/yliko-html/DIDPos_math_mathites.pdf).

Campbell, T., (1990), *Στερεότυπα και αντίληψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων*. Στο: Παπαστάμου, Σ. (επιμ), *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.

Cohen L. & Manion, L., (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Cummins J., (2002), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Goffman, E. (1959). *The Theories of Social Interaction (SOC401) Introduction Notes from Presentation of the Self in Everyday Life*. (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.lothlorien.net/~jason/school/archive/soc401/intro_goffman.html). (Τελευταία επίσκεψη 15/11/2011)

Hawley, “*Designing Schools;*” Linda Tropp and Mary Prenovost, “*The Role of Intergroup Contact in Predicting Children’s Inter-Ethnic Attitudes: Evidence from Meta-Analytic and Field Studies,*” in *Intergroup Relations: An Integrative Developmental and Social Psychological Perspective*, ed. Sheri Levy and Melanie Killen (Oxford, England:Oxford Univ. Press, in press).

Frances E. Aboud and Sheri Levy, “*Intervention to Reduce Prejudice and Discrimination in Children and Adolescents,*” in *Reducing Prejudice and Discrimination*, ed. Stuart Oskamp (Hillsdale, N. J.:Lawrence Erlbaum, 2000): 269-93.

Jaana Juvonen, Adrienne Nishina, and Sandra Graham, “*Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle Schools,*” *Psychological Science* 17, no. 5 (May 2006): 393-400.

Janet Ward Schofield, “*The Impact of Positively Structured Contact on Intergroup Behavior: Does It Last under Adverse Conditions?*” *Social Psychology Quarterly* 42, no. 3 (Sept. 1979): 280-84.

Jodelet, D.,(1995), «*Κοινωνική αναπαράσταση: φαινόμενα, έννοια και θεωρία*» στο Παπαστάμου Σ. Μαντόγλου Α., *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Αθήνα, Οδυσσέας

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

Γεωργογιάννης, Π., (2008), *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος 7^{ος}, σελ. 214-223.

Γεωργογιάννης Π. (2009), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*, Πάτρα.

Γκίνου, Ε., (2002), *Education Interculturelle et Enseignement du FLE*, Unité 2, Πάτρα, ΕΑΠ.

Γκόβαρης, Χ., (2001), *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός

Γκόβαρης Χ. Νιώτη Ν. Σταμάτης Π.,(2003) *Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ τ. 1/2003.

Γκόβαρης, Χ., (2009), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, [Πανεπιστημιακές σημειώσεις, διεπιστημονικού σεμιναρίου ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας], ΚΕΔΕΚ, Χειμερινό εξάμηνο, Πάτρα.

Γκότοβος, Α., Ε.,(1996), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση –Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*, Αθήνα, Gutenberg.

Γκότοβος, Α., Ε.,(.,(1996), *Ρατσισμός : Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε..

Γκότοβος, Α., Ε.,(.,(2001), *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγματεύση του νοήματος της παιδείας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκότοβος, Α., Ε.,(., (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα : Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α., Ε.,((2002), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Αθήνα, Gutenberg.

Γκότοβος, Α., Ε.,(2003), *Αγωγή του Πολίτη και πολιτισμική ετερότητα*, στο Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου, σελ.185-186, εκδ. Ατραπός.

Γκότοβος, Α., Ε.,((2004), «*Η εικόνα των Τσιγγάνων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*», έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://6dim-diar-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg2004.htm). (Τελευταία επίσκεψη 15/10/2011)

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2005). *Majorities' Attitudes Towards Minorities: Key Finding from the Eurobarometer and the European Social Survey*.

Giddens, Α., (α),(2002), *Ο Κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Giddens, Α.,(β), (2002), *Κοινωνιολογία*, Αθήνα, Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ.,(1997), *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, εκδ. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (2005), *Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση, στο Επιστήμες της Αγωγής, τ. 1. σελ.153-170.*

Δούκα, Χ., (1997), *Εκπαιδευτικές πολιτικές στην παγκόσμια σφαίρα: Η προβληματική των μεταρρυθμίσεων*, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45.

Δραγώνα, Θ., (2004), *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Στερεότυπα και προκαταλήψεις*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δραγώνα, Θ. (2001), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, εκδ. Ε.Α.Π., σελ.13.

Ε.Κ.Κ.Ε., (1996), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Αθήνα.

Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο, (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.uoi.gr/ROMA). (Τελευταία επίσκεψη 8/12/2010)

Πρόγραμμα Ελλήνων Τσιγγάνων, (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.westerngreece.gr). (Τελευταία επίσκεψη 15/3/2011)

Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://isocrates.gr>). (Τελευταία επίσκεψη 15/3/2011)

Ιβρίντελη, Μ. (2002), *Ο «Άλλος» ως λόγος και ως εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου: Η περίπτωση της Αγγλίας, της Ελλάδας και των Η.Π.Α.*, Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ.

Ζάχος, Δ., (2007), *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*, Επίκεντρο, Αθήνα.

Καθημερινή, (2011, 17 Ιουνίου), «*ECRI: Μόνιμες διαστάσεις λαμβάνει ο ρατσισμός στην Ευρώπη*» (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://news.kathimerini.gr/4Dcgi/4Dcgi/_w_articles_civ_12_17/06/2011_446009). (Τελευταία επίσκεψη 18/06/2011)

Καλογιαννάκη- Χουρδάκη, Π., 1993, *Ελληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη. Καλτσούνη- Νόβα, Χ., (2002), *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 13.

Καραγιώργος, Δ. (2007), *Η αξιοποίηση των Κοινωνικών Σπουδών στη διαμόρφωση πεποιθήσεων και στάσεων των μαθητών μας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό

τόπο: <http://hdl.handle.net/10795/183>, <http://repository.edull.gr/183> (Τελευταία επίσκεψη: 10/10/2011)

Καραγιώργος, Δ. (2005), Μια άλλη προσέγγιση των κοινωνικών σπουδών στην Ελλάδα σήμερα: Τάσεις και Προοπτικές. Στο Μ. Κασσωτάκης, Γ. Φλουρής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*, (σελ. 694-719). Αθήνα: Ατραπός

Κάτσικας, Χ.-Πολίτου, Ε.,(1999), *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. εκδ. Gutenberg. Αθήνα.

Καραθανάση, Ε.,(1995), *Στο περιθώριο της κοινωνίας, στο περιθώριο της πόλης, αφιέρωμα (επιμέλεια Ε. Τράιου): Ταξιδεύοντας με τους Τσιγγάνους*. Εφ. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ –Επτά ημέρες, 8 Ιανουαρίου 1995, σς 22-24.)

Καραθανάση ,Ε.,(1996) *Το κατοικείν των Τσιγγάνων. Η περίπτωση της Θήβας*, διδ. Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Καρακατσάνη, Γ., (1999), *Κοινωνιολογική Θεώρηση της οικογένειας, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Η οικογένεια στη σύγχρονη κοινωνία*, Κομοτηνή, Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.

Κασσωτάκης, Μ., 2000, *Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 435-462.

Κασιμάτη, Κ. (επιμ.), 1998, *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα, Gutenberg.

Κελπανίδης, Μ. (2002), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα.*, Αθήνα: εκδ. .Ελληνικά Γράμματα.

Κογκίδου Δ., Τρέσσου-Μυλωνά Ε. Τσιάκαλος, Ε. , (1994), *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική, Θεσσαλονίκη*, χ. εκδ. στ.

Κοκκινάκη, Φ., (2006), *Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.

Κοντογιάννη, Δ. (2002). *Διαπολιτισμική –Διγλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η περίπτωση των Ξχολείων Παλιννοστώντων*, Διδακτορική διατριβή, (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://dlib.lib.uoc.gr/Dienst/Repository/2.0/Body/ucr.Educational.phd/2002kontogianni/doc>). (Τελευταία επίσκεψη 20/02/2010)

Κοντογιώργη, Γ., (2000), Πολιτισμός και πολιτεία: Τα θεμέλια του πολιτικού πολιτισμού, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 61-72.

Κωστούλα – Μακράκη, Μ., 1999, *Η οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων*, στο Χάρη Κ.Π.

Κωστούλα – Μακράκη, Μ., (2006), *Στερεότυπα και προκαταλήψεις στην πρόσληψη του «Άλλου»*, Επιστήμες της Αγωγής, τ.2,σελ.19-38.

Κωστούλα – Μακράκη, Ν.,-Μακράκης, Σ,Β., (2007), *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*, Αθήνα, εκδ. Προπομπός.

Λαμπρίδη, Ε., (2004), *Στερεότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα.*, Αθήνα, Gutenberg.

Λιεζουά, Ζ.-Π., (1999), *Ρομά, Τσιγγάνοι, ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*, μτφ. Α. Σιπηνάτου, Αθήνα , Καστανιώτης.

Λυδάκη, Α., (1998), *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*, Αθήνα , Καστανιώτης,.

