



UNIVERSITY OF
PATRAS
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ



UNIVERSITY of NICOSIA

Θέμα: «Πολιτισμικά Στερεότυπα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία στη Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση: Μια Ποιοτική Προσέγγιση μέσα από τις εμπειρίες μαθητών,
εκπαιδευτικών και γονέων.»

Topic: “*Cultural Stereotypes and Intercultural Communication in Secondary
Education: A Qualitative Approach through the experiences of students, teachers, and
parents.*”

ΑΠΟ ΤΗΝ

ANNA ΚΟΥΤΜΑ (Α.Μ: U244N1451)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ: ΔΡ. ΓΙΑΚΗ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαμεσολάβηση

Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Φεβρουάριος, 2026

Η Άννα Κούτμα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Πολιτισμικά Στερεότυπα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Ποιοτική Προσέγγιση Μέσα από τις Οπτικές Μαθητών, Εκπαιδευτικών και Γονέων.»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ANNA KOYTMA



Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ολοκληρώθηκε με τη συμβολή και την υποστήριξη πολλών ανθρώπων, στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου για την επιστημονική καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις και τη συνεχή υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Η συμβολή της υπήρξε καθοριστική για τη διαμόρφωση και την ολοκλήρωση της μελέτης.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τα μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής για τον χρόνο και την επιστημονική επιμέλεια που αφιερώνουν στην αξιολόγηση της παρούσας εργασίας. Η συμβολή τους αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ακαδημαϊκής διαδικασίας και συμβάλλει στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της επιστημονικής αρτιότητας της μελέτης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα και μοιράστηκαν τις εμπειρίες, τις απόψεις και τον χρόνο τους, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διεξαγωγή και στην ποιότητα της μελέτης.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους κοντινούς μου ανθρώπους για την υπομονή, την κατανόηση και τη διαρκή ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, ευχαριστώ όλους όσοι συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Σημείωση ορολογίας: Στην παρούσα εργασία ο όρος «μαθητές» χρησιμοποιείται συμπεριληπτικά και αναφέρεται σε μαθητές και μαθήτριες, ανεξαρτήτως φύλου. Αντίστοιχα, οι όροι «εκπαιδευτικοί», «γονείς» και «συνεντευξιαζόμενος» χρησιμοποιούνται με συμπεριληπτική σημασία και περιλαμβάνουν πρόσωπα όλων των φύλων, με στόχο τη γλωσσική οικονομία και την αποφυγή επαναλήψεων.



Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την υπόθεση ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα στο σχολικό περιβάλλον δεν εκδηλώνονται μόνο ως εμφανείς μορφές διάκρισης, αλλά και ως λανθάνουσες μικροαδικίες και καθημερινές πρακτικές λόγου, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν τη σχολική ένταξη, τη συναισθηματική ασφάλεια και τη συμμετοχή των μαθητών. Η έρευνα υλοποιήθηκε ως ποιοτική μελέτη περίπτωσης μίας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καθοδηγήθηκε από τρία ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την αναγνώριση και τη νοηματοδότηση των πολιτισμικών στερεοτύπων, τις επιπτώσεις τους στη μαθητική εμπειρία και τις παιδαγωγικές στρατηγικές διαχείρισής τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με έξι (6) μαθητές, τρεις (3) εκπαιδευτικούς και τρεις (3) γονείς, ενώ αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα στερεότυπα, ακόμη και όταν εκδηλώνονται μέσα από «αστεισμούς» ή καθημερινά σχόλια, επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη σχολική συμμετοχή και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της γλωσσικής πολυμορφίας, της επαγγελματικής αναστοχαστικότητας των εκπαιδευτικών και του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για βιωματικά και εφαρμοσμένα επιμορφωτικά προγράμματα και για ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης και της κοινωνικής συνοχής.

Λέξεις-κλειδιά:

πολιτισμικά στερεότυπα, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ικανότητα, σχολική ένταξη, Γυμνάσιο, ποιοτική έρευνα

Abstract

The present study is based on the assumption that cultural stereotypes in the school environment are not expressed solely through overt forms of discrimination, but also through latent microaggressions and everyday discursive practices that may affect students' school inclusion, emotional safety, and participation. The research was conducted as a qualitative case study of a single secondary school and was guided by three research questions concerning the recognition and meaning-making of cultural stereotypes, their impact on students' school experiences, and the pedagogical strategies adopted to manage or deconstruct them. Data were collected through semi-structured interviews with six (6) students, three (3) teachers, and three (3) parents, and were analysed using thematic analysis. The findings indicate that stereotypes, even when expressed through "jokes" or everyday comments, negatively affect interpersonal relationships, students' participation, and their sense of belonging. At the same time, the study highlights the crucial role of linguistic diversity, teachers' professional reflexivity, and the family environment in shaping attitudes towards difference. Overall, the findings underscore the need for experiential and practice-oriented professional development programmes and for strengthening collaboration between schools, families, and educational policy in order to promote inclusion and social cohesion.

Keywords:

cultural stereotypes, intercultural communication, intercultural competence, school inclusion, lower secondary education, qualitative research

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	5
Abstract	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
Κεφάλαιο 1 ^ο	13
Πολιτισμικά στερεότυπα και διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολικό πλαίσιο	13
1.1 Ορισμοί, χαρακτηριστικά και λειτουργίες των πολιτισμικών στερεοτύπων	14
1.2 Τα στερεότυπα στο σχολείο: ρητά και λανθάνοντα, αρνητικά και «θετικά»	17
1.3 Επιδράσεις των στερεοτύπων στη μάθηση, στις σχέσεις και στη σχολική ένταξη ...	19
1.4 Η διαπολιτισμική επικοινωνία ως μέσο αποδόμησης στερεοτύπων και ενδυνάμωσης της σχολικής ένταξης	21
Κεφάλαιο 2 ^ο	24
Διαπολιτισμική ικανότητα, στερεότυπα και συμπερίληψη στη σχολική εκπαίδευση	24
2.1 Η διαπολιτισμική ικανότητα: έννοια, θεωρητικό πλαίσιο και σύνδεση με στερεότυπα.....	24
2.2 Θεωρητικά μοντέλα διαπολιτισμικής ικανότητας.....	26
2.3 Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών	30
2.4 Η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών ως διαδικασία ενδυνάμωσης και συμμετοχής.....	33
2.5 Ρόλος των γονέων στη σχολική ένταξη και την αποδόμηση στερεοτύπων.....	35
Κεφάλαιο 3 ^ο	39
Κοινωνική συνοχή, ανήκειν και διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολικό πλαίσιο	39
3.1 Η έννοια της κοινωνικής συνοχής στη σχολική κοινότητα.....	40
3.2 Η αίσθηση του «ανήκειν» και η ενδυνάμωση των μαθητών.....	42
3.3 Σχέση κοινωνικής συνοχής, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στερεοτύπων	43
3.4 Διασύνδεση στερεοτύπων, διαπολιτισμικής ικανότητας και κοινωνικής συνοχής: Ένα ενιαίο αναλυτικό πλαίσιο	47
Κεφάλαιο 4 ^ο	50
Ερευνητική μεθοδολογία και σχεδιασμός της μελέτης	50
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	51
4.2 Η μεθοδολογία της έρευνας	52
4.3 Ερευνητικό εργαλείο: Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	53
4.3.1 Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων	53
4.3.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της ημιδομημένης συνέντευξης.	54
4.4 Η δειγματοληψία.....	54

4.5 Η διεξαγωγή της έρευνας	56
4.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	56
4.7 Ρόλος της ερευνήτριας και αναστοχαστική στάση.....	57
4.8 Διασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.....	58
4.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	59
4.10 Η ανάλυση της έρευνας	60
Κεφάλαιο 5°	62
Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	62
5.1 Μαθητές – Ανάλυση ευρημάτων	63
5.1.1 Η αναγνώριση και η νοηματοδότηση των πολιτισμικών στερεοτύπων από τους μαθητές.....	64
5.1.2 Οι συνέπειες των στερεοτύπων στις μαθητικές σχέσεις, στη συμμετοχή και στο αίσθημα ένταξης.....	68
5.1.3 Η μαθητική πρόσληψη των παιδαγωγικών στρατηγικών και της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση/αποδόμηση στερεοτύπων	71
5.2 Εκπαιδευτικοί – Ανάλυση ευρημάτων.....	76
5.2.1 Η αναγνώριση και η ερμηνεία των πολιτισμικών στερεοτύπων από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον	76
5.2.2 Οι αντιλαμβανόμενες συνέπειες των στερεοτύπων στη συμμετοχή και στην ένταξη των μαθητών	80
5.2.3 Παιδαγωγικές στρατηγικές και μορφές επικοινωνίας για τη διαχείριση/αποδόμηση στερεοτύπων και την ενίσχυση του σεβασμού	83
5.3 Γονείς – Ανάλυση ευρημάτων	87
5.3.1 Η γονεϊκή αναγνώριση και νοηματοδότηση των πολιτισμικών στερεοτύπων στο σχολικό πλαίσιο.....	88
5.3.2 Οι επιπτώσεις των στερεοτύπων στη σχολική εμπειρία, στις σχέσεις και στην αίσθηση ένταξης των μαθητών μέσα από τις γονεϊκές αφηγήσει	90
5.3.3 Γονεϊκές στρατηγικές και μορφές επικοινωνίας για τη διαχείριση/αποδόμηση στερεοτύπων και η συνεργασία με το σχολείο.....	92
Κεφάλαιο 6°	96
Συζήτηση των ευρημάτων και ερμηνευτική αποτίμηση	96
6.1 Σύνοψη των ευρημάτων	96
6.2 Συζήτηση Αποτελεσμάτων	98
Συμπεράσματα και Προοπτικές Μελλοντικής Έρευνας	101
Βιβλιογραφικές Αναφορές	105
Ξενόγλωσση Βιοβλιογραφία.....	105
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	114
Παράρτημα Ι: Οδηγός Ημιδομημένων Συνεντεύξεων	118

Παράρτημα II: Απομαγνητοφωνήσεις Μαθητών, Εκπαιδευτικών και Γονέων.	123
–Παράρτημα III: Έντυπο συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων	181



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο τα πολιτισμικά στερεότυπα εμφανίζονται, νοηματοδοτούνται και διαχειρίζονται στο ελληνικό Γυμνάσιο, με έμφαση στη σχέση τους με τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την εμπειρία της σχολικής ένταξης. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος δεν υπαγορεύεται μόνο από την αυξανόμενη πολυπολιτισμική σύνθεση του σύγχρονου σχολείου, αλλά κυρίως από το γεγονός ότι η σχολική καθημερινότητα αποτελεί έναν καίριο χώρο όπου οι αντιλήψεις για τη «διαφορά» αποκτούν πρακτική ισχύ. Στο πλαίσιο αυτό, οι πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις δεν παραμένουν στο επίπεδο αφηρημένων στάσεων, αλλά μετασχηματίζονται σε προσδοκίες, κανόνες αλληλεπίδρασης, μορφές λόγου, σιωπές και «μικρές» καθημερινές πρακτικές που επηρεάζουν τη συμμετοχή, τη συναισθηματική ασφάλεια και τη θέση των μαθητών στη σχολική κοινότητα (Allport, 1954· Tajfel, 1981· Sue & Spanierman, 2020).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα δεν αποτελούν απλώς ατομικές γνωστικές κατασκευές, αλλά κοινωνικά παραγόμενα σχήματα νοηματοδότησης, τα οποία αναπαράγονται μέσα από κυρίαρχους λόγους και εκπαιδευτικές πρακτικές και επηρεάζουν τις σχέσεις και τις προσδοκίες στο σχολικό περιβάλλον (Dervin, 2022· Γκότοβος, 2002). Όπως επισημαίνει ο Banks (2015), οι προκαταλήψεις και οι ανισότητες είναι συχνά εγγεγραμμένες στη δομή και την κουλτούρα του σχολείου, γεγονός που καθιστά αναγκαία μια μετασχηματιστική και δημοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Παράλληλα, η διαπολιτισμική επικοινωνία προσεγγίζεται ως σύνθετη διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτότητας, νοήματος και σχέσεων ισχύος (Hall, 1976· Ting-Toomey, 2005· Nakayama & Halualani, 2023), γεγονός που επηρεάζει το σχολικό κλίμα και τις δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Στο ίδιο θεωρητικό πεδίο, η έννοια της σχολικής ένταξης και της αίσθησης του «ανήκειν» συνδέεται με τη συναισθηματική ασφάλεια, τη μαθησιακή εμπλοκή και τη συγκρότηση θετικής ταυτότητας, ιδιαίτερα κατά την εφηβεία (Erikson, 1968· Cummins, 2005· OECD, 2023).

Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναπτύξει εκτενώς τα πεδία των στερεοτύπων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης, στο ελληνικό πλαίσιο η μελέτη της σχολικής εμπειρίας παραμένει συχνά αποσπασματική, ιδίως ως προς τη σύνδεση ανάμεσα στον λόγο, τις καθημερινές πρακτικές και τις σχέσεις που συγκροτούν τη σχολική ζωή (Δραγώνα, 2003· Κουμουνδούρος, 2012). Επιπλέον,

διαπιστώνεται αναλυτική ασυμμετρία στη σχετική βιβλιογραφία, καθώς πολλές έρευνες εστιάζουν κυρίως είτε στις στάσεις των μαθητών είτε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, χωρίς να εξετάζουν συστηματικά τη δυναμική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφορετικών οπτικών εντός του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος (Chranioti & Arvanitis, 2018· Moysidis, 2022).

Ανταποκρινόμενη σε αυτό το ερευνητικό κενό, η παρούσα μελέτη προσεγγίζει τα πολιτισμικά στερεότυπα ως σχεσιακή και βιωματική διαδικασία, η οποία ενεργοποιείται μέσα στις σχολικές αλληλεπιδράσεις και παράγει συγκεκριμένες συνέπειες για τις σχέσεις, την επικοινωνία και το αίσθημα του ανήκειν. Η ανάλυση τοποθετεί στο επίκεντρο τη σχολική κοινότητα ως σύστημα αλληλεπίδρασης και αντλεί δεδομένα από τις αφηγήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Η συμπερίληψη των γονέων συνιστά ουσιαστική ερευνητική επιλογή, καθώς η οικογένεια αποτελεί βασικό πεδίο κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης στάσεων που σχετίζονται την πρόσληψη της ετερότητας και τη σχολική συμπεριφορά των παιδιών (Bronfenbrenner, 1979· Foulidi & Parakitsos, 2022). Η τριπλή αυτή οπτική επιτρέπει την αποτύπωση συγκλίσεων, αποκλίσεων και «συγκρούσεων ερμηνείας» ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα στερεοτυπικά σχήματα αναγνωρίζονται, βιώνονται και διαχειρίζονται στη σχολική καθημερινότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα καθοδηγείται από τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διερευνούν: α) πώς οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και νοηματοδοτούν τα πολιτισμικά στερεότυπα που εκδηλώνονται στη σχολική τάξη και στις καθημερινές σχολικές αλληλεπιδράσεις, β) πώς οι μαθητές βιώνουν τις συνέπειες των στερεοτυπικών αντιλήψεων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαμόρφωση του αισθήματος της σχολικής ένταξης, και γ) ποιες παιδαγωγικές στρατηγικές και μορφές επικοινωνίας υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές, για τη διαχείριση ή την αποδόμηση των πολιτισμικών στερεοτύπων και την ενίσχυση της κατανόησης και του αμοιβαίου σεβασμού στο σχολικό περιβάλλον.

Μεθοδολογικά, η μελέτη υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και σχεδιάζεται ως μελέτη περίπτωσης ενός συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου, με βασικό χαρακτηριστικό την ταυτόχρονη διερεύνηση των εμπειριών τριών ομάδων πληροφορητών: μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω

ημιδομημένων συνεντεύξεων, ώστε να καταγραφούν βιωμένες εμπειρίες, ερμηνείες και τρόποι διαχείρισης περιστατικών που συχνά δεν καθίστανται ορατά μέσα από τυποποιημένες μετρήσεις (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006), με στόχο την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων, σημασιών και αφηγηματικών δομών που συγκροτούν τον τρόπο με τον οποίο νοείται η διαφορετικότητα, η ένταξη και η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται ακριβώς στη συνδυαστική μελέτη ενός σχολείου ως ενιαίου κοινωνικού πεδίου, μέσα από τη συνεξέταση των εμπειριών μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Η συμβολή της παρούσας εργασίας έγκειται στη συγκρότηση μιας συνεκτικής ερμηνευτικής εικόνας της σχέσης ανάμεσα στα πολιτισμικά στερεότυπα, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη σχολική ένταξη στο ελληνικό Γυμνάσιο. Παράλληλα, φιλοδοξεί να ενισχύσει την κατανόηση των σύνθετων μηχανισμών που διαμορφώνουν τη σχολική εμπειρία και να αναδείξει κατευθύνσεις που μπορούν να υποστηρίξουν πιο στοχευμένες, πρακτικές και συλλογικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις στη σχολική κοινότητα.