Moscovisi, S., (1995), *«Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων» στο Παπαστάμου Σ. Μαντόγλου Α., Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, Αθήνα, Οδυσσέας.*

Μακράκης, Β.,(2005), *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS*, σελ.31, 3^η έκδοση, Αθήνα, Gutenberg.

Μάρκου Γ.,(1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, έκδ. του συγγρ., Αθήνα.

Μήτσης & Σδρόλιας, (2007), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών*, ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ Πρόγραμμα "Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο"/ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ II.

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

Milner, D., (1990), *Φυλετική προκατάληψη*. Στο: Παπαστάμου, Σ. (επιμ), *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.

Μπαμπινιώτης, Γ., (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα.

Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ντούσας, Δ., (1997), *Rom και φυλετικές διακρίσεις*, Αθήνα, Gutenberg.

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

Παπαζήσης, Δ., (2000), *Ευρωπαϊκός Ρατσισμός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Παπακωνσταντίνου, Χ., (1997), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Αθήνα, Gutenberg.

Παπαστάμου, Σ., (1989), *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.

Παπαστάμου, Σ., (1990), *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.

Παπαστάμου, Σ. (1995), *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.

Patchen, M., *Black-White Contact in Schools: Its Social and Academic Effects* (West Lafayette, Ind.: Purdue Univ. Press, 1982).

Παπαχρήστος, Κ., (2005), «*Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε.*», στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 340-352.

Πετρουλάκη, Ν.Β. & Νικοδήμου, Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 399-405.

Πυργιωτάκης, Ι. (1984), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, Gutenberg.

Ρήγα, Β., Δαμιονάκου, Σ.(2002) *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των Ελλήνων για τον εαυτό και τον άλλον (Τον Τσιγγάνο)*, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 108-109, 257-283.

Robson, C., (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Gutenberg, Αθήνα.

Smith, P. B., Bond, M. H. (2005), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στεργίου, Λ., **2006**, «Προκαταλήψεις και Νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης», Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη, τ. 1, Σεπτ. 2006, σελ. 56-68.

Στεργίου, Λ., (2009), *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*, [Πανεπιστημιακές σημειώσεις ετήσιου διεπιστημονικού σεμιναρίου ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.

Taylors T., (1997), *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Πόλις.

Tajifel, H., (1990), *Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες*. Στο: Παπαστάμου, Σ.,(επιμ), *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία*. Διομαδικές σχέσεις, Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.

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

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

Τσιάκαλος, Γ. (2008), *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*, Συλλογικό έργο, (επιμ. Macedo, D./ Gounari, P.), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.

Φλουρής, Γ. (2000): *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παπαζήσης..

Φραγκουδάκη,, Α., ΔΡΑΓΩΝΑ Θ., (1997), *Τι είναι η πατρίδα μας;*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Φραγκούλης Ι. (2009)., *Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαίδευση*, [Πανεπιστημιακές σημειώσεις ετήσιου διεπιστημονικού σεμιναρίου ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.

Χατζησαββίδης, Σ., *Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές*, (Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο).

Χρυσόχου, Ξ., (2005), *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα*

Unicef, Κάπα Redearch A.E., (2001), «Αποτελέσματα έρευνας: Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Γονείς- Εκπαιδευτικοί- Μαθητές».

Walter G. Stephan and Cookie W. Stephan, *Improving Intergroup Relations* (Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2001).

Wertherell, M., (2005), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

Worchel, S., Cooper, J. & Goethals, G.R., *Understanding Social Psychology*. Chicago, ILq Dorsey, (1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Σχολείο

Τάξη

Αγόρι

Κορίτσι

Ο πατέρας σας έχει τελειώσει

Η μητέρα σας έχει τελειώσει

(Βάλε X, στην απάντηση που σου ταιριάζει)

Δημοτικό

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Γυμνάσιο

Λύκειο

Λύκειο

ΤΕΙ

ΤΕΙ

Πανεπιστήμιο

Πανεπιστήμιο

ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ξέρεις παιδιά από άλλες χώρες;

Ναι

Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως ναι, τι γνώμη έχεις σχηματίσεις για αυτά τα παιδιά;**
(Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).

Καλή μάλλον καλή κακή μάλλον κακή Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

2. Κάνεις παρέα με παιδιά από άλλες χώρες; *(Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).*

Ναι, περισσότερο από τα άλλα

Ναι, το ίδιο όπως και με τα άλλα

Ναι, λιγότερα από τα άλλα

Όχι, καθόλου

Δεν ξέρω, δεν απαντώ

3. Έχεις κάποιο φίλο ή φίλη από άλλη χώρα; *(Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).*

Ναι

όχι

Δε γνωρίζω, δεν απαντώ

4. Θα σε ενοχλούσε ή όχι αν στο σχολείο σου φοιτούσε σημαντικός αριθμός παιδιών από άλλες χώρες; *(Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).*

Ναι

μάλλον ναι

όχι

μάλλον όχι

Δε γνωρίζω, δεν απαντώ

5. Θα σε ενοχλούσε ή όχι εάν στην ίδια τάξη με σένα φοιτούσε σημαντικός αριθμός παιδιών από άλλες χώρες; (Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).
- Ναι μάλλον ναι όχι μάλλον όχι Δε γνωρίζω, δεν απαντώ
6. Θα δεχόσουν ή όχι να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)
- Με ένα παιδί από άλλη χώρα Με ένα παιδί άλλης θρησκείας
- Με ένα παιδί άλλου χρώματος Όχι, δε θέλω
7. Συμφωνείς να είναι στο τμήμα σου μερικά Τσιγγανόπουλα; (Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).
- Ναι όχι αδιάφορο
8. Θα είχε ενδιαφέρον για σένα να περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου με παιδιά από άλλες χώρες που ζουν στην πόλη σου; (Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).
- Ναι όχι αδιάφορο
9. Θα είχε ενδιαφέρον για σένα, να περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου με Τσιγγανόπουλα που ζουν στην πόλη σου; (Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).
- Ναι όχι αδιάφορο
10. Το βρίσκεις καλό να υπάρχουν και παιδιά από άλλες χώρες στην παρέα σου; (Σημείωσε με X, την απάντηση που σου ταιριάζει).
- Ναι όχι αδιάφορο
11. Το βρίσκεις καλό να υπάρχουν και Τσιγγανόπουλα στην παρέα σου;
- Ναι όχι αδιάφορο
12. Τι σημαίνει για σένα η λέξη Τσιγγάνος; Γράψε τις τρεις πρώτες λέξεις που σου έρχονται στο μυαλό:

ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- ◆ **ΦΥΛΟ:** Άνδρας Γυναίκα
- ◆ **ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** Διορισμένη/ος Αναπληρώτρια/ής Ωρομίσθια/ιος
- ◆ **ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**
 1-5 6 – 10 11 -15 16 - 20 21 - 25 >25
- ◆ **ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:** Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος
 Άλλο πτυχίο. Ποιο;
- ◆ **ΤΙΤΛΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:** Ναι Όχι
- **ΑΝ ΝΑΙ:** Μεταπτυχιακό Α΄ κύκλου (master) Διδακτορικό
- ◆ **ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:** Ναι Όχι

ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Νιώθετε ικανοποιημένη/ος από την ενημέρωση που έχετε για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ναι Όχι

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, από ποιες πηγές έχετε αντλήσει την ενημέρωσή σας;
(Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Πανεπιστημιακές σπουδές | <input type="checkbox"/> Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις |
| <input type="checkbox"/> Μετεκπαίδευση | <input type="checkbox"/> Επιμορφωτικά σεμινάρια |
| <input type="checkbox"/> Μέσα από την ίδια την πράξη | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με συναδέλφους |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς |
| <input type="checkbox"/> Βιβλία-άρθρα | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο |
| <input type="checkbox"/> Σχετική νομοθεσία | <input type="checkbox"/> Κάποια άλλη. Ποια;..... |
| <input type="checkbox"/> Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης | |

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, σε ποιο βαθμό νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωσή σας;

πάρα πολύ αρκετά λίγο καθόλου

2. Ποιες πιστεύεται ότι είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με πολιτισμικά-γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | <input type="checkbox"/> Ειδίκευση σε θέματα διδακτικής προσέγγισης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας |
| <input type="checkbox"/> Αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος | <input type="checkbox"/> Μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη |
| <input type="checkbox"/> Προσωπικό ψυχοκοινωνικής στήριξης | <input type="checkbox"/> Κατάλληλο διδακτικό/εποπτικό υλικό |
| <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο | <input type="checkbox"/> Κάποια άλλη. Ποια;..... |

3. Έχετε διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά - γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές;

Ναι

Όχι

➤ **Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, πώς την αποκτήσατε;** (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Διδακτική εμπειρία σε σχολεία του εξωτερικού
- Διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά- γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σε κανονικές τάξεις
- Διδακτική εμπειρία σε τάξη Υποδοχής
- Διδακτική εμπειρία σε τάξη Ένταξης
- Διδακτική εμπειρία σε φροντιστηριακά τμήματα
- Κάποια άλλη. Ποια:.....