Η εργασία δομείται σε δύο κύρια μέρη που καλύπτουν το θεωρητικό και το ερευνητικό πλαίσιο. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και εξετάζει τις έννοιες των πολιτισμικών στερεοτύπων, της διαπολιτισμικής ικανότητας, της κοινωνικής συνοχής και της σχολικής ένταξης, καθώς και τη μεταξύ τους συνάρθρωση στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων και τη συζήτηση των ευρημάτων σε σύνδεση με τη θεωρία και τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων, παιδαγωγικών προτάσεων και προοπτικών για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1^ο

Πολιτισμικά στερεότυπα και διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολικό πλαίσιο

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κοινωνικούς θεσμούς, καθώς λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως πεδίο διαμόρφωσης ταυτοτήτων, στάσεων και κοινωνικών σχέσεων. Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, και ειδικότερα στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, η συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά καθιστά εμφανή τον ρόλο των στερεοτυπικών αντιλήψεων στη σχολική ζωή και στις παιδαγωγικές σχέσεις (Banks, 2015· Dervin, 2022).

Τα πολιτισμικά στερεότυπα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα, ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του «άλλου» και διαμορφώνουν προσδοκίες ως προς τη σχολική επίδοση, τη συμμετοχή και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, οι αντιλήψεις αυτές δεν είναι ατομικές ή τυχαίες, αλλά κοινωνικά και εκπαιδευτικά συγκροτημένες, ενταγμένες σε ευρύτερα πλαίσια λόγου, εξουσίας και θεσμικών πρακτικών (Αρβανίτη, 2013· Dervin, 2023).

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις των πολιτισμικών στερεοτύπων, οι γνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές τους λειτουργίες, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον, τόσο με ρητές όσο και με λανθάνουσες μορφές. Παράλληλα, αναλύονται οι επιδράσεις των στερεοτύπων στη μαθησιακή διαδικασία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη σχολική ένταξη των μαθητών, αναδεικνύοντας τη σύνδεσή τους με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και άνισης συμμετοχής, όπως αναπτύσσεται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2007· Banks, 2015).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ως μέσου αποδόμησης στερεοτύπων και ενδυνάμωσης της σχολικής ένταξης. Η επικοινωνία στο σχολείο προσεγγίζεται ως διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτότητας, νοήματος και αποδοχής, η οποία μπορεί να λειτουργήσει είτε αναπαραγωγικά είτε μετασχηματιστικά, ανάλογα με το επίπεδο διαπολιτισμικής επίγνωσης των συμμετεχόντων (Ting-Toomey, 2005· Liu, Volčič & Gallois, 2018). Η θεωρητική αυτή πλαισίωση αποτελεί το αναγκαίο υπόβαθρο για την κατανόηση και την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, τα οποία αφορούν το σχολικό περιβάλλον ενός Γυμνασίου στην Ελλάδα.

1.1 Ορισμοί, χαρακτηριστικά και λειτουργίες των πολιτισμικών στερεοτύπων

Η μελέτη των πολιτισμικών στερεοτύπων αποτελεί κεντρικό πεδίο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επικοινωνία, καθώς τα στερεότυπα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την πολιτισμική διαφορά, οργανώνουν τη γνώση για κοινωνικές ομάδες και αλληλεπιδρούν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Hilton & Von Hippel, 1996). Παρότι συχνά γίνονται αντιληπτά ως «λανθασμένες» ιδέες για τους άλλους, η σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση τα αντιμετωπίζει ως δυναμικές κοινωνικές κατασκευές που συγκροτούνται ιστορικά και αναπαράγονται μέσα από λόγους, θεσμούς και εκπαιδευτικές πρακτικές (Dervin, 2023). Έτσι, τα στερεότυπα δεν συνιστούν απλώς ατομικά σφάλματα σκέψης, αλλά εντάσσονται σε σχέσεις ισχύος, οριοθετούν ταυτότητες και μπορούν να συμβάλουν στη νομιμοποίηση ιεραρχιών.

Σε γνωστικό επίπεδο, τα στερεότυπα συνδέονται με τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης, μέσω της οποίας ο ανθρώπινος νους οργανώνει την κοινωνική πραγματικότητα. Οι Liu, Volčič και Gallois (2018) τονίζουν ότι η κατηγοριοποίηση διευκολύνει την κατανόηση και τη λήψη αποφάσεων, όμως ενδέχεται να οδηγήσει σε άκαμπτα σχήματα που παραβλέπουν την ατομική πολυπλοκότητα και παγιώνουν την εικόνα του «Άλλου». Στο σημείο αυτό, η έννοια της ετερότητας είναι καθοριστική: η αντιπαραβολή «Εμείς–Άλλοι» αποτελεί βασικό μηχανισμό συγκρότησης κοινωνικής ταυτότητας, ο οποίος μπορεί να ενισχύει διακρίσεις και ανισότητες (Staszak, 2008).

Από κοινωνιοψυχολογική σκοπιά, τα στερεότυπα επιτελούν λειτουργίες που εξηγούν τόσο την ανθεκτικότητά τους όσο και την κοινωνική τους διάχυση. Συχνά περιγράφονται ως τρόποι με τους οποίους το άτομο οργανώνει και απλοποιεί γρήγορα

τις κοινωνικές πληροφορίες, ώστε να ερμηνεύει και να προβλέπει συμπεριφορές χωρίς να χρειάζεται να επεξεργάζεται εκ νέου κάθε δεδομένο. Δηλαδή, λειτουργούν ως γνωστικά «εργαλεία» που μειώνουν τον φόρτο επεξεργασίας και επιτρέπουν γρήγορες αξιολογήσεις. Αυτή η λειτουργία εξηγεί γιατί τα στερεότυπα δεν εξαφανίζονται εύκολα, ακόμα και όταν υπάρχουν αντιφάσεις ή εμπειρίες που τα καταρρίπτουν (Bordalo et al., 2016). Παράλληλα, η Θεωρία Κοινωνικής Ταυτότητας (*Social Identity Theory*) υπογραμμίζει ότι τα στερεότυπα ενισχύουν το αίσθημα του «ανήκειν» μέσω του διαχωρισμού ενδοομάδας και εκτός ομάδας (Turner, Brown & Tajfel, 1979). Όταν, ωστόσο, η κατηγοριοποίηση συνοδεύεται από αρνητική αξιολόγηση και κοινωνική απόσταση, μετασχηματίζεται σε προκατάληψη και οδηγεί σε διάκριση.

Στο πλαίσιο αυτό είναι κρίσιμη η εννοιολογική διάκριση μεταξύ στερεοτύπου και προκατάληψης. Το στερεότυπο αφορά πρωτίστως τη γνωστική διάσταση: πρόκειται για γενικεύσεις/αναπαραστάσεις που αποδίδονται σε ομάδες, ανεξάρτητα από το αν είναι θετικές ή αρνητικές. Αντίθετα, η προκατάληψη αφορά κυρίως τη συναισθηματική και αξιολογική στάση (συχνά αρνητική) απέναντι σε μέλη μιας ομάδας και συχνά στηρίζεται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις ((Devine, 1989, σ. 5). Με άλλα λόγια, τα στερεότυπα μπορούν να λειτουργούν ως γνωστικό υπόβαθρο, ενώ η προκατάληψη αποτελεί αξιολογική και συμπεριφορική έκφραση που παράγει αποκλεισμό.

Πέρα από τη γνωστική και κοινωνιοψυχολογική διάσταση, τα στερεότυπα ενεργοποιούνται και στη διαχείριση της ταυτότητας κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Η Ting-Toomey (2005) υποστηρίζει ότι κάθε επικοινωνιακή πράξη ενσωματώνει προσδοκίες και ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία μπορούν είτε να αναπαράγουν είτε να μετασχηματίσουν την εικόνα του εαυτού και του άλλου μέσα από τον διάλογο. Συνεπώς, τα στερεότυπα δεν είναι στατικά «καλούπια», αλλά κοινωνικά διαπραγματεύσιμα νοήματα που μεταβάλλονται ανάλογα με το πλαίσιο, τις σχέσεις και τους λόγους που κυριαρχούν.

Η παραπάνω θεωρητική κατανόηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό πλαίσιο, όπου οι παιδαγωγικές σχέσεις και οι προσδοκίες διαμορφώνονται καθημερινά. Ο Banks (2015) επισημαίνει ότι τα στερεότυπα επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, άρα και τις ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, όταν στο σχολικό περιβάλλον κυριαρχούν στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που συγκροτούν τους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης ως λιγότερο ικανούς,

ενδέχεται να περιορίζονται οι δυνατότητες ενεργού συμμετοχής τους και να παγιώνονται συμβολικές ανισότητες και μορφές εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Νικολάου, 2007· Γκότοβος, 2011). Επιπλέον, η Αρβανίτη (2011, 2013) δείχνει ότι τα στερεότυπα στο σχολείο συχνά εκδηλώνονται λανθάνοντα, ενσωματωμένα στον παιδαγωγικό λόγο και στις καθημερινές πρακτικές. Το φαινόμενο συνδέεται με το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», δηλαδή αξίες, κανόνες και κανονιστικές προσδοκίες που μεταδίδονται έμμεσα μέσα από τη σχολική ζωή και τη σχολική κουλτούρα (Giroux & Penna, 1979). Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι αυτές οι λανθάνουσες διαστάσεις της εκπαίδευσης δεν είναι ουδέτερες, αλλά συμβάλλουν στην υποτίμηση της ταυτότητας των μαθητών και στη συγκρότηση εμπειριών αποξένωσης, οδηγώντας τους συχνά να εσωτερικεύουν την ετεροαναφορά και να βιώνουν τη διαφορετικότητά τους ως έλλειμμα (Zimmerman, 2025).

Παράλληλα, η σύγχρονη κριτική προσέγγιση προτείνει τα στερεότυπα να μην αντιμετωπίζονται μόνο ως πρόβλημα προς «εξάλειψη», αλλά και ως παιδαγωγικές αφορμές για κριτική ανάλυση και αναστοχασμό. Ο Dervin (2022) υπογραμμίζει ότι η διερεύνησή τους μπορεί να καλλιεργήσει αυτογνωσία και ενσυναίσθηση στους μαθητές, ενώ η κριτική επίγνωση των στάσεων των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αρβανίτη, 2013). Η θέση αυτή ευθυγραμμίζεται με την κριτική παιδαγωγική (Nieto, 2010) και τη «Νέα Μάθηση» (Cope & Kalantzis, 2015), όπου το σχολείο νοείται ως πεδίο κοινωνικού διαλόγου και αναδόμησης νοημάτων ταυτότητας.

Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να διατυπωθεί ένας συνοπτικός ορισμός που ενσωματώνει τις βασικές διαστάσεις του φαινομένου. Τα πολιτισμικά στερεότυπα αποτελούν γενικεύσεις και απλουστευμένες αναπαραστάσεις για ομάδες ανθρώπων, οι οποίες συγκροτούνται κοινωνικά και ιστορικά και λειτουργούν ως γνωστικά σχήματα κατηγοριοποίησης. Συνδέονται με διαδικασίες ετερότητας και κοινωνικής ταυτότητας και, όταν αναπαράγονται άκριτα, δύνανται να συμβάλουν στην παραγωγή ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού (Hilton & Von Hippel, 1996· Staszak, 2008· Dervin, 2023).

Στο πλαίσιο της παρούσας εμπειρικής έρευνας, η οποία διεξάγεται στο σχολικό περιβάλλον ενός Γυμνασίου στην Ελλάδα, ο όρος «πολιτισμικά στερεότυπα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις κοινωνικά και εκπαιδευτικά συγκροτημένες

γενικεύσεις, αναπαραστάσεις και προσδοκίες που αποδίδονται σε μαθητές βάσει πολιτισμικών, εθνογλωσσικών, θρησκευτικών ή άλλων ταυτοτικών χαρακτηριστικών (Hilton & von Hippel, 1996, σ. 240). Οι γενικεύσεις αυτές λειτουργούν ως ερμηνευτικά φίλτρα στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούνται οι συμπεριφορές, οι ικανότητες και η θέση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Εκδηλώνονται τόσο ρητά, μέσω λόγου και δηλωμένων στάσεων, όσο και λανθάνοντα, μέσω προσδοκιών, παιδαγωγικών πρακτικών και μορφών επικοινωνίας (Denessen et al., 2022, p. 2).

Στην παρούσα μελέτη, τα πολιτισμικά στερεότυπα εξετάζονται ως δυναμικές και διαπραγματεύσιμες κατασκευές που επηρεάζουν τη μαθησιακή συμμετοχή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αίσθηση σχολικής ένταξης των μαθητών στο Γυμνάσιο. Η ανάλυση εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα στερεοτυπικά σχήματα ενεργοποιούνται στην επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και πώς αυτά δύνανται είτε να αναπαράγουν ανισότητες είτε να αποτελέσουν αφετηρία κριτικού αναστοχασμού και παιδαγωγικού μετασχηματισμού (Banks, 2015· Ting-Toomey, 2005· Dervin, 2022· Αρβανίτη, 2013).

1.2 Τα στερεότυπα στο σχολείο: ρητά και λανθάνοντα, αρνητικά και «θετικά»

Το σχολείο, ως θεσμός κοινωνικοποίησης και αναπαραγωγής του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου, αποτελεί κατεξοχήν χώρο όπου τα στερεότυπα αναπαράγονται, ενισχύονται ή αποδομούνται (Bourdieu, 1986). Η σχολική τάξη συνιστά μικρογραφία της κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας συνυπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες, αξίες και τρόποι σκέψης, εντός σχέσεων ανισορροπίας δύναμης και παγιωμένων προσδοκιών για τον «άλλο» (Dervin, 2022).

Στο σχολικό περιβάλλον, τα στερεότυπα εκδηλώνονται με ποικίλους, συχνά ανεπαίσθητους, τρόπους. Όπως αναδεικνύεται στο έργο του Νικολάου (2007), οι στερεοτυπικές αντιλήψεις δεν εκφράζονται μόνο με άμεσες και φανερές μορφές λόγου ή συμπεριφοράς, αλλά και μέσα από λιγότερο ορατές, λανθάνουσες παιδαγωγικές πρακτικές, προσδοκίες και κανονικότητες που συχνά αποκρύπτονται πίσω από την επίφαση της ουδετερότητας. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να αποδίδουν μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητές αλλοδαπής προέλευσης και να συμβάλλουν στην παγίωση άνισης συμμετοχής και εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Νικολάου, 2007).

Ο Γκότοβος (2011) επισημαίνει ότι ακόμη και λόγοι ή στάσεις που εμφανίζονται ως προοδευτικοί μπορούν να συνυπάρχουν με λανθάνοντα στερεότυπα και κοινωνικά δεσπόζουσες δοξασίες, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται η πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο. Όταν τέτοιες στερεοτυπικές αναπαραστάσεις ενσωματώνονται στον σχολικό λόγο και στη σχολική κουλτούρα, λειτουργούν ως «καθημερινές μεροληψίες», συγκροτώντας αόρατα πλαίσια ανισότητας που επηρεάζουν τη μαθησιακή αυτοαντίληψη των μαθητών και την αίσθηση ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον.

Η Αρβανίτη (2013) συνδέει τις λανθάνουσες στάσεις με το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα». Οι εκπαιδευτικοί, ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές, μεταδίδουν —μέσω της γλώσσας, του τόνου και των επιλογών παραδειγμάτων— υπονοούμενα που ενισχύουν κοινωνικές αναπαραστάσεις. Όταν τα σχολικά εγχειρίδια και οι εκπαιδευτικές πρακτικές παρουσιάζουν τον «ξένο» ή τον «πρόσφυγα» με ομοιογενοποιημένο και εξωτικοποιημένο τρόπο, καλλιεργούνται στερεοτυπικά πλαίσια που επηρεάζουν την πρόσληψη και τη διαμόρφωση στάσεων στο σχολικό περιβάλλον (Zachos & Moutsas, 2024).

Τα λεγόμενα «θετικά στερεότυπα» απαιτούν προσοχή. Εκφράσεις όπως «οι Ασιάτες μαθητές είναι καλοί στα μαθηματικά» ή «οι κοπέλες είναι πιο υπεύθυνες» φαίνονται ευνοϊκές, αλλά είναι περιοριστικές. Θέτουν άδικες προσδοκίες, παράγουν άγχος επίδοσης και αποκλείουν όσους δεν ταιριάζουν στο «θετικό» πρότυπο (Derwin, 2023).

Συχνά το σχολείο αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα, καθώς οι παιδαγωγικές πρακτικές και τα αναλυτικά προγράμματα ενσωματώνουν κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Ό,τι ορίζεται ως «κανονικό» στο σχολικό πλαίσιο —όπως μια συγκεκριμένη γλώσσα ή θρησκευτική αναφορά— λειτουργεί ως σιωπηρό μέτρο σύγκρισης, με αποτέλεσμα η ετερότητα να βιώνεται ως απόκλιση και να απειλείται η ταυτότητα των μαθητών (Δραγώνα, 2003). Η κατηγοριοποίηση υποομάδων με πολιτισμικά/γλωσσικά κριτήρια είναι φυσική γνωστική διαδικασία, αλλά χρειάζεται κριτική επίγνωση για να μη μετατραπεί σε γενίκευση και αποκλεισμό (Liu, Volčič & Gallois, 2018). Η Ting-Toomey (2005) υπενθυμίζει ότι οι διαδικασίες αυτές επηρεάζουν την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση: τα στερεότυπα λειτουργούν ως φίλτρα ερμηνείας.

Στην ελληνική πραγματικότητα, έρευνες δείχνουν ότι τα στερεότυπα δεν αφορούν αποκλειστικά την εθνικότητα ή τη θρησκεία, αλλά διαπερνούν και άλλες κοινωνικές κατηγορίες, όπως το φύλο, οι μαθησιακές ικανότητες και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Όπως επισημαίνει ο Γκότοβος (2011), οι κοινωνικά δεσπόμενες δοξασίες επηρεάζουν τη συγκρότηση της αυτοαντίληψης των μαθητών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση σχέσεων ένταξης ή αποκλεισμού.

Συνοψίζοντας, τα στερεότυπα στο σχολείο εκδηλώνονται τόσο φανερά όσο και λανθάνοντα. Επηρεάζουν μαθησιακή διαδικασία, σχέσεις και δυναμική της σχολικής κοινότητας. Ακόμη και τα «θετικά» στερεότυπα είναι περιοριστικά, γιατί προκαθορίζουν πλαίσια κατανόησης/αλληλεπίδρασης. Η αναστοχαστική και διαπολιτισμική συνείδηση εκπαιδευτικών και μαθητών είναι προϋπόθεση αποδόμησης και οικοδόμησης κουλτούρας ισοτιμίας (Αρβανίτη, 2011).

1.3 Επιδράσεις των στερεοτύπων στη μάθηση, στις σχέσεις και στη σχολική ένταξη

Τα πολιτισμικά στερεότυπα δεν συνιστούν απλές ή επιφανειακές αντιλήψεις, αλλά λειτουργούν ως βαθιά ριζωμένα γνωστικά και κοινωνικά σχήματα που επηρεάζουν πολλαπλές πτυχές της σχολικής ζωής. Η επίδρασή τους εκτείνεται στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αίσθηση σχολικής ένταξης, καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, αξιολογούν και νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Banks, 2015· Dervin, 2022).

Στο επίπεδο της μάθησης, οι στερεοτυπικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών. Όταν οι μαθητές μεταναστευτικής ή μειονοτικής προέλευσης αντιμετωπίζονται ως λιγότερο ικανοί ή ως γλωσσικά ανεπαρκείς, η διδακτική πράξη συχνά προσαρμόζεται σε χαμηλότερο επίπεδο απαιτήσεων. Το γεγονός αυτό περιορίζει τις μαθησιακές ευκαιρίες και ενισχύει φαινόμενα «αυτοεκπληρούμενου χρησμού», καθώς οι μαθητές εσωτερικεύουν τις χαμηλές προσδοκίες και διαμορφώνουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και φιλοδοξίες (Banks, 2015· Cummins, 1996).

Παράλληλα, τα στερεότυπα επηρεάζουν καθοριστικά τις κοινωνικές σχέσεις και τις αντιλήψεις για την ετερότητα, λειτουργώντας ως φίλτρα ερμηνείας της

συμπεριφοράς των άλλων (Arvanitis, 2021). Όταν η αλληλεπίδραση βασίζεται σε προκατασκευασμένα σχήματα και όχι σε προσωπική εμπειρία, εντείνονται οι παρεξηγήσεις, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η αποστασιοποίηση μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, γεγονός που συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις και ρήξεις στις διαπροσωπικές σχέσεις (Dervin, 2023).

Η επίδραση των στερεοτύπων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής και στο επίπεδο της επικοινωνιακής διαπραγμάτευσης. Σύμφωνα με τη θεωρία της Ting-Toomey (2008), κάθε επικοινωνιακή πράξη αποτελεί διαδικασία διαπραγμάτευσης νοήματος, ταυτότητας και αποδοχής. Όταν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις καθοδηγούν τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, η διαπραγμάτευση αυτή καθίσταται άιση, με αποτέλεσμα η φωνή του «διαφορετικού» να αποδυναμώνεται και η συμμετοχή του να περιορίζεται.

Σε αυτό το πλαίσιο, πολλοί μαθητές υιοθετούν πρακτικές προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την αποφυγή της στοχοποίησης και της περιθωριοποίησης. Όπως επισημαίνει ο Γκότοβος (2011), η αποσιώπηση ή απόκρυψη στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας αποτελεί συχνά μορφή άμυνας απέναντι σε κοινωνικά δεσπόζουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ο Cummins (1996) περιγράφει αυτή τη διαδικασία ως «παθητική αφομοίωση» (*subtractive assimilation*), η οποία υπονομεύει την αυθεντική συμμετοχή και την πολιτισμική αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αντίθετα, η αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας λειτουργεί ενδυναμωτικά, ενισχύοντας την εμπλοκή και την αυτοαντίληψη των μαθητών (Hajisoteriou & Angelides, 2016).

Τέλος, η σχολική ένταξη δεν μπορεί να ταυτιστεί με την απλή φυσική συνύπαρξη διαφορετικών μαθητών στον ίδιο χώρο, αλλά προϋποθέτει τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, αναγνώρισης και διαλόγου, όπως υποστηρίζεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, εκπαιδευτικές πρακτικές όπως οι συνεργατικές ομαδικές δραστηριότητες και τα βιωματικά προγράμματα γνωριμίας πολιτισμών μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και στη μείωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Αρβανίτη, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική (*culturally responsive pedagogy*) υπογραμμίζει ότι η αναγνώριση των πολιτισμικών εμπειριών των

μαθητών και η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενδυνάμωσης, ενίσχυσης της συμμετοχής και ανάπτυξης κριτικής επίγνωσης, αντιμετωπίζοντας έμμεσα στερεοτυπικές και ελλειμματικές αναπαραστάσεις (Gay, 2010). Μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τον στοχασμό πάνω στην εξουσία, τις κοινωνικές σχέσεις και τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, η εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει κοινωνικά ευαίσθητους και ενεργούς πολίτες, ικανούς να αμφισβητούν προκαταλήψεις και να συμβάλλουν σε μια πιο δίκαιη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Billings, 2024).

1.4 Η διαπολιτισμική επικοινωνία ως μέσο αποδόμησης στερεοτύπων και ενδυνάμωσης της σχολικής ένταξης

Η επικοινωνία είναι ο μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν, εκφράζουν και αναθεωρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Στο σχολείο δεν είναι απλή ανταλλαγή πληροφοριών· είναι διαπραγμάτευση νοήματος, σχέσεων και αξιών (Liu, Volčič & Gallois, 2018). Κάθε πράξη φέρει κοινωνικά, συναισθηματικά και πολιτισμικά στοιχεία. Δεν υπάρχει «ουδέτερη» επικοινωνία: όλοι προσέρχονται με αναπαραστάσεις, στερεότυπα και εμπειρίες (Dervin, 2023).

Η θεωρία διαπραγμάτευσης ταυτότητας της Ting-Toomey (2005, 2008) προσφέρει πολύτιμο εργαλείο κατανόησης. Τα άτομα μέσω της επικοινωνίας επιδιώκουν σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς τους, διατηρώντας θετική εικόνα για εαυτό και άλλους. Όταν επικρατούν στερεοτυπικές αντιλήψεις, η επικοινωνία γίνεται άνιση: η ταυτότητα διαστρεβλώνεται ή υποτιμάται. Στο σχολείο, αυτές οι ανισοροπίες γεννούν παρεξηγήσεις, αποστασιοποίηση ή συγκρούσεις.

Η επικοινωνία είναι ταυτόχρονα παράγοντας ένταξης και εν δυνάμει πεδίο σύγκρουσης, ιδίως όταν δεν αναγνωρίζονται πολιτισμικές διαφορές στους τρόπους έκφρασης. Οι άνθρωποι διαφέρουν στον τρόπο εκδήλωσης συναισθημάτων, διαχείρισης σύγκρουσης και πρόσληψης διαφωνίας. Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, αυτές οι διαφορές συχνά παρερμηνεύονται ως αδιαφορία ή επιθετικότητα, ενώ είναι διαφορετικά επικοινωνιακά πρότυπα (Zachos & Moutsas, 2024). Γι' αυτό απαιτείται επίγνωση πολιτισμικών τρόπων και ενίσχυση δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης (Liu, Volčič & Gallois, 2018).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν περιορίζεται στη γνώση πολιτισμικών διαφορών, αλλά αφορά κυρίως την ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων που

ανακύπτουν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο αυτό, η Ting-Toomey (2008) αναδεικνύει τη διαπολιτισμική επάρκεια επίλυσης συγκρούσεων ως σύνθετη δεξιότητα που περιλαμβάνει στοιχεία όπως η ενσυναίσθηση, η ανοχή στην αμφισημία, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η συνεργατικότητα. Υπό αυτή την οπτική, η σύγκρουση δεν αντιμετωπίζεται ως παθολογικό φαινόμενο, αλλά ως ευκαιρία για αναστοχασμό, διάλογο και διαπραγμάτευση αξιών.

Η Deardorff (2006, 2011) συνδέει διαπολιτισμική επικοινωνία με διαπολιτισμική ικανότητα: απαιτεί στάσεις σεβασμού, περιέργειας και ανοιχτότητας προς τον άλλον. Στο σχολείο η επικοινωνία είναι και εργαλείο διαμόρφωσης αξιών. Μέσα από τον διάλογο οι μαθητές κατανοούν πώς οι εμπειρίες/πεποιθήσεις τους επηρεάζουν την κατανόηση των άλλων και αναπτύσσουν αυτογνωσία και ενσυναίσθηση.

Οι Spitzberg & Cupach (1984) και η Krumrey-Fulks (2021) προτείνουν τρεις διαστάσεις εκπαίδευσης στην επικοινωνιακή ικανότητα: γνωστική (γνώση προτύπων), συναισθηματική (διαχείριση άγχους και ενσυναίσθηση) και συμπεριφορική (προσαρμοστικότητα και ευελιξία). Η εφαρμογή τους στη σχολική πράξη οικοδομεί περιβάλλον όπου η επικοινωνία λειτουργεί ως μέσο ένταξης, όχι αποκλεισμού.

Τέλος, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αναδεικνύεται η σημασία της κριτικά στοχαστικής επικοινωνίας ως μέσου αποδόμησης στερεοτύπων και αναστοχασμού πάνω στις πολιτισμικές θέσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δική τους πολιτισμική τοποθέτηση και καλλιεργούν συνθήκες διαλόγου στην τάξη, διευκολύνεται η ανάπτυξη σχέσεων κατανόησης και συνεργασίας. Παράλληλα, η ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσα από διαπολιτισμικές επαφές συμβάλλει στην αμοιβαία κατανόηση και στη συναισθηματική ρύθμιση στις σχολικές αλληλεπιδράσεις (Dervin, 2022· Tsang, 2025). Στο πλαίσιο αυτό, ζητούμενο δεν είναι η άρση των διαφορών, αλλά η αναγνώρισή τους ως στοιχείων που μπορούν να εμπλουτίσουν τη συλλογική σχολική εμπειρία.

Συνολικά, η επικοινωνία στο σχολείο λειτουργεί τόσο ως καθρέφτης όσο και ως μέσο μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας. Όταν ασκείται με σεβασμό, επίγνωση και ενσυναίσθηση, μπορεί να συμβάλει στην υπέρβαση στερεοτύπων, στη διαχείριση συγκρούσεων και στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας

ειρηνικής συνύπαρξης (Dervin, 2022). Παράλληλα, σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν ότι η ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων και την καλλιέργεια σχέσεων αποδοχής και συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης σε πολυπολιτισμικά συμφραζόμενα (Adili et al., 2024). Επιπλέον, συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στη μείωση φαινομένων αποκλεισμού, καθώς ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν διαπολιτισμική ευαισθησία, ενσυναίσθηση και επίγνωση πολιτισμικών διαφορών, περιορίζοντας στερεοτυπικές ερμηνείες και υποστηρίζοντας πρακτικές ισότητας και σεβασμού (Theeuwes et al., 2025· Sarwari et al., 2024). Υπό αυτή την οπτική, ένα σχολείο που επικοινωνεί διαπολιτισμικά δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση στοχαστικών και κοινωνικά ευαίσθητων υποκειμένων.



Κεφάλαιο 2^ο

Διαπολιτισμική ικανότητα, στερεότυπα και συμπερίληψη στη σχολική εκπαίδευση

Σε ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, η συμπερίληψη δεν επιτυγχάνεται μόνο με την τυπική συνύπαρξη διαφορετικών μαθητικών ομάδων, αλλά προϋποθέτει παιδαγωγικές πρακτικές που αναγνωρίζουν την ετερότητα, περιορίζουν τις ανισότητες και αποτρέπουν την αναπαραγωγή στερεοτυπικών προσδοκιών. Τα στερεότυπα, ιδιαίτερα όταν λειτουργούν λανθάνοντα μέσα στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση, μπορούν να διαμορφώσουν χαμηλότερες προσδοκίες, να περιορίσουν τις ευκαιρίες συμμετοχής και να παγιώσουν αποκλεισμούς. Επομένως, η αντιμετώπισή τους απαιτεί ένα πλαίσιο που να συνδέει την επικοινωνία, την παιδαγωγική πράξη και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Με αυτό το σκεπτικό, η διαπολιτισμική ικανότητα προσεγγίζεται ως βασικός θεωρητικός άξονας για την αποδόμηση στερεοτύπων και την ενίσχυση συμπεριληπτικών μορφών σχολικής ζωής. Το κεφάλαιο παρουσιάζει την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας και επιλεγμένα θεωρητικά μοντέλα, εξετάζοντας πώς μεταφράζονται σε σχολικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ισότιμη συμμετοχή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές ως φορείς διαπολιτισμικής μάθησης, ενώ εντάσσεται και η γονεϊκή/οικογενειακή διάσταση, ως παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση στάσεων και την ποιότητα της σχολικής ένταξης.

2.1 Η διαπολιτισμική ικανότητα: έννοια, θεωρητικό πλαίσιο και σύνδεση με στερεότυπα

Η έντονη κινητικότητα πληθυσμών, η παγκοσμιοποιημένη οικονομία, οι σύγχρονες μορφές επικοινωνίας και η διαρκής ψηφιακή αλληλεπίδραση καθιστούν τη διαπολιτισμική ικανότητα ένα από τα πλέον κρίσιμα κοινωνικά και επαγγελματικά εφόδια του 21ου αιώνα. Τα άτομα καλούνται να λειτουργήσουν σε περιβάλλοντα όπου οι πολιτισμικές διασταυρώσεις αποτελούν καθημερινότητα και όπου η αποτελεσματική επικοινωνία προϋποθέτει κατανόηση διαφορετικών αξιών, συμβολισμών και κοινωνικών πλαισίων. Διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO (2012, 2021) και ο OECD (2020), υπογραμμίζουν ότι η διαπολιτισμική κατανόηση αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη δημοκρατική συνύπαρξη, την κοινωνική

συναγωγή και την παγκόσμια ιθαγένεια, ενώ η σύγχρονη έρευνα επιβεβαιώνει ότι η ενίσχυση της συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων και στην ενδυνάμωση της συλλογικής ευημερίας (Dervin, 2022).

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, η σημασία της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι ιδιαίτερα αυξημένη, καθώς τα σχολεία αντανακλούν ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικές, πολυγλωσσικές και κοινωνικά διαφοροποιημένες κοινότητες (Αρβανίτη, 2016). Σύγχρονες μελέτες αποκαλύπτουν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται την ετερότητα, καθώς και να καλλιεργούν συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σχολική επίδοση, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών (Gay, 2018· Arvanitis, 2021· Gorski, 2020). Παράλληλα, το Συμβούλιο της Ευρώπης (2018, 2020) επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διαχείριση της διαφορετικότητας, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών με κριτική σκέψη, συνεργατικές δεξιότητες και κοινωνική υπευθυνότητα.