➤ **Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, πόσα χρόνια διδάξατε σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό-γλωσσικό υπόβαθρο;**

1-3

4-6

7-10

11-14

>15

4. Κατά καιρούς έχουν εκφραστεί διάφορες απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση των πολιτισμικά γλωσσικά διαφορετικών μαθητών. Εσείς προσωπικά σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις απόψεις αυτές; (Σημειώστε για καθεμία άποψη ξεχωριστά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
Η είσοδος των μεταναστών στη χώρα μας είναι αρνητικό γεγονός.					
Οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές					
Την υποχρέωση για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν οι γονείς τους (ιδρύοντας συλλόγους, κοινότητες, ιδιωτικά σχολεία) και όχι η πολιτεία					
Οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές πρέπει να φοιτούν σε χωριστά σχολεία αλλοδαπών, παλινοστούτων, τσιγγάνων, κλπ.					
Οι μαθητές αυτοί πρέπει να φοιτούν εξαρχής σε κανονικές τάξεις μαζί με τους άλλους μαθητές.					
Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα βοηθούν στην ενσωμάτωση και ένταξη των πολιτισμικά-γλωσσικά διαφορετικών μαθητών.					
Οι μαθητές δεν ωφελούνται από τη συνεκπαίδευσή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.					
Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι επαρκές και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα					
Να επιτρέπεται στους τσιγγάνους ή στους αλλόγλωσσους μαθητές να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας το γλωσσικό τους ιδίωμα.					

5. Με βάση την εμπειρία σας, οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Ναι Όχι

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως όχι, σε ποια πεδία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πληρέστερη ενημέρωση; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Διδακτική της ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας | <input type="checkbox"/> Πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα |
| <input type="checkbox"/> Εφαρμογή μοντέλων διδασκαλίας που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία | <input type="checkbox"/> Διαχείριση τάξης |
| <input type="checkbox"/> Αντιμετώπιση προβλημάτων με τους γονείς | <input type="checkbox"/> Δίγλωσση εκπαίδευση |
| <input type="checkbox"/> Εφαρμογή Αναλυτικών Προγραμμάτων | <input type="checkbox"/> Κάποια άλλη. Ποια;..... |

6. Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες μαθητών θα επιλέγατε, αν είχατε τη δυνατότητα, να διδάξετε; (Μπορείτε να σημειώσετε πάνω από μία κατηγορία)

αλλοδαπούς παλινοστούντες τσιγγάνους μουσουλμάνους Βλάχους καμία

7. Έχετε διδακτική εμπειρία με τσιγγάνους μαθητές;

Ναι Όχι

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, αντιμετωπίσατε δυσκολίες και αν ναι, ποιες;

8. Όταν ακούτε τη λέξη Τσιγγάνος, τι σας έρχεται στο μυαλό; (Γράψτε τις τρεις πρώτες λέξεις που σκεφτήκατε).

9. Αυτά που ξέρετε για τους Τσιγγάνους και τον πολιτισμό τους τα έχετε μάθει περισσότερο από:

- 1) Τις σπουδές σας
- 2) Την τηλεόραση
- 3) Την προσωπική επαφή
- 5) Τα έντυπα μέσα
- 6) Από αλλού (πού;) _____

10. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις, αναφορικά με τους Τσιγγάνους, πιστεύετε ότι ισχύουν;

Οι Τσιγγάνοι:	Κατά την προσωπική μου άποψη				
	Ισχύει σπάνια	Ισχύει	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει	Δεν σπαντώ δεν έχω γνώμη
Έχουν διαφορετικές αξίες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν διαφορετική νοοτροπία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο εργατικοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν διαφορετική μουσική σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν διαφορετική κουζίνα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν διαφορετική ενδυμασία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο φιλότιμοι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο φιλόξενοι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο επιθετικοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο νομοταγείς σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο ελεύθεροι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν διαφορετική εξωτερική εμφάνιση σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο περήφανοι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο συντηρητικοί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο ευτυχισμένοι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν πιο πολύ ελεύθερο χρόνο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν λιγότερες έγνοιες στη ζωή τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν λιγότερο άγχος σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Έχουν λιγότερα χρήματα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο θρησκευόμενα άτομα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο σκληραγωγημένοι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο τολμηροί σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο ευθείς στις συναλλαγές με τους άλλους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο εξαρτημένοι από τη βοήθεια του κράτους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Είναι πιο ατομιστές σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					
Δείχνουν μεγαλύτερη αλληλεγγύη μεταξύ τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Έλληνες					