Η διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται ως μια πολυεπίπεδη, δυναμική και αναπτυξιακή διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να επικοινωνούν αποτελεσματικά και κατάλληλα σε περιβάλλοντα πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Δεν συνιστά ένα απλό σύνολο τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά περιλαμβάνει στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και εσωτερικές προδιαθέσεις που υποστηρίζουν την κατανόηση της ετερότητας και την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική και σχολική ζωή (Deardorff, 2006, σ. 247). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας συνδέεται άμεσα με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, την αλληλοκατανόηση και την αποδόμηση στερεοτυπικών αναπαραστάσεων (Arvanitis, 2021· Collier & Lawless, 2016).

Τα πολιτισμικά στερεότυπα λειτουργούν ως απλουστευτικές κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις που συχνά οδηγούν σε προκατάληψη, άνιση μεταχείριση και αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας (Dervin, 2022). Η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται, συνεπώς, ως κρίσιμο εργαλείο κατανόησης και αμφισβήτησης αυτών των μηχανισμών, καθώς ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν άρρητες παραδοχές και λανθάνοντα στερεοτυπικά σχήματα. Ο Holliday (2021) αναφέρεται στις «γραμματικές του πολιτισμού» (*grammar of*

culture), δηλαδή στους άτυπους κανόνες που καθορίζουν τι θεωρείται φυσιολογικό ή αποδεκτό σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο. Η κριτική κατανόηση αυτών των γραμματικών επιτρέπει την αποδόμηση στερεοτύπων που σχετίζονται με τη γλώσσα, τη θρησκεία, το φύλο ή την κοινωνική προέλευση.

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας συνδέεται, τέλος, με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού, ενσυναίσθησης και κριτικής επίγνωσης, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση φαινομένων καθημερινών πρακτικών υποτίμησης, κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού στο σχολικό περιβάλλον (Sue & Spanierman, 2020· Gorski, 2020). Υπό αυτή την οπτική, η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αποτελεί απλώς ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά θεμελιώδη παιδαγωγική προϋπόθεση για τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων που προάγουν την ισότητα, τη συμμετοχή και τον σεβασμό της ετερότητας.

2.2 Θεωρητικά μοντέλα διαπολιτισμικής ικανότητας

Η θεωρητική συζήτηση γύρω από τη διαπολιτισμική ικανότητα έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μοντέλων που επιχειρούν να αποτυπώσουν τόσο τα συστατικά στοιχεία όσο και τη διαδικασία ανάπτυξής της. Ένα από τα πλέον διαδεδομένα και ευρέως χρησιμοποιούμενα πλαίσια είναι το αναπτυξιακό μοντέλο της Deardorff (2006, 2011), το οποίο έχει αξιοποιηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία της εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Το μοντέλο της Deardorff προσεγγίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως μια δυναμική και μη γραμμική διαδικασία, στην οποία η ανάπτυξη δεν συντελείται μέσω διακριτών σταδίων αλλά μέσα από αλληλεπιδράσεις μεταξύ στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Κεντρική θέση στο μοντέλο κατέχουν οι στάσεις, όπως ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα, η ανοιχτότητα, η περιέργεια και η διάθεση για μάθηση, οι οποίες θεωρούνται θεμελιώδης προϋπόθεση για την ουσιαστική διαπολιτισμική κατανόηση (Deardorff, 2006, σ. 257). Οι στάσεις αυτές συνδέονται άμεσα με την προθυμία του ατόμου να αναστοχάζεται, να αμφισβητεί στερεοτυπικές αντιλήψεις και να αναγνωρίζει πολλαπλές πολιτισμικές οπτικές.

Παράλληλα, το μοντέλο αναδεικνύει τη σημασία των γνώσεων, οι οποίες αφορούν την κατανόηση πολιτισμικών συστημάτων, κοινωνικοπολιτικών πλαισίων, ιστορικών εμπειριών και διαδικασιών συγκρότησης ταυτοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην πολιτισμική αυτογνωσία, δηλαδή στην επίγνωση

του τρόπου με τον οποίο το προσωπικό αξιακό και πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει την πρόσληψη της ετερότητας και ενδέχεται να συνοδεύεται από λανθάνουσες προκαταλήψεις (Deardorff, 2011).

Οι δεξιότητες, ως τρίτος βασικός πυλώνας του μοντέλου, περιλαμβάνουν την ικανότητα παρατήρησης, ενεργητικής ακρόασης, ερμηνείας, ανάλυσης, διαμεσολάβησης και προσαρμογής της συμπεριφοράς σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Deardorff, 2006). Στο σχολικό πλαίσιο, οι δεξιότητες αυτές μεταφράζονται σε αυξημένη ικανότητα κατανόησης λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων, διαχείρισης συγκρούσεων και υποστήριξης μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές και μαθησιακές ανάγκες.

Η αλληλεπίδραση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων οδηγεί στα εσωτερικά αποτελέσματα, τα οποία εκδηλώνονται ως ενδοπροσωπικές αλλαγές, όπως η ενσυναίσθηση, η ευελιξία, η ανεκτικότητα στην αβεβαιότητα και η κριτική κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνουν τις κοινωνικές και σχολικές αλληλεπιδράσεις (Deardorff, 2006). Τα εσωτερικά αποτελέσματα αποτελούν τη βάση για τα εξωτερικά αποτελέσματα, τα οποία αφορούν την ικανότητα κατάλληλης και αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στο σχολείο, τα εξωτερικά αυτά αποτελέσματα συνδέονται με τη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων, την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων (Banks, 2019· Council of Europe, 2018).

Παρότι το μοντέλο της Deardorff (2006) προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο κατανόησης των συστατικών στοιχείων της διαπολιτισμικής ικανότητας, δεν εστιάζει αναλυτικά στη σταδιακή εξελικτική πορεία μέσω της οποίας τα άτομα μεταβαίνουν από περιορισμένες σε πιο σύνθετες μορφές κατανόησης της ετερότητας. Τη διάσταση αυτή συμπληρώνει το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) του Bennett (1993, 2009), το οποίο περιγράφει τη διαπολιτισμική ανάπτυξη ως διαδικασία μετάβασης από εθνοκεντρικές σε εθνοσχετικές μορφές πρόσληψης της πολιτισμικής διαφοράς.

Σύμφωνα με το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας, τα τρία πρώτα στάδια χαρακτηρίζονται ως εθνοκεντρικά. Στο στάδιο της άρνησης, η πολιτισμική διαφορά δεν αναγνωρίζεται ή θεωρείται αδιάφορη, ενώ στο στάδιο της

άμυνας η διαφορά βιώνεται ως απειλή και συνοδεύεται συχνά από αρνητικά στερεότυπα. Η ελαχιστοποίηση συνιστά ένα μεταβατικό στάδιο, στο οποίο οι διαφορές υποτιμώνται μέσα από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ουσιαστικά ίδιοι (Bennett, 1993).

Στα εθνοσχετικά στάδια, η αποδοχή σηματοδοτεί την αναγνώριση της αξίας της πολιτισμικής διαφοράς και την κατανόηση ότι διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια παράγουν διαφορετικές ερμηνείες της πραγματικότητας. Η προσαρμογή αφορά την ικανότητα τροποποίησης της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο, ενώ η ολοκλήρωση συνδέεται με την ενσωμάτωση πολλαπλών πολιτισμικών ταυτοτήτων και τη σχετική ευχέρεια μετακίνησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών λογικών (Bennett, 1993).

Το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας παρουσιάζει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, καθώς επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα και διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον. Η σύνδεσή του με το Intercultural Development Inventory (IDI) προσφέρει, επιπλέον, ένα εργαλείο διάγνωσης του επιπέδου διαπολιτισμικής ευαισθησίας, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για τον σχεδιασμό στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Paige et al., 2003).

Ένα ακόμη ιδιαίτερα επιδραστικό θεωρητικό πλαίσιο στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι το μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Intercultural Communicative Competence – ICC) του Byram (1997, 2009), το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της γλωσσικής και διαπολιτισμικής αγωγής. Ο Byram προσεγγίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα όχι ως απλή συσσώρευση γνώσεων για «άλλους πολιτισμούς», αλλά ως σύνθετη ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας και διαμεσολάβησης ανάμεσα σε πολιτισμικά πλαίσια, μέσα από μια συνειδητή αποστασιοποίηση από όσα η κοινωνικοποίηση παρουσιάζει ως αυτονόητα, φυσικά και αμετάβλητα (Byram, 1997, σσ. 46–47).

Στο μοντέλο του Byram, η διαπολιτισμική ικανότητα συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση πέντε βασικών διαστάσεων (τα λεγόμενα *savoirs*): στάσεις (ανοιχτότητα, περιέργεια, σεβασμός), γνώσεις για κοινωνικές ομάδες, πολιτισμικές πρακτικές και διαδικασίες κοινωνικοποίησης, δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης

πολιτισμικών φαινομένων, δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης σε πραγματικά διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και κριτική πολιτισμική επίγνωση (Byram, 1997). Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην κριτική διάσταση του μοντέλου, καθώς ο διαπολιτισμικά ικανός μαθητής δεν καλείται μόνο να κατανοεί τη διαφορά, αλλά και να αναστοχάζεται πάνω στις πολιτισμικές αναπαραστάσεις, στα στερεότυπα και στις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Στο σχολικό πλαίσιο, το μοντέλο του Byram αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς συνδέει άμεσα τη διαπολιτισμική μάθηση με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ικανότητας διαλόγου. Η έννοια του «διαπολιτισμικού ομιλητή» αναδεικνύει τον ρόλο του μαθητή ως ενεργού υποκειμένου που μπορεί να γεφυρώνει πολιτισμικά πλαίσια, να διαχειρίζεται επικοινωνιακές δυσλειτουργίες και να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στο σχολικό περιβάλλον (Byram, 1997, σσ. 49–50· Byram, 2009).

Δεν πρέπει να παραλειφθεί, τέλος, το θεωρητικό μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας του Fantini (2000, 2009), το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διεθνούς εμπειρικής μάθησης. Ο Fantini ορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως την ικανότητα ατόμων να αλληλεπιδρούν κατάλληλα και αποτελεσματικά με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση όχι μόνο στις παρατηρήσιμες συμπεριφορές, αλλά και στις εσωτερικές διεργασίες που τις υποστηρίζουν.

Στο μοντέλο του Fantini, η διαπολιτισμική ικανότητα συγκροτείται γύρω από τέσσερις βασικές διαστάσεις: γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και επίγνωση (awareness), με την επίγνωση να λειτουργεί ως κεντρικός άξονας που διαπερνά και συντονίζει τις υπόλοιπες συνιστώσες (Fantini, 2000). Η γνώση αφορά την κατανόηση πολιτισμικών πλαισίων και επικοινωνιακών διαδικασιών, οι στάσεις συνδέονται με τον σεβασμό, την ανοιχτότητα και την προθυμία για μάθηση, ενώ οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την παρατήρηση, την ακρόαση, την ερμηνεία και την προσαρμογή της συμπεριφοράς σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην επίγνωση, η οποία περιλαμβάνει την πολιτισμική αυτογνωσία, τον αναστοχασμό πάνω στις προσωπικές αξίες και προκαταλήψεις, καθώς και την ικανότητα κριτικής αποτίμησης της ίδιας της

διαπολιτισμικής εμπειρίας (Fantini, 2009). Η ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων οδηγεί στη σταδιακή ενίσχυση της ικανότητας για κατάλληλη και αποτελεσματική διαπολιτισμική δράση, γεγονός που καθιστά το μοντέλο ιδιαίτερα χρήσιμο για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και εργαλείων αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας.

2.3 Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών και στο μαθησιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Gay (2018, σ. 105), η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αξιοποιεί την πολιτισμική ποικιλομορφία ως μαθησιακό πόρο και όχι ως εμπόδιο. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει ευαισθησία απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών, να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να αποφεύγει στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις που οδηγούν σε άνισες προσδοκίες ή διαφοροποιημένη μεταχείριση. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού ως φορέα διαπολιτισμικής μάθησης προϋποθέτει, όπως επισημαίνει η Αρβανίτη (2016), την κατανόηση της ετερότητας και τη διαμόρφωση διδακτικών προσεγγίσεων που αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι Villegas και Lucas (2017) υπογραμμίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει τη συνεχή καλλιέργεια κριτικής συνειδητότητας. Η κριτική αυτή διάσταση σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει τις δικές του προκαταλήψεις, να αναστοχάζεται συστηματικά τις διδακτικές του πρακτικές και να εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές ανισότητες και οι σχέσεις εξουσίας επηρεάζουν τις μαθησιακές διαδικασίες. Ο εκπαιδευτικός, μέσω αυτής της συνειδητότητας, μπορεί να δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι αναγνωρίζονται, γίνονται αποδεκτοί και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ισότιμα.

Παράλληλα, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού αποτελεί προϋπόθεση για τη διαχείριση συγκρούσεων, την ενίσχυση

της ενσυναίσθησης και την προώθηση συνεργατικών προσεγγίσεων μέσα στη σχολική τάξη. Όπως επισημαίνει ο Lane (2012), η διαπολιτισμική μάθηση συνδέεται με την ικανότητα κατανόησης και διαπραγμάτευσης νοημάτων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων, κάτι που καθιστά τον εκπαιδευτικό κεντρικό παράγοντα στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών επιβεβαιώνουν αυτή τη διάσταση, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη διαπολιτισμική ευαισθησία αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεργασία, την ειρηνική επίλυση διαφορών και τη συμπερίληψη. Ενδεικτικά, η μελέτη των Gençtürk Erdem και Küçüksüleymanoğlu (2023) τονίζει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ειρήνη συνδέονται στενά με τα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας τους, επιβεβαιώνοντας ότι η ικανότητα διαπραγμάτευσης της ετερότητας βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές και συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων. Επιπλέον, η πρόσφατη διεθνής μελέτη των Karanikola et al. (2025) επισημαίνει ότι η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εφαρμογή αποτελεσματικών και συμπεριληπτικών πρακτικών, ιδιαίτερα μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός που επιδεικνύει υψηλό επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας μπορεί να υποστηρίξει την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, να ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών και να συμβάλει στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος όπου η διαφορετικότητα εκλαμβάνεται ως πηγή πλούτου και δημιουργικής αλληλεπίδρασης.

Η ελληνική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών παραμένει σε μεγάλο βαθμό αποσπασματική και συχνά εξαρτώμενη από ατομικά βιώματα και προσωπικές στάσεις, παρά από συστηματική και θεσμοθετημένη επιμόρφωση. Η μελέτη των Chranioti και Arvanitis (2018) καταδεικνύει ότι, παρότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετικές στάσεις και αναγνωρίζουν τη σημασία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ουσιαστική αξιοποίησή της κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν κενά σε επίπεδο δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης, τα οποία υποδηλώνουν την ανάγκη για πιο συστηματική επαγγελματική επιμόρφωση.

Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Παπαδημητρίου (2020) τεκμηριώνει ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά τη θετική τους στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εμφανίζουν κατά πλειοψηφία μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας, γεγονός που συνδέεται με την περιορισμένη συμμετοχή τους σε οργανωμένα και συστηματικά προγράμματα επιμόρφωσης από την πλευρά της Πολιτείας και αναδεικνύει την απουσία θεσμικής υποστήριξης της επαγγελματικής τους πρακτικής. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από τη μελέτη των Chranioti και Arvanitis (2018), η οποία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές στάσεις και υψηλή αυτοαντίληψη διαπολιτισμικής ευαισθησίας, ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ουσιαστική αξιοποίησή της κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση στην καθημερινή σχολική πράξη. Παράλληλα, η μελέτη της Μπάρκα (2019) αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αυτοαξιολογούνται ως διαπολιτισμικά ικανοί, ωστόσο προκύπτουν ασυνέπειες όταν η ικανότητα αυτή μεταφράζεται σε πρακτικές της καθημερινής σχολικής ζωής. Εντοπίζεται, μεταξύ άλλων, τάση περιορισμένης ενασχόλησης με το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και μια πιο «επιφανειακή» πρόσληψη του πολιτισμού, στοιχεία που μπορεί να οδηγήσουν σε προσεγγίσεις περισσότερο αφομοιωτικές παρά συμπεριληπτικές (Μπάρκα, 2019).

Παράλληλα, ο Γκόβαρης (2024) υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμική επάρκεια παραμένει άنيση, καθώς η αναγνώριση της ετερότητας στερείται συστηματικής σύνδεσης με σταθερές παιδαγωγικές πρακτικές. Στο ίδιο πνεύμα, η πρόσφατη μελέτη της Κούλικα (2024) δείχνει ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές στάσεις, η επάρκειά τους εμφανίζεται αποσπασματική, καθώς αναδεικνύονται δυσκολίες στη μεταφορά της διαπολιτισμικής θεωρίας στην καθημερινή πράξη και επισημαίνεται ότι η διαχείριση της ετερότητας βασίζεται συχνά περισσότερο σε προσωπικά βιώματα παρά σε συγκροτημένα επαγγελματικά εργαλεία (Κούλικα, 2024). Αντίστοιχα, οι Govaris et al. (2021) αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες στο πολυπολιτισμικό σχολείο συνδέονται με ελλείμματα “αναγνώρισης” στις παιδαγωγικές σχέσεις (ιδίως ως προς τον σεβασμό και την κοινωνική εκτίμηση), τα οποία αποδίδονται τόσο σε καθημερινές διδακτικές πρακτικές όσο και σε θεσμικούς και οργανωτικούς παράγοντες του σχολείου που περιορίζουν τις ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαχείριση μαθητών προσφυγικής προέλευσης, όπου οι προκλήσεις της γλωσσικής ετερότητας, των τραυματικών εμπειριών και της κοινωνικής ευαλωτότητας καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη υψηλών επιπέδων διαπολιτισμικής ικανότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η έρευνα των Stathoroulou et al. (2025) αναδεικνύει ότι η απουσία συντονισμένων και μακροπρόθεσμων πολιτικών επιμόρφωσης, καθώς και η έλλειψη σταθερών υποστηρικτικών δομών στο σχολικό πλαίσιο, οδηγούν πολλούς εκπαιδευτικούς να βασίζονται κυρίως στην προσωπική τους εμπειρία, ευαισθησία και πρωτοβουλία. Παρότι αυτές οι πρακτικές είναι συχνά καλοπροαίρετες και λειτουργούν υποστηρικτικά σε ατομικό επίπεδο, δεν επαρκούν για την επίτευξη ουσιαστικής και συστηματικής συμπερίληψης των μαθητών. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν μπορεί να στηρίζεται αποκλειστικά στην ατομική διάθεση των εκπαιδευτικών, αλλά προϋποθέτει συλλογικές, θεσμικά κατοχυρωμένες στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης και μια συνολικά συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα.

2.4 Η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών ως διαδικασία ενδυνάμωσης και συμμετοχής

Ο μαθητής, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν αποτελεί παθητικό δέκτη αλλά ενεργό υποκείμενο που συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και της ποιότητας των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων. Η Nieto (1992) υπογραμμίζει ότι η ενδυνάμωση των μαθητών προϋποθέτει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει και επικυρώνει τις προσωπικές και πολιτισμικές τους ταυτότητες. Η αναγνώριση αυτή ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και δημιουργεί προϋποθέσεις ουσιαστικής συμμετοχής στη σχολική ζωή.

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας στους μαθητές συνδέεται στενά με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας συνεργασίας με συνομηλίκους διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων. Οι μαθητές καλούνται να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους αντιλήψεις και στάσεις, να αναγνωρίζουν πώς τα στερεότυπα επηρεάζουν την καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση και να συμβάλλουν στη δημιουργία σχέσεων που στηρίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό. Όπως επισημαίνει ο Σιμόπουλος (2014), η βιωματική μάθηση αποτελεί βασικό μέσο για την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας, καθώς δίνει στους

μαθητές τη δυνατότητα να αναμετρηθούν με τις προκαταλήψεις τους και να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση της ετερότητας. Στο ίδιο πλαίσιο, η σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η διαπολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών προϋποθέτει σχολικά περιβάλλοντα που ενισχύουν την ενσυναίσθηση, την πολιτισμική αυτογνωσία και την αποδόμηση εθνοκεντρικών αντιλήψεων. Όπως υποστηρίζει ο Μανιάτης (2007), η ενδυνάμωση των μαθητών περνά μέσα από παιδαγωγικά περιβάλλοντα που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα ως μορφωτικό πόρο και όχι ως έλλειμμα. Παράλληλα, η μελέτη της Καρακίτσιου (2024) υπογραμμίζει ότι εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στον σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, στον αναστοχασμό και στη δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση συνθηκών μέσα στις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και στάσεις. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι η ενδυνάμωση των μαθητών περνά μέσα από παιδαγωγικά περιβάλλοντα που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα ως μορφωτικό πόρο και όχι ως έλλειμμα.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές αποτελούν πολύτιμες πηγές δεδομένων για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο παράγονται, διακινούνται και βιώνονται τα πολιτισμικά στερεότυπα μέσα στο σχολείο. Μέσα από τις εμπειρίες τους αναδεικνύονται τόσο τα εμπόδια όσο και οι δυνατότητες για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η ενεργή συμμετοχή τους σε δράσεις συνεργασίας, σε διαπολιτισμικά προγράμματα και σε διαδικασίες κοινής λήψης αποφάσεων ενισχύει την αυτονομία τους και συμβάλλει στη σταδιακή αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει επίσης ότι οι μαθητικές εμπειρίες στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυροί παράγοντες διαπολιτισμικής μάθησης — για παράδειγμα, η συμμετοχή παιδιών σε περιβάλλοντα φιλοξενίας ή αλληλεπίδρασης με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες ενισχύει την κατανόηση της ετερότητας και αναπτύσσει διαπολιτισμικές δεξιότητες (Kwon, 2021). Στο σχολικό πλαίσιο, η ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία στοχευμένων βιωματικών παρεμβάσεων για την προαγωγή της διαπολιτισμικής μάθησης, καθώς η Χολέβα (2017), μέσα από τη μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», δείχνει ότι η εφαρμογή βιωματικών προγραμμάτων ευαισθητοποίησης με τη χρήση τεχνικών θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος συμβάλλει ουσιαστικά στην

κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της προσφυγικής εμπειρίας από τους μαθητές στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από τη μελέτη περίπτωσης των διαπολιτισμικών γυμνασίων Αττικής (Κολούμπα, 2017), η οποία έδειξε ότι οι μαθητές αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση της ετερότητας μέσα από ανάλογες βιωματικές αλληλεπιδράσεις και συνεργατικές δραστηριότητες. Επιπλέον, οι Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου (2018), μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναδεικνύουν ότι για την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων καθίσταται αναγκαίος ο εμπλουτισμός των γνώσεων των ημεδαπών μαθητών γύρω από την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και η διαχείριση και αποδυνάμωση τυχόν αρνητικών συναισθημάτων στο σχολικό περιβάλλον μέσω της ανάπτυξης ενσυναισθητικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Στο ίδιο πλαίσιο, η έρευνα της Μουρτζίνου (2021) ανέδειξε ότι οι βιωμένες εμπειρίες των μαθητών και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα και επεξεργάζονται στερεοτυπικές αναπαραστάσεις. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σημασία του ρόλου των μαθητών ως ενεργών φορέων διαπολιτισμικής μάθησης και ως σημαντικών παραγόντων στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοκατανόησης.

2.5 Ρόλος των γονέων στη σχολική ένταξη και την αποδόμηση στερεοτύπων

Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά εκτείνεται στο ευρύτερο οικοσύστημα της σχολικής κοινότητας, εντός του οποίου οι γονείς συνιστούν κρίσιμους φορείς στάσεων, αξιών και ερμηνευτικών σχημάτων για τη διαφορετικότητα. Δεδομένου ότι η οικογένεια λειτουργεί ως πρωτογενές πλαίσιο κοινωνικοποίησης, οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς κατανοούν την πολιτισμική ετερότητα, διαχειρίζονται τη διαφορά και επικοινωνούν με τον σχολικό θεσμό επηρεάζουν έμμεσα τόσο τις μαθητικές στάσεις όσο και τη δυνατότητα του σχολείου να καλλιεργήσει συμπεριληπτικές σχέσεις και κοινωνική συνοχή (Bronfenbrenner, 1979· Farkas, 2018). Έρευνες σε διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα δείχνουν ότι η ποιότητα της σχέσης σχολείου-οικογένειας και ο βαθμός εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τη σχολική ένταξη και τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών, δημιουργώντας παράλληλα συνθήκες

που ευνοούν την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ αναδεικνύεται και η ανάγκη η επικοινωνία να οργανώνεται ως ουσιαστική, αμφίδρομη διαδικασία συνεργασίας και όχι ως περιστασιακή ή τυπική επαφή (Pliogou & Tromara, 2024· Παππά, 2022· Prokic, 2024). Παράλληλα, ευρωπαϊκά ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ποικιλομορφία κυρίως ως θετικό και εμπλουτιστικό παράγοντα για την ανάπτυξη των παιδιών τους και αυτοτοποθετούνται ως βασικά πρότυπα στάσεων αποδοχής, μέσα από τον ανοιχτό διάλογο, την καλλιέργεια σεβασμού και την ενίσχυση της ανεκτικότητας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν επίσης την ανάγκη για πιο βιωματικές και συμμετοχικές μορφές γονεϊκής εμπλοκής που συνδέουν το σχολείο με την οικογένεια και την κοινότητα, ιδίως στο πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής (Sierra-Huedo et al., 2024). Στο ελληνικό πλαίσιο, ποιοτικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η ενεργός και υποστηριζόμενη συμμετοχή των γονέων μεταναστευτικού ή προσφυγικού υπόβαθρου ενισχύει το αίσθημα εμπιστοσύνης προς τον σχολικό θεσμό, καλλιεργεί σχέσεις αποδοχής και λειτουργεί ενδυναμωτικά για τη σχολική προσαρμογή και την κοινωνική ένταξη των παιδιών (Gkaintartzi et al., 2020· Παππά, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική ικανότητα των γονέων μπορεί να οριστεί ως μια δυναμική και αναπτυσσόμενη σύνθεση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπει την κατάλληλη και αποτελεσματική αλληλεπίδραση με πολιτισμικά διαφορετικούς «άλλους» και θεσμούς (π.χ. σχολείο), καθώς και τη διαμεσολάβηση της πολιτισμικής ετερότητας στο οικογενειακό πλαίσιο, υποστηρίζοντας την ενεργό εμπλοκή τους στη σχολική ζωή και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Bilbao et al., 2025). Σύμφωνα με το ενιαίο μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας της Deardorff, το οποίο δεν διαφοροποιείται ανά κοινωνική ομάδα αλλά προσφέρει ένα γενικό πλαίσιο διαπολιτισμικής ανάπτυξης, η εφαρμογή του στο γονεϊκό πλαίσιο προϋποθέτει την καλλιέργεια στάσεων σεβασμού και ανοιχτότητας, τη γνώση γύρω από πολιτισμικά πλαίσια και κοινωνικές ανισότητες, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και αναστοχασμού. Οι διαστάσεις αυτές εκφράζονται στην καθημερινότητα της οικογένειας μέσα από πρακτικές αγωγής, γλωσσικές επιλογές και πρότυπα σχέσεων, τα οποία λειτουργούν ως βασικά σχήματα κοινωνικοποίησης για τα παιδιά (Deardorff, 2006· Deardorff, 2011).

Με άλλα λόγια, όταν οι γονείς ερμηνεύουν την πολιτισμική ετερότητα μέσα από γενικεύσεις ή ιεραρχήσεις, τα παιδιά διαμορφώνουν αντίστοιχα σχήματα κατηγοριοποίησης και προσδοκιών, τα οποία μπορούν να εκδηλωθούν στη σχολική ζωή ως προκαταλήψεις, αποστασιοποίηση ή άνιση αναγνώριση συνομηλίκων (Allport, 1954· Devine, 1989). Στην ίδια κατεύθυνση, έχει αναδειχθεί ότι σε συνθήκες επισφάλειας και έντονου άγχους επιβίωσης, οι γονείς ενδέχεται να δίνουν προτεραιότητα σε άμεσα ζητήματα (στέγη, εργασία, μετακίνηση) και να δυσκολεύονται να επενδύσουν στη σχολική εμπλοκή, ενώ παράλληλα μπορούν να αναπαράγουν στερεοτυπικές ή πατριαρχικές αντιλήψεις που λειτουργούσαν ως «κανονιστικά σχήματα» στο πλαίσιο προέλευσης, επηρεάζοντας έμμεσα και τις μαθητικές στάσεις (Φουλίδη, 2021). Ο Papadopoulos (2018) υπογραμμίζει ότι όταν οι οικογένειες βιώνουν παρατεταμένη ανασφάλεια και τραυματικές εμπειρίες, η γονεϊκή λειτουργία συχνά αποδιοργανώνεται, γεγονός που περιορίζει τη συναισθηματική διαθεσιμότητα, την εμπιστοσύνη προς τους θεσμούς και την ικανότητα οικοδόμησης σταθερών συνεργατικών σχέσεων με το σχολείο.

Σε πολυπολιτισμικά σχολεία, η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι ουδέτερη, αλλά έχει σαφή διαπολιτισμική διάσταση. Η εμπλοκή των γονέων επηρεάζεται από πολιτισμικές προσδοκίες για τον ρόλο του σχολείου, για το τι σημαίνει «συμμετοχή» και για τα όρια παρέμβασης στο εκπαιδευτικό έργο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις ή “σιωπηρές” αποστάσεις εάν το σχολείο ερμηνεύει μονοδιάστατα τη γονεϊκή στάση. Η αναγνώριση αυτής της ποικιλομορφίας αποτελεί προϋπόθεση για να μετατραπεί η σχέση σχολείου-γονέων σε συνεργασία που στηρίζει τη συμπερίληψη αντί να αναπαράγει στερεοτυπικές ερμηνείες για «αδιάφορες» ή «μη συνεργάσιμες» οικογένειες (Johansson, 2009· Foulidi & Papakitsos, 2022).

Η διεθνής και εφαρμοσμένη βιβλιογραφία για τα πολυπολιτισμικά σχολεία δείχνει ότι πρακτικές που ενισχύουν τον διάλογο, την αμοιβαία κατανόηση και τη θεσμική “προσβασιμότητα” προς τις οικογένειες μπορούν να λειτουργήσουν αντιστεροτυπικά και να ενδυναμώσουν το κλίμα ένταξης. Όταν το σχολείο αναπτύσσει γέφυρες επικοινωνίας με σεβασμό στους διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής, οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως σύμμαχοι στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών νοημάτων και κοινών κανόνων συνύπαρξης, μειώνοντας την καχυποψία και ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή στο σχολικό περιβάλλον

(Vassallo, 2018· Foulidi & Papakitsos, 2022). Επιπλέον, στο ελληνικό πλαίσιο έχει καταδειχθεί ότι, παρότι οι γονείς εμφανίζουν διάθεση εμπλοκής σε πρακτικές που αναπτύσσονται κυρίως εντός του οικογενειακού πλαισίου, η εμπλοκή τους σε μορφές συνεργασίας που προϋποθέτουν πιο ενεργή συμμετοχή στο σχολείο και στην κοινότητα (π.χ. συμμετοχή σε δράσεις, λήψη αποφάσεων, συνεργασία σχολείου–οικογένειας–κοινότητας) τείνει να είναι χαμηλότερη, αναδεικνύοντας την ανάγκη πιο οργανωμένων και συστηματικών γεφυρών συνεργασίας (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021). Σε συνέχεια αυτού, τονίζεται ότι η στάση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει είτε αποτρεπτικά είτε ενισχυτικά για τη γονεϊκή εμπλοκή: όταν δεν υπάρχουν πρακτικές ενθάρρυνσης και ουσιαστικής διαμεσολάβησης, οι οικογένειες τείνουν να περιορίζουν τη συμμετοχή τους, ενώ η στοχευμένη υποστήριξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορούν να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή γονέων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να στηρίξουν την ένταξη (Φουλίδη, 2021).

Συνολικά, η ενσωμάτωση της γονεϊκής διάστασης στο θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του σχολείου ως οικοσυστήματος, όπου οι στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, η αναπαραγωγή ή αποδόμηση στερεοτύπων και η ποιότητα της επικοινωνίας δεν παράγονται μόνο εντός της τάξης, αλλά διαμορφώνονται από τη δυναμική σχέση σχολείου–οικογένειας. Η γονεϊκή διαπολιτισμική ικανότητα, σε συνάρτηση με το οικογενειακό πλαίσιο και τη μορφή γονεϊκής εμπλοκής, αποτελεί συνεπώς κρίσιμο παράγοντα για τη σχολική ένταξη, την αίσθηση του ανήκειν και τη διαμόρφωση κοινωνικά συνεκτικών σχολικών κοινοτήτων (Bhardwaj & Mohanty, 2025· Farkas, 2018· Deardorff, 2006).