11. Κατά καιρούς έχουν εκφραστεί διάφορες απόψεις όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους οι τσιγγάνοι βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας. Εσείς προσωπικά σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις απόψεις αυτές; (Σημειώστε για καθεμία άποψη ξεχωριστά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Οι τσιγγάνοι βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας γιατί:	Συμφωνό απόλυτα	Συμφωνό Αρκετά	Διαφορο αρκετά	Διαφορο Απόλυτα	Δεν απολύτ δεν έχω γνώμη
Η κοινωνία μας είναι ρατσιστική					
Βλέπουν ότι ακόμη και αν προσπαθήσουν να προσαρμοστούν, δεν θα γίνουν αποδεκτοί					
Η κουλτούρα τους δίνει έμφαση στην ελευθερία και απεχθάνεται την τάξη και την πειθαρχία					
Δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, ώστε να διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση στην αγορά εργασίας					
Δεν τους αρέσει ο δικός μας τρόπος ζωής					
Πιστεύουν στην αξία της αλληλεγγύης και της αλληλοϋποστήριξης και θέλουν να είναι μαζί					
Θέλουν την ένταξη στην κοινωνία, αλλά φοβούνται μήπως οι υπόλοιποι τους θεωρήσουν προδότες					
Δεν υπάρχει κρατική μέριμνα, ώστε να βοηθηθούν στην κοινωνική ένταξη					
Δεν διαθέτουν τους αναγκαίους πόρους					
Αν η πολιτεία αποφάσιζε να διαθέσει χρήματα για να χτιστούν κατάλληλες κατοικίες για τους Τσιγγάνους και να διαμορφωθούν σωστά οι χώροι εγκατάστασής τους, εκείνοι θα άλλαζαν τρόπο ζωής και δεν θα ήταν πλέον στο περιθώριο					
Η απόφαση να βγεις από το περιθώριο σε τελευταία ανάλυση είναι ατομική. Όποιος πραγματικά θέλει να ενταχθεί στην κοινωνία, τελικά βρίσκει τρόπους και τα καταφέρνει					
Έχουν συνηθίσει πλέον σε έναν τρόπο ζωής. Ακόμη και αν η πολιτεία διαθέσει πόρους για να βελτιώσει τις υλικές συνθήκες της ζωής τους, αυτοί θα συνεχίσουν να ζουν σύμφωνα με τις παραδοσιακές τους αξίες					
Κάποιος άλλος λόγος. Ποιος;					

13. Κατά διαστήματα έχουν παρατηρηθεί, σε σχολεία όπου φοιτούν τσιγγάνοι μαθητές, έντονες αντιδράσεις των γονέων, με απώτερο στόχο την απομάκρυνση τους από το σχολείο. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό; (Σημειώστε για καθεμία άποψη ξεχωριστά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Όσο αφορά την αντίδραση των γονιών:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	Δεν απαντώ δεν έχω γνώμη
Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως με την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο πέσει το επίπεδο απόδοσης των παιδιών τους						
Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως με την παρουσία Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο χειροτερέψουν οι συνθήκες σχολικής υγιεινής						
Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως ορισμένες από τις συμπεριφορές των Τσιγγανοπαίδων δημιουργήσουν προβλήματα στα παιδιά τους						
Οι γονείς που αντιδρούν φοβούνται μήπως σε τέτοια σχολεία σταλούν εκπαιδευτικοί με μειωμένα προσόντα						
Οι γονείς που αντιδρούν είναι απλώς ρατσιστές						
Δεν είναι εύκολο σε τέτοιες περιπτώσεις να κατηγορήσει κανείς τους γονείς για ρατσισμό. Υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση						
Αυτοί που κατηγορούν τους γονείς για ρατσισμό συνήθως μένουν μακριά από τσιγγάνικους οικισμούς και δεν αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα						
Αν τα Τσιγγανόπουλα προσαρμόζονταν στα βασικά (π.χ. κανόνες υγιεινής, εμφάνιση, συμπεριφορές), οι γονείς δεν θα είχαν λόγους να αντιδρούν στη συνεκπαίδευση και θα συμφωνούσαν με τη λύση αυτή						

ΕΞΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!