Κεφάλαιο 3^ο

Κοινωνική συνοχή, ανήκειν και διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολικό πλαίσιο

Η κοινωνική συνοχή στη σχολική κοινότητα αποτελεί σύνθετη και δυναμική κοινωνικοπαιδαγωγική διαδικασία, η οποία συνδέεται με τις θεσμικές πρακτικές, την παιδαγωγική κουλτούρα και τις μορφές επικοινωνίας που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον (Durkheim, 2019· Parsons, 1951· Florian, 2021). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια είναι συχνά εντονότερη, η κοινωνική συνοχή δεν μπορεί να θεωρείται αυτονόητο αποτέλεσμα της συνύπαρξης, αλλά συγκροτείται μέσα από διαδικασίες αναγνώρισης, συμμετοχής και ουσιαστικής διαχείρισης των κοινωνικών διαφορών, στο πλαίσιο ενός σχολείου ένταξης και δημοκρατικής συμβίωσης (Νικολάου, 2007· Τσιάκαλος, 2000· OECD, 2023). Στο ίδιο πλαίσιο, η Δραγώνα (2003) προσεγγίζει το σχολείο ως μικροκοινωνία, όπου οι κατηγοριοποιήσεις, οι σχέσεις ισχύος και οι παιδαγωγικές πρακτικές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν την ένταξη, την αποδοχή και την αναγνώριση της ταυτότητάς τους. Οι διαστάσεις αυτές θεωρούνται σήμερα καθοριστικές για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος, όπως αυτό ορίζεται στο πλαίσιο σύγχρονων ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση (Council of Europe, 2021).

Κεντρική διάσταση της κοινωνικής συνοχής συνιστά η αίσθηση του «ανήκειν» των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Το ανήκειν αφορά τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές βιώνουν το σχολείο ως χώρο αποδοχής, ασφάλειας και ουσιαστικής συμμετοχής, όπου οι ταυτότητές τους αναγνωρίζονται και οι εμπειρίες τους αποκτούν παιδαγωγική αξία (Erikson, 1968· Bronfenbrenner, 1979). Ιδιαίτερα στο γυμνάσιο, όπου οι διαδικασίες συγκρότησης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας βρίσκονται σε κρίσιμη φάση, η αίσθηση του ανήκειν επηρεάζει τη σχολική εμπλοκή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών (Cummins, 2005· Paris & Alim, 2017). Στο ελληνικό πλαίσιο, έχει τεκμηριωθεί ότι η μη ουσιαστική αναγνώριση των πολιτισμικών και γλωσσικών πόρων των μαθητών υπονομεύει τη σχολική ένταξη και τη συγκρότηση θετικής σχέσης με το σχολείο (Σκούρτου, 2002· Γκότοβος, 2011· Αλεξοπούλου & Μπακέλλα, 2021).

Η συγκρότηση της κοινωνικής συνοχής και της αίσθησης του ανήκειν διαμεσολαβείται καθοριστικά από τη διαπολιτισμική επικοινωνία που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον. Οι καθημερινές σχολικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν πεδίο παραγωγής νοημάτων, ρόλων και θέσεων, μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται πλαίσια κατανόησης του «εαυτού» και του «άλλου» (Hall, 1976· Goffman, 1959). Στο πλαίσιο αυτό, τα πολιτισμικά στερεότυπα λειτουργούν ως μηχανισμοί κοινωνικής κατηγοριοποίησης που επηρεάζουν τις προσδοκίες και τις μαθητικές σχέσεις (Allport, 1954· Tajfel, 1981), ενώ στο σχολικό περιβάλλον ενσωματώνονται στις παιδαγωγικές πρακτικές και την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, υπονομεύοντας συχνά τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2011). Η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις ενσωματώνονται στον σχολικό λόγο και στις θεσμικές πρακτικές, παράγοντας άνισες μορφές αναγνώρισης και εμπειρίες αποκλεισμού (Κουμουندούρος, 2012· Δαλιάνη, 2011· Prats et al., 2017).

Με βάση τα παραπάνω, το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στη διερεύνηση της κοινωνικής συνοχής στη σχολική κοινότητα, στη σημασία της αίσθησης του ανήκειν και στη σχέση τους με τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τα πολιτισμικά στερεότυπα, επιχειρώντας τη σύνδεσή τους σε ένα ενιαίο αναλυτικό πλαίσιο. Η συνάρθρωση των εννοιών αυτών επιτρέπει την κατανόηση της σχολικής κοινότητας ως πεδίου κοινωνικής διαπραγμάτευσης και παιδαγωγικού μετασχηματισμού, όπου η καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός άξονας ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής (Deardorff, 2006· Maulani et al., 2020, 2025· Giavrimis & Dimitriadou, 2023).

3.1 Η έννοια της κοινωνικής συνοχής στη σχολική κοινότητα

Η κοινωνική συνοχή στη σχολική κοινότητα αποτελεί μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία που συνδέεται με τη δυνατότητα των σχολείων να υποστηρίζουν τη δημοκρατική συμμετοχή, την ισότητα και τη συνεργατική μάθηση. Στη θεωρητική της αφετηρία, η έννοια της συνοχής προσδιορίστηκε από τον Durkheim (2019), ο οποίος τόνισε ότι οι σύγχρονες κοινωνίες συγκροτούνται όχι μέσω ομοιογένειας αλλά μέσω οργανικής αλληλεξάρτησης, στοιχείο που αντανακλάται και στις σχολικές κοινότητες. Ο Parsons (1951) πρόσθεσε ότι η κοινωνική συνοχή αποτελεί βασικό στοιχείο κοινωνικής ολοκλήρωσης,

αναδεικνύοντας το σχολείο ως μηχανισμό μετάδοσης αξιών και κοινωνικών κανόνων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η κοινωνική συνοχή προσλαμβάνει ιδιαίτερη σημασία, λόγω της αυξημένης πολυγλωσσίας, της πολιτισμικής ετερογένειας και της εφηβικής διαμόρφωσης ταυτότητας (Καλοφορίδης, 2014). Ο Νικολάου (2007) επισημαίνει ότι η σχολική συνοχή επηρεάζεται καθοριστικά από τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αναγνωρίζει και διαχειρίζεται την ετερότητα, ενώ η απουσία ενός συνεκτικού διαπολιτισμικά ευαίσθητου πλαισίου και αντίστοιχων παιδαγωγικών πρακτικών μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες αποκλεισμού, οι οποίες πλήττουν ιδιαίτερα τους μαθητές μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης. Αντίστοιχα, ο Τσιάκαλος (2000) υπογραμμίζει ότι η κοινωνική συνοχή δεν είναι αυτονόητη αλλά απαιτεί συνειδητές αντιρατσιστικές παρεμβάσεις, ειδικά στο Γυμνάσιο, όπου οι κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών βρίσκονται σε έντονη διαπραγμάτευση.

Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία (OECD, 2023· Council of Europe, 2021) υπογραμμίζει ότι τα σχολεία δεν αποτελούν ουδέτερα πεδία αλλά μικρο-κοινωνίες, όπου δομές ισχύος, ανισότητες και στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις είτε αναπαράγονται είτε αμφισβητούνται. Αντίστοιχα, η Δραγώνα (2003) αναδεικνύει ότι στο ελληνικό σχολείο οι μαθητές, μέσα από τις καθημερινές σχολικές πρακτικές και αλληλεπιδράσεις, μαθαίνουν να τοποθετούν τον εαυτό τους και τους άλλους σε σχέσεις ομοιότητας και διαφοράς, διαδικασία που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την ένταξη, τη συνοχή και την αίσθηση του ανήκειν. Σε πιο πρόσφατη θεωρητική επεξεργασία, ο Γκόβαρης (2024) προχωρά πέρα από τη διαπίστωση αυτή, αναλύοντας το σχολείο ως πεδίο αναγνώρισης και υποκειμενοποίησης, όπου οι εθνοπολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις συγκροτούν συγκεκριμένες θέσεις κοινωνικής ορατότητας και επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού των μαθητών.

Η προσέγγιση της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής (inclusive pedagogy) της Florian (2021) υπογραμμίζει ότι η κοινωνική συνοχή στο σχολείο εξαρτάται από τις θεσμικές πρακτικές, την κουλτούρα του σχολείου και τις συνθήκες πρόσβασης που αυτό διαμορφώνει. Στο ελληνικό πλαίσιο, η Ασκούνη (2007) αναδεικνύει ότι η σχολική κουλτούρα είναι συχνά διαμορφωμένη από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη

και ότι η πολιτισμική διαφορά ερμηνεύεται ως «έλλειμμα». Η μη αναγνώριση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων, καθώς και η άρρητη ιεράρχηση των πολιτισμικών προτύπων που επιβάλλει το σχολείο, δημιουργούν αποστάσεις που παρερμηνεύονται ως αδιαφορία ή χαμηλή ικανότητα. Οι διαδικασίες αυτές υπονομεύουν την ισότιμη συμμετοχή και επηρεάζουν άμεσα το κλίμα ένταξης και συνοχής της σχολικής κοινότητας (Γκόβαρης, 2011).

Στο ίδιο ιδεολογικό πλαίσιο, η ιστορική συγκρότηση του ελληνικού σχολείου στη βάση της εθνικής ομοιογένειας έχει συμβάλει στη θεσμική κανονικοποίηση της «διαφοράς» ως απόκλισης από τον κυρίαρχο κανόνα. Όπως αναλύει ο Γκότοβος (2002), η έμφαση στην εθνική και πολιτισμική ομοιομορφία διαμόρφωσε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο στο οποίο η ετερότητα αντιμετωπίζεται συχνά ως πρόβλημα προς διαχείριση και όχι ως παιδαγωγικός πόρος. Η λογική αυτή επηρεάζει διαχρονικά τις σχολικές πρακτικές, ενισχύοντας μηχανισμούς αποκλεισμού και δυσχεραίνοντας την ανάπτυξη μιας ουσιαστικά συμπεριληπτικής και κοινωνικά συνεκτικής σχολικής κοινότητας.

3.2 Η αίσθηση του «ανήκειν» και η ενδυνάμωση των μαθητών

Η αίσθηση του ανήκειν αποτελεί πυρηνική διάσταση της κοινωνικής συνοχής και σημαντικό δείκτη ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια όπου οι διαδικασίες ταυτοποίησης είναι εντονότερες (Erikson, 1968). Ο Bronfenbrenner (1979) έχει δείξει ότι η ανάπτυξη του ατόμου εξαρτάται από το οικοσύστημα των σχέσεων και των εμπειριών στο οποίο συμμετέχει· το σχολείο, επομένως, έχει καθοριστική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τη θέση τους στην κοινότητα.

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Cummins αναδεικνύει ότι η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο δεν αποτελεί συναισθηματικό παράγωγο, αλλά παιδαγωγική συνθήκη, η οποία οικοδομείται μέσα από πρακτικές αναγνώρισης της ταυτότητας των μαθητών και τη δημιουργία ουσιαστικών ευκαιριών συμμετοχής στη σχολική ζωή (Cummins, 2005). Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με την «παιδαγωγική πολιτισμικής συνέχειας και ενδυνάμωσης» (Culturally Sustaining Pedagogy) των Paris και Alim (2017), σύμφωνα με την οποία το σχολείο δεν οφείλει απλώς να αποδέχεται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, αλλά να τις καλλιεργεί ενεργά ως μορφές γνώσης, ταυτότητας και συμμετοχής.

Στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αίσθηση του ανήκειν διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές αναγνωρίζονται και πλαισιώνονται παιδαγωγικά. Η Σκούρτου (2002) επισημαίνει ότι η μη αναγνώριση των γλωσσικών πόρων των μαθητών υπονομεύει τη σχολική τους ένταξη και τη συγκρότηση μιας θετικής ταυτότητας. Παράλληλα, ο Γκότοβος (2011) δείχνει ότι οι εμπειρίες και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο «διαφορετικό» συνδέονται άμεσα με τις πρακτικές του σχολείου, ενώ η απουσία ουσιαστικής αποδοχής μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμό, μειωμένη αυτοεκτίμηση και αποστασιοποίηση από τη σχολική κοινότητα.

Η ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η αίσθηση του «ανήκειν» των μαθητών στο γυμνάσιο συχνά υπονομεύεται από πρακτικές επιφανειακής ή τυπικής αναγνώρισης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η μελέτη των Αλεξοπούλου και Μπακέλλα (2021) δείχνει ότι πολλοί μαθητές αισθάνονται πως οι πολιτισμικές τους αναφορές είτε αγνοούνται είτε αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική τους εμπλοκή και τη συγκρότηση θετικής ταυτότητας. Παράλληλα, ο Moysidis (2022) επισημαίνει ότι ακόμη και σε διαπολιτισμικά σχολεία, η αναγνώριση της διαφορετικότητας συχνά περιορίζεται σε συμβολικές ή αποσπασματικές πρακτικές, χωρίς ουσιαστική ενσωμάτωση των εμπειριών των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη σχολική κουλτούρα. Οι πρακτικές αυτές δημιουργούν ένα πλαίσιο «μερικής ένταξης», στο οποίο οι μαθητές είναι παρόντες στο σχολείο, αλλά δεν βιώνουν πλήρως την αίσθηση του ανήκειν.

3.3 Σχέση κοινωνικής συνοχής, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στερεοτύπων

Η κοινωνική συνοχή στη σχολική κοινότητα δεν μπορεί να κατανοηθεί ανεξάρτητα από τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τον ρόλο των πολιτισμικών στερεοτύπων, καθώς οι καθημερινές σχολικές αλληλεπιδράσεις διαμορφώνονται μέσα από πολιτισμικά προσδιορισμένα πλαίσια νοηματοδότησης. Στην κλασική προσέγγιση του Hall (1976), η επικοινωνία νοείται ως πολιτισμικά εγγεγραμμένη διαδικασία, όπου οι κώδικες, τα συμφραζόμενα και οι άρρητοι κανόνες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι κοινωνικές συμπεριφορές. Συμπληρωματικά, ο Goffman (1959) αναδεικνύει ότι η κοινωνική ζωή οργανώνεται μέσα από διαδικασίες «παρουσίασης του εαυτού», στο πλαίσιο των οποίων τα

άτομα διαχειρίζονται τις ταυτότητές τους επιδιώκοντας κοινωνική αποδοχή, μια διαδικασία που αποκτά ιδιαίτερη ένταση κατά την εφηβεία.

Στο πλαίσιο αυτό, τα πολιτισμικά στερεότυπα δεν συγκροτούνται αποκλειστικά σε ατομικό επίπεδο, αλλά εντάσσονται σε ευρύτερα κοινωνικά συστήματα παραγωγής νοήματος. Οι Henríquez, Moltó και Carrillo (2015) δείχνουν ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαμορφώνουν αντιλήψεις για την ετερότητα μέσα από κοινωνικά κυρίαρχες αφηγήσεις, οι οποίες διακινούνται ταυτόχρονα στο σχολείο, στην οικογένεια και στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Οι αφηγήσεις αυτές λειτουργούν ως απλουστευμένα ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία συχνά αποκρύπτουν την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας και ενισχύουν στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις.

Η σχολική τάξη, συνεπώς, δεν συνιστά ουδέτερο χώρο μετάδοσης γνώσεων, αλλά ένα κοινωνικό μικροσύστημα όπου οι ταυτότητες επιτελούνται, αμφισβητούνται και επαναδιαπραγματεύονται μέσα από λόγους και καθημερινές πρακτικές. Όπως επισημαίνει ο Castelnuovo (2015), ο σχολικός λόγος λειτουργεί ως κεντρικό πεδίο συγκρότησης υποκειμενικότητας. Σε κριτική κατεύθυνση, ο MacDonald (2019) αναλύει τον «λόγο της τριτότητας» στη διαπολιτισμική θεωρία, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο η έννοια του « τρίτου χώρου » συγκροτείται και χρησιμοποιείται ως αναλυτικό σχήμα διαπραγμάτευσης πολιτισμικών νοημάτων. Στο πλαίσιο της κριτικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως αυτή αναπτύσσεται από τους Nakayama και Halualani (2023), ο τρίτος χώρος μπορεί να ιδωθεί ως πεδίο λόγου και εξουσίας, όπου οι ταυτότητες δεν είναι δεδομένες αλλά συγκροτούνται δυναμικά μέσα από επικοινωνιακές πρακτικές. Η θεωρητική αυτή οπτική προσφέρει ένα χρήσιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος, και ιδίως του γυμνασίου, όπου οι έφηβοι βρίσκονται σε κρίσιμη φάση ταυτοτικής διαμόρφωσης και αναζητούν κοινωνική αναγνώριση μέσα από ομαδικές ταυτίσεις και διαπροσωπικές σχέσεις.

Τα στερεότυπα, όπως κλασικά αναλύθηκαν από τον Allport (1954) και τον Tajfel (1981), λειτουργούν ως μηχανισμοί κοινωνικής κατηγοριοποίησης που επηρεάζουν τη δυναμική ενδο-ομάδας και εκτός-ομάδας. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ελληνικές έρευνες δείχνουν ότι οι πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις, όταν ενσωματώνονται στο σχολικό πλαίσιο, επηρεάζουν τις προσδοκίες των

εκπαιδευτικών, τις μαθητικές παρέες, τον καταμερισμό ρόλων και, τελικά, τις σχολικές επιδόσεις και τη συμμετοχή των μαθητών (Παπαδοπούλου & Γκότοβος, 2003· Νικολάου, 2011). Οι διαδικασίες αυτές υπονομεύουν την κοινωνική συνοχή, καθώς ενισχύουν άνισες μορφές αναγνώρισης και συμμετοχής.

Σε επίπεδο μαθητικών σχέσεων, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει την ύπαρξη καθημερινών, συχνά αόρατων, μορφών ξενοφοβίας και αποκλεισμού στο σχολικό περιβάλλον. Οι Prats, Deusdad και Cabre (2017) καταγράφουν ότι οι στερεοτυπικές πρακτικές αποτελούν δομικό στοιχείο της σχολικής ζωής σε ευρωπαϊκά σχολεία, ενώ οι Moreno-Fernández, Guichot-Muñoz, De Sarlo και León-Sánchez (2020) δείχνουν ότι οι προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές επηρεάζουν τη συναισθηματική ασφάλεια και τη σχολική ένταξή τους.

Η σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα επιτείνει περαιτέρω αυτές τις δυναμικές. Οι Noble (2018) και Benjamin (2019) αναδεικνύουν ότι οι ψηφιακές και αλγοριθμικές πλατφόρμες δεν είναι ουδέτερες, αλλά συχνά ενισχύουν ρατσιστικά και στερεοτυπικά μοτίβα. Στο σχολικό πλαίσιο, οι Tynes et al. (2020) τεκμηριώνουν ότι οι ψηφιακές μικροεπιθετικότητες αποτελούν αναδυόμενο φαινόμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με άμεσες συνέπειες στην ψυχική ευημερία των μαθητών και στην αίσθηση του ανήκειν.

Στο ελληνικό πλαίσιο, ο Κουμουνδούρος (2012) επισημαίνει ότι το σχολείο συχνά αναπαράγει κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις μέσα από τις διδακτικές πρακτικές, τον παιδαγωγικό λόγο και ανεπίγνωστες καθημερινές διαδικασίες διαφοροποίησης. Η αποδόμηση αυτών των στερεοτύπων προϋποθέτει κριτικές και αντιρατσιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες ενισχύουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και λειτουργούν ως εργαλεία ισότητας και κοινωνικής συνοχής στο σχολικό περιβάλλον (Κουμουνδούρος, 2012).

Η αναπαραγωγή στερεοτυπικών πρακτικών στο ελληνικό σχολείο δεν συνδέεται αποκλειστικά με ατομικές στάσεις ή προκαταλήψεις, αλλά εδράζεται και στη θεσμική ασυνέχεια μεταξύ της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής ρητορικής και της καθημερινής σχολικής πράξης. Όπως επισημαίνει ο Γκόβαρης (2024), η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική συχνά εξαντλείται σε μια τυπική αναγνώριση της ετερότητας, η οποία όμως δεν συνοδεύεται από τις απαραίτητες δομικές και

παιδαγωγικές αλλαγές, με αποτέλεσμα να διατηρείται ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου.

Η θέση αυτή ενισχύεται από τη μελέτη της Δαλιάνη (2011), η οποία καταδεικνύει ότι, παρά τις θεσμικές κατευθύνσεις και το νομοθετικό πλαίσιο υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η εφαρμογή τους παραμένει αποσπασματική και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική ευαισθησία και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Αυτή η απόσταση μεταξύ πολιτικής πρόθεσης και παιδαγωγικής πρακτικής δημιουργεί συνθήκες αμφισημίας, μέσα στις οποίες τα στερεότυπα δεν αμφισβητούνται συστηματικά, αλλά συχνά αναπαράγονται σιωπηρά (Δαλιάνη, 2011).

Στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχει επισημανθεί ότι οι πρακτικές «αναγνώρισης» της πολιτισμικής διαφοράς ενδέχεται να λειτουργήσουν αντιφατικά, καθώς, αντί να αναιρούν, μπορεί να αναπαράγουν στερεοτυπικές κατασκευές του «άλλου» και κοινωνικούς διαχωρισμούς, όταν δεν αμφισβητούν τον κυρίαρχο εθνοτικό λόγο (Γκόβαρης, 2024). Στο ίδιο πλαίσιο, οι Δημητριάδου και Ευσταθίου (2008) επισημαίνουν ότι η διδακτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας σε μικτές τάξεις χαρακτηρίζεται συχνά από λογικές εξίσωσης και ομογενοποίησης, αντί από πρακτικές ουσιαστικής συμπερίληψης. Η προσέγγιση αυτή, παρότι εμφανίζεται ως «ουδέτερη», οδηγεί στη συστηματική υποεκπροσώπηση των εμπειριών και των πολιτισμικών πόρων των αλλοδαπών μαθητών και ενισχύει λανθάνουσες μορφές αποκλεισμού. Κατά συνέπεια, τα στερεότυπα δεν λειτουργούν μόνο ως γνωστικές κατηγοριοποιήσεις, αλλά ως θεσμικά ενσωματωμένοι μηχανισμοί που επηρεάζουν τις σχολικές σχέσεις, τη συμμετοχή και την κοινωνική συνοχή στο σχολικό περιβάλλον.

Σε επίπεδο μαθητικών εμπειριών, οι συνέπειες αυτών των στερεοτυπικών και αποκλειστικών πρακτικών γίνονται ιδιαίτερα ορατές μέσα από φαινόμενα σχολικής βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Η έρευνα των Μανιάτη, Νικολάου και Παπαδόπουλου (2010) καταγράφει περιπτώσεις λεκτικής και κοινωνικής βίας απέναντι σε μαθητές μειονοτικών ομάδων στο γυμνάσιο, αναδεικνύοντας τη στενή διασύνδεση ανάμεσα στις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, τις πρακτικές αποκλεισμού και τη σχολική θυματοποίηση. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές που κατασκευάζονται ως «διαφορετικοί» στο σχολικό λόγο διατρέχουν

αυξημένο κίνδυνο περιθωριοποίησης, γεγονός που υπονομεύει τόσο τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη όσο και τη συνοχή της σχολικής κοινότητας. Η εμπειρία του αποκλεισμού, σε αυτό το πλαίσιο, δεν αποτελεί μεμονωμένο περιστατικό, αλλά δομικό αποτέλεσμα της αναπαραγωγής στερεοτύπων στις σχολικές πρακτικές και αλληλεπιδράσεις.

3.4 Διασύνδεση στερεοτύπων, διαπολιτισμικής ικανότητας και κοινωνικής συνοχής: Ένα ενιαίο αναλυτικό πλαίσιο

Η ανάλυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτισμικών στερεοτύπων, διαπολιτισμικής ικανότητας και κοινωνικής συνοχής συγκροτεί ένα ενιαίο αναλυτικό πλαίσιο που επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το σχολείο μπορεί να μετασχηματιστεί σε κοινότητα ισότητας, εμπιστοσύνης και συμπερίληψης. Όπως έχει ήδη αναδειχθεί, οι στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις αποτελούν συχνά την αφετηρία της άνισης μεταχείρισης και του αποκλεισμού, καθώς επηρεάζουν τόσο τις προσδοκίες όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον (Allport, 1954· Tajfel, 1981). Η αναπαραγωγή στερεοτύπων υπονομεύει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και διαρρηγνύει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητικές ταυτότητες βρίσκονται σε συνεχή διαδικασία διαπραγμάτευσης και κοινωνικής νομιμοποίησης (Henríquez et al., 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται ως κρίσιμος μηχανισμός αποδόμησης των στερεοτυπικών αντιλήψεων και ενίσχυσης της αμοιβαίας κατανόησης. Σύγχρονες εμπειρικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που καλλιεργούν δεξιότητες ενσυναίσθησης, πολιτισμικής ευελιξίας και αναστοχασμού συμβάλλουν στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων υψηλής συμπερίληψης και μειωμένης στερεοτυπικής σκέψης (Maulani et al., 2025· Lebedko, 2010). Η διαπολιτισμική ικανότητα, επομένως, δεν περιορίζεται στην ατομική στάση του εκπαιδευτικού, αλλά συνδέεται και με τις παιδαγωγικές πρακτικές και τα επαγγελματικά συμφραζόμενα εντός των οποίων αυτές αναπτύσσονται, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία του σχολικού πλαισίου στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (Maniatis & Panagiotidou, 2025).

Η κοινωνική συνοχή αναδύεται όταν οι σχολικές κοινότητες υιοθετούν πρακτικές που ενισχύουν τον ισότιμο διάλογο, τη συμμετοχή και τη συλλογική δράση. Ο Freire (1970) υποστηρίζει ότι το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως χώρος κριτικού

στοχασμού και απελευθερωτικής παιδαγωγικής, όπου οι μαθητές αναγνωρίζονται ως ενεργά υποκείμενα μάθησης και κοινωνικής δράσης και όχι ως παθητικοί δέκτες γνώσης. Συμπληρωματικά, ο Lewin (1947) έχει δείξει ότι η αλλαγή στις ομάδες επιτυγχάνεται όταν μετασχηματίζονται τα κοινωνικά πεδία μέσα στα οποία τα άτομα δρουν, γεγονός που καθιστά τη συλλογική διάσταση της σχολικής ζωής κομβική για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η συστηματική καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας συνδέεται άμεσα με τη μείωση των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Οι Theeuwes et al. (2025) αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν παιδαγωγικά συμβάντα μέσα από ένα πολιτισμικό πρίσμα και εμφανίζουν ασυνέχειες μεταξύ στάσεων, γνώσεων και διδακτικών πρακτικών, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένη και συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη στην κριτική διαπολιτισμική επικοινωνία. Παράλληλα, οι Dzerviniks et al. (2024) και οι Unsløkk και Vold (2024) καταδεικνύουν ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν είναι ενιαία ούτε αυτονόητη, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τα συμφραζόμενα μέσα στα οποία αυτές υλοποιούνται. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι σχολικές πρακτικές και οι κυρίαρχες επαγγελματικές λογικές λειτουργούν ως κρίσιμο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται –και περιορίζονται ή ενισχύονται– οι δυνατότητες καλλιέργειας συμπεριληπτικών προσεγγίσεων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αντίστοιχα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η κοινωνική συνοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενισχύεται όταν η πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα αναγνωρίζεται ουσιαστικά μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές. Η Βλάχου (2020) δείχνει ότι οι αντιλήψεις και οι διδακτικές επιλογές των φιλόλογων επηρεάζουν καθοριστικά τη συμμετοχή και τη σχολική εμπειρία των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών στο γυμνάσιο, ενώ η Τζιγγίζη (2020) αναδεικνύει ότι η ουσιαστική αναγνώριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη και τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών από μειονοτικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Γιαννιμίς και Dimitriadou (2023), η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική διατηρεί σε μεγάλο βαθμό έναν διαχειριστικό και κανονιστικό χαρακτήρα, αντιμετωπίζοντας τη διαφορά περισσότερο ως ζήτημα προς

ρύθμιση παρά ως δυναμικό πολιτισμικό κεφάλαιο, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες ουσιαστικού διαπολιτισμικού μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας.

Συνεπώς, η διασύνδεση στερεοτύπων, διαπολιτισμικής ικανότητας και κοινωνικής συνοχής δεν συνιστά απλώς ένα θεωρητικό σχήμα, αλλά ένα λειτουργικό πλαίσιο ανάλυσης και παιδαγωγικής παρέμβασης. Η αποδόμηση των στερεοτύπων, η ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και η καλλιέργεια συμπεριληπτικών σχολικών πρακτικών αποτελούν αλληλένδετες και αμοιβαία ενισχυόμενες διαδικασίες που μπορούν να συμβάλουν στον μετασχηματισμό του σχολείου σε έναν χώρο δημοκρατίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και βιώσιμης κοινωνικής συνοχής (Deardorff, 2006· Βλάχου, 2020· Giavrimis & Dimitriadou, 2023).



Κεφάλαιο 4^ο

Ερευνητική μεθοδολογία και σχεδιασμός της μελέτης

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας και τεκμηριώνει τις επιλογές που αφορούν την ερευνητική προσέγγιση, το είδος της μελέτης, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, το δείγμα και τη διαδικασία ανάλυσης. Η μεθοδολογία οργανώνεται με στόχο την διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των πρακτικών των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως αυτές αναδύονται μέσα από την καθημερινή σχολική ζωή. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα στάδια της έρευνας, η δειγματοληψία, καθώς και το αναλυτικό πλαίσιο που καθοδήγησε την ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014).

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας έχει ως στόχο την κατανόηση των αντιλήψεων, εμπειριών και καθημερινών πρακτικών των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με τα πολιτισμικά στερεότυπα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο ελληνικό σχολείο. Δεδομένου ότι το υπό μελέτη φαινόμενο συνδέεται με νοήματα, στάσεις, βιώματα και σχέσεις, η ποιοτική προσέγγιση κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη ερευνητική στρατηγική (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014).

Η έρευνα υιοθετεί το μοντέλο της μελέτης περίπτωσης, καθώς στοχεύει στη διεξοδική ανάλυση ενός σχολικού περιβάλλοντος ως κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος, μέσα από τη συνδυαστική διερεύνηση των οπτικών τριών βασικών υποκειμένων της σχολικής κοινότητας — μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων — όπου οι σχέσεις, οι πρακτικές και οι αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και τα στερεότυπα αναπτύσσονται και αλληλοεπιδρούν. Η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει την αναλυτική διερεύνηση ενός «περιορισμένου συστήματος» και την κατανόηση του φαινομένου σε βάθος, εντός πραγματικών συνθηκών (Creswell, 2016). Στο ίδιο πνεύμα, η ποιοτική προσέγγιση προσφέρει πρόσβαση σε βιωμένες εμπειρίες, επιτρέποντας την αναγνώριση μοτίβων και νοηματικών δομών που δεν είναι δυνατόν να αναδειχθούν μέσα από ποσοτικές τεχνικές (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Η επιλογή ημιδομημένων συνεντεύξεων ως βασικού εργαλείου συλλογής δεδομένων υπαγορεύτηκε από την ανάγκη να εξεταστούν οι υποκειμενικές αφηγήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, να καταγραφούν πολλαπλές οπτικές για το ίδιο φαινόμενο και να αναδειχθεί η πολυφωνία ή και η αντίφαση στον τρόπο που βιώνεται η ετερότητα και η σχολική ένταξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη ισορροπεί ανάμεσα στη

σταθερότητα της θεματικής καθοδήγησης και την ευελιξία του ανοιχτού λόγου, επιτρέποντας την ανάδυση απρόβλεπτων νοημάτων (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014).

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία, σύμφωνα με το μοντέλο των Braun και Clarke, αποτελεί εύλεκτο και συστηματικό εργαλείο εντοπισμού, οργάνωσης και ερμηνείας μοτίβων μέσα σε ποιοτικό υλικό (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση επιτρέπει την αποτύπωση επαναλαμβανόμενων ιδεών και αφηγηματικών δομών, διατηρώντας παράλληλα χώρο για κριτική ερμηνεία ζητημάτων όπως τα στερεότυπα, η ταυτότητα και οι σχέσεις ισχύος (Braun & Clarke, 2006).

Συνολικά, το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας θεμελιώνεται στις αρχές της ποιοτικής προσέγγισης, επιδιώκοντας να αναδείξει όχι μόνο τι πιστεύουν ή βιώνουν οι συμμετέχοντες, αλλά και πώς αυτά τα βιώματα διαμορφώνονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, σε ένα σύστημα με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς προσδιορισμούς (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014).

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα, είτε ρητά είτε λανθάνοντα, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα, επικοινωνούν και συμμετέχουν στη σχολική ζωή. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα στερεότυπα νοούνται ως κοινωνικές και παιδαγωγικές κατασκευές που διαμορφώνουν σχέσεις, μαθησιακές προσδοκίες και τρόπους αλληλεπίδρασης (Banks, 2015· Cummins, 1996· Dervin, 2022).

Η παραδοχή αυτή δεν λειτουργεί ως ποσοτική «υπόθεση» πρόβλεψης, αλλά ως αναλυτική αφετηρία που καθοδηγεί τη διερεύνηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων, όπως προτείνεται στην ποιοτική μεθοδολογία (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη εστιάζει στο πώς τα πολιτισμικά στερεότυπα σχετίζονται με την ποιότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και με την εμπειρία της σχολικής ένταξης των μαθητών.

Η παρούσα μελέτη καθοδηγείται από τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτον, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και νοηματοδοτούν τα πολιτισμικά στερεότυπα που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και των καθημερινών σχολικών αλληλεπιδράσεων.

Δεύτερον, εξετάζεται το πώς οι μαθητές βιώνουν τις συνέπειες των στερεοτυπικών αντιλήψεων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαμόρφωση του αισθήματος της σχολικής ένταξης. Τρίτον, αναλύονται οι παιδαγωγικές στρατηγικές και οι μορφές επικοινωνίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές, με στόχο τη διαχείριση ή την αποδόμηση των πολιτισμικών στερεοτύπων και την ενίσχυση της κατανόησης και του αμοιβαίου σεβασμού στο σχολικό περιβάλλον.

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα αποσκοπούν στην αποτύπωση των μορφών και των λειτουργιών των πολιτισμικών στερεοτύπων στη σχολική καθημερινότητα, στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν την επίδρασή τους στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαμόρφωση του αισθήματος της σχολικής ένταξης, καθώς και στη διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών και επικοινωνιακών στρατηγικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση ή την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Με τον τρόπο αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως αναλυτικοί άξονες που καθοδηγούν τη διερεύνηση του φαινομένου και οργανώνουν τη συλλογή και την ερμηνεία των δεδομένων.

4.2 Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς το αντικείμενό της αφορά την κατανόηση νοηματοδοτήσεων, βιωμένων εμπειριών και στάσεων που σχετίζονται με τα πολιτισμικά στερεότυπα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον. Η ποιοτική έρευνα κρίνεται κατάλληλη όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στο «πώς» και το «γιατί» των κοινωνικών φαινομένων, δίνοντας προτεραιότητα στις φωνές των συμμετεχόντων και στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014). Επιπλέον, επιτρέπει την ανάδειξη μοτίβων, ερμηνευτικών σχημάτων και κοινωνικών πρακτικών που δεν είναι δυνατόν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών τεχνικών, ιδιαίτερα όταν μελετώνται σχέσεις, δυναμικές και διαδικασίες κατηγοριοποίησης στο σχολείο (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκε ο σχεδιασμός της μελέτης περίπτωσης, ο οποίος στη βιβλιογραφία ορίζεται ως η συστηματική και σε βάθος διερεύνηση ενός «οριοθετημένου συστήματος» μέσα στο φυσικό του πλαίσιο, με σκοπό την κατανόηση

της πολυπλοκότητας του υπό μελέτη φαινομένου (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014). Η «περίπτωση» στην παρούσα έρευνα αφορά ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο προσεγγίζεται ως κοινωνικοπολιτισμικό πεδίο όπου οι σχέσεις, οι καθημερινές πρακτικές και οι αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και τα στερεότυπα συνδιαμορφώνονται. Η μελέτη περίπτωσης παρέχει τη δυνατότητα ανάλυσης του φαινομένου σε πραγματικές συνθήκες, αποτυπώνοντας τη δυναμική της σχολικής καθημερινότητας και επιτρέποντας την πολυπρισματική κατανόησή του μέσα από διαφορετικές οπτικές των μελών της σχολικής κοινότητας (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), η οποία παρουσιάζεται αναλυτικά στην ενότητα 4.10. Οι μεθοδολογικοί περιορισμοί που απορρέουν από τη φύση της ποιοτικής μελέτης περίπτωσης και από το εύρος του δείγματος παρουσιάζονται στην ενότητα 4.9, ώστε να αποσαφηνιστούν τα όρια ερμηνείας των ευρημάτων (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014).

4.3 Ερευνητικό εργαλείο: Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, ένα εργαλείο που θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλο για τη διερεύνηση αντιλήψεων, βιωμάτων και στάσεων σε βάθος. Η επιλογή αυτού του εργαλείου στηρίζεται στη δυνατότητά του να παρέχει σταθερότητα στη δομή της συζήτησης, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ευελιξία ώστε η ερευνήτρια να διατυπώνει διευκρινιστικές και συμπληρωματικές ερωτήσεις, ανάλογα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η μορφή αυτή ενθαρρύνει την αυθεντική έκφραση των εμπειριών και επιτρέπει τη διερεύνηση ιδιαίτερα σύνθετων ζητημάτων, όπως η πολιτισμική ταυτότητα, η ένταξη, οι σχέσεις εξουσίας και η αναπαραγωγή στερεοτυπικών μηχανισμών (Creswell, 2016).

4.3.1 Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων

Ο οδηγός των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ευθυγραμμίστηκε με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Αποτελείται από ανοιχτές ερωτήσεις οργανωμένες γύρω από θεματικές ενότητες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον και τη διαφορετικότητα, τα πολιτισμικά στερεότυπα, τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και τις πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας. Η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων επέτρεψε στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις αντιλήψεις τους με δικούς τους όρους, αναδεικνύοντας λεπτές αποχρώσεις εμπειριών που δεν θα ήταν δυνατόν να αποτυπωθούν μέσα από

τυποποιημένα ερωτηματολόγια. Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης λειτούργησε ως ευέλικτο εργαλείο, προσαρμόσιμο στις ανάγκες κάθε συνέντευξης, χωρίς να χάνεται η συνοχή των βασικών θεματικών αξόνων. Οι θεματικοί άξονες του οδηγού ήταν οι εξής: (α) η αντίληψη της διαφορετικότητας και του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος, (β) η αναγνώριση και οι εμπειρίες πολιτισμικών στερεοτύπων, (γ) οι μορφές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και οι σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο και (δ) οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι προτάσεις για την ενίσχυση της αποδοχής και του σεβασμού. Ο αναλυτικός οδηγός των συνεντεύξεων παρατίθεται στο Παράρτημα Ι της εργασίας.

4.3.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της ημιδομημένης συνέντευξης.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου διασφαλίστηκαν μέσω της θεωρητικής του θεμελίωσης και της άμεσης σύνδεσής του με τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016). Πριν από την κύρια συλλογή δεδομένων, ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης δοκιμάστηκε μέσω πιλοτικής συνέντευξης, με στόχο τον έλεγχο της σαφήνειας, της κατανόησης και της λειτουργικότητας των ερωτήσεων, καθώς και της καταλληλότητάς τους σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας. Οι παρατηρήσεις που προέκυψαν από την πιλοτική διαδικασία οδήγησαν σε μικρές τροποποιήσεις στη διατύπωση του οδηγού. Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, η εγκυρότητα αφορά την πιστότητα αποτύπωσης των εμπειριών και ενισχύεται μέσω της συνεπούς εφαρμογής της διαδικασίας συλλογής δεδομένων και της ευθυγράμμισης ερωτήσεων–σκοπού (Ίσαρη & Πουρκός, 2016· Βρασίδης, 2014).

4.4 Η δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε με βάση την αρχή της σκοπούμενης δειγματοληψίας, σύμφωνα με την οποία επιλέγονται συμμετέχοντες που μπορούν να προσφέρουν ουσιαστική και σχετική πληροφορία για το υπό μελέτη φαινόμενο (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014· Ίσαρη & Πουρκός, 2016).. Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί, τρεις γονείς και έξι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου του ίδιου σχολείου (2^ο Γυμνάσιο Σταυρούπολης), προκειμένου να αποτυπωθούν συμπληρωματικές οπτικές γύρω από την εμπειρία των πολιτισμικών στερεοτύπων και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η επιλογή αυτών των τριών ομάδων στηρίχθηκε στην αρχή της τριγωνοποίησης πηγών, καθώς κάθε ομάδα βιώνει και ερμηνεύει το υπό μελέτη φαινόμενο από διαφορετική θέση: οι μαθητές ως άμεσα εμπλεκόμενοι στη σχολική καθημερινότητα, οι εκπαιδευτικοί ως διαχειριστές της παιδαγωγικής πράξης

και οι γονείς ως φορείς αξιών και προσδοκιών που διαμορφώνουν το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και διαθέτουν ποικιλία σε επίπεδο σπουδών, επαγγελματικής εμπειρίας και σχολικών δομών στις οποίες έχουν εργαστεί. Η πρώτη εκπαιδευτικός είναι γυναίκα, 56 ετών, με ανώτατη εκπαίδευση στα μαθηματικά και υπηρεσία 18 ετών σε εννέα σχολεία (έξι Γυμνάσια, ένα ΓΕΛ και δύο ΕΠΑΛ). Ο δεύτερος εκπαιδευτικός, άνδρας 45 ετών, είναι φιλόλογος με μεταπτυχιακή εξειδίκευση (ΑΠΘ) και συνολικά 16 χρόνια υπηρεσίας σε εννέα σχολικές μονάδες (έξι Γυμνάσια και τρία ΓΕΛ). Η τρίτη συμμετέχουσα, γυναίκα 42 ετών, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και υποψήφια διδάκτορας, διαθέτει έξι χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας σε εννέα σχολεία, μεταξύ των οποίων τέσσερα Γυμνάσια, τρία ΕΠΑΛ και δύο ΓΕΛ. Η διαφοροποίηση στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους προφίλ ενισχύει την ποικιλία των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τα πολιτισμικά στερεότυπα.

Το προφίλ των γονέων αντανακλά επίσης κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια. Η πρώτη γονέας είναι γυναίκα, 45 ετών, από την Ελλάδα, με απολυτήριο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και επαγγελματική δραστηριότητα στον ιδιωτικό τομέα· έχει ένα παιδί που φοιτά στο Γυμνάσιο όπου διεξήχθη η έρευνα. Η δεύτερη γονέας, 42 ετών, επίσης ελληνικής προέλευσης, είναι πτυχιούχος Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και μητέρα δύο παιδιών. Η τρίτη γονέας, 39 ετών, έχει καταγωγή από τη Ρουμανία, διαθέτει απολυτήριο γενικού λυκείου οικονομικής κατεύθυνσης, εργάζεται ως ιδιωτική υπάλληλος σε χαρτοβιομηχανία και έχει δύο κόρες (5 και 14 ετών). Η συμπερίληψη γονέων διαφορετικής εθνικής και κοινωνικής προέλευσης επιτρέπει την αποτύπωση ποικίλων εμπειριών σχετικά με την ένταξη, τη γλώσσα, τις προσδοκίες από το σχολείο και τις αντιλήψεις γύρω από τη διαφορετικότητα.

Το δείγμα των μαθητών αποτελείται από έξι μαθητές και μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι εκπροσωπούν διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές ταυτότητες. Συμμετείχαν δύο αγόρια και δύο κορίτσια ελληνικής καταγωγής, μία μαθήτρια αλβανικής προέλευσης και ένας μαθητής επίσης αλβανικής καταγωγής. Η παρουσία μαθητών τόσο ελληνικής όσο και μεταναστευτικής προέλευσης επιτρέπει τη σύγκριση

διαφορετικών εμπειριών σχετικά με την αποδοχή, τη σχολική ένταξη, τις σχέσεις και τα στερεότυπα που ενδέχεται να διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική ζωή.

Το συνολικό μέγεθος του δείγματος θεωρήθηκε επαρκές για την επίτευξη θεωρητικού κορεσμού, καθώς μετά από συγκεκριμένο αριθμό συνεντεύξεων δεν προέκυπταν νέες θεματικές κατηγορίες. Στην ποιοτική μεθοδολογία, η επάρκεια του δείγματος καθορίζεται όχι από την ποσοτική αντιπροσώπευση, αλλά από την πλούσια και νοηματοδοτημένη πληροφορία που παράγεται μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων.

4.5 Η διεξαγωγή της έρευνας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο του σχολείου, σε περιβάλλον οικείο και ασφαλές για τους συμμετέχοντες, κατά το χρονικό διάστημα 30 και 31 Οκτωβρίου καθώς και 5 Νοεμβρίου 2025. Η φυσική παρουσία της ερευνήτριας και η σχέση εμπιστοσύνης που οικοδομήθηκε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διευκόλυναν την αυθεντική έκφραση και την αμεσότητα των απαντήσεων.

Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά αμέσως μετά τη διεξαγωγή τους, διατηρώντας τη φυσική ροή του λόγου των συμμετεχόντων και επιτρέποντας μια λεπτομερή και συστηματική ανάλυση. Η διαδικασία αυτή διευκόλυνε την αναγνώριση μοτίβων, νοηματικών επαναλήψεων και θεματικών αξόνων που αποτελούν τον πυρήνα της θεματικής ανάλυσης. Οι πλήρεις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων παρατίθενται στο Παράρτημα II της εργασίας.

4.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν οι αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, όπως αυτές προσδιορίζονται στη σύγχρονη ποιοτική μεθοδολογία και στις κατευθυντήριες γραμμές διεξαγωγής έρευνας σε σχολικά περιβάλλοντα (Creswell, 2016). Πριν από τη συλλογή των δεδομένων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της μελέτης, τη διαδικασία της συνέντευξης, τη χρήση των δεδομένων και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία επίπτωση. Η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική και βασίστηκε στην αρχή της ενημερωμένης συγκατάθεσης.

Για τους ενήλικους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς και γονείς), ζητήθηκε και δόθηκε προφορική ενημερωμένη συγκατάθεση πριν από την έναρξη και την ηχογράφηση των συνεντεύξεων.

Δεδομένου ότι στο δείγμα περιλαμβάνονταν ανήλικοι μαθητές, εξασφαλίστηκε γραπτή συγκατάθεση από τους γονείς ή κηδεμόνες τους, καθώς και προφορική συναίνεση από τους ίδιους τους μαθητές πριν από τη διεξαγωγή και την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της δεοντολογίας για έρευνες με ανήλικους συμμετέχοντες. Ταυτόχρονα, διασφαλίστηκε ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν απορίες, να επιβεβαιώσουν την κατανόησή τους και να εκφράσουν ελεύθερα την επιθυμία συμμετοχής ή μη.

Τα έντυπα ενημερωμένης συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων παρατίθενται στο Παράρτημα ΙΙΙ της εργασίας.

Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα τηρήθηκαν σχολαστικά σε όλα τα στάδια της έρευνας. Καμία πληροφορία που μπορεί να ταυτοποιήσει πρόσωπα ή το σχολείο δεν συμπεριλήφθηκε στα αποτελέσματα. Τα δεδομένα αποθηκεύονται με ασφαλή τρόπο και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η τήρηση των δεοντολογικών αρχών κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν προσωπικές εμπειρίες σχετικές με στερεοτυπικές συμπεριφορές, σχολικές σχέσεις, ζητήματα ταυτότητας και μορφές κοινωνικής ευαλωτότητας.

4.7 Ρόλος της ερευνήτριας και αναστοχαστική στάση

Στην ποιοτική έρευνα, ο ρόλος της ερευνήτριας δεν περιορίζεται στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς οι ερμηνείες διαμορφώνονται μέσα από τη σχέση της με το πεδίο, τους συμμετέχοντες και το θεωρητικό πλαίσιο (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014). Η ερευνήτρια λειτουργεί ως βασικό «εργαλείο» της έρευνας, φέροντας προσωπικές εμπειρίες, αξίες και θεωρητικές παραδοχές που επηρεάζουν τον τρόπο προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας των δεδομένων.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η ερευνήτρια υιοθέτησε αναστοχαστική στάση καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας τη θέση της εντός του εκπαιδευτικού πεδίου και τη σχέση της με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο αναστοχασμός λειτούργησε ως μηχανισμός επίγνωσης πιθανών προκαταλήψεων ή προϋπαρχουσών ερμηνευτικών σχημάτων, συμβάλλοντας στη συνειδητή διαχείρισή τους κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Η φυσική παρουσία της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και η καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ασφαλούς επικοινωνιακού πλαισίου, εντός του οποίου οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα εμπειρίες, προβληματισμούς και προσωπικές αφηγήσεις. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ποιότητα της σχέσης ερευνητή–συμμετεχόντων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εγκυρότητα των ποιοτικών δεδομένων, ιδίως όταν διερευνώνται ευαίσθητα ζητήματα ταυτότητας, στερεοτύπων και κοινωνικών σχέσεων (Βρασίδης, 2014· Creswell, 2016).

Η αναστοχαστική στάση της ερευνήτριας συνεχίστηκε και κατά το στάδιο της ανάλυσης, με διαρκή επιστροφή στο πρωτογενές υλικό και έλεγχο της ερμηνευτικής συνοχής των θεματικών που αναδόθηκαν. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώχθηκε η αποφυγή αυθαίρετων γενικεύσεων και η διασφάλιση ότι τα ευρήματα παραμένουν στενά συνδεδεμένα με τις αφηγήσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.

4.8 Διασφάλιση αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα, η έννοια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας διαφοροποιείται από τα ποσοτικά ερευνητικά παραδείγματα και συνδέεται με την ποιότητα, τη διαφάνεια και τη συνοχή της ερευνητικής διαδικασίας και των ερμηνειών που προκύπτουν από αυτήν (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014). Αντί της στατιστικής γενίκευσης, έμφαση δίνεται στην έννοια της *εμπιστοσύνης* (*trustworthiness*), η οποία περιλαμβάνει την αξιοπιστία (*credibility*), τη μεταφερσιμότητα (*transferability*), την εξαρτησιμότητα (*dependability*) και την επιβεβαιωσιμότητα (*confirmability*) των ευρημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Η αξιοπιστία της παρούσας μελέτης ενισχύθηκε μέσω της τριγωνοποίησης των πηγών δεδομένων, καθώς στη διαδικασία της έρευνας συμμετείχαν μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Η σύγκριση των αφηγήσεων των τριών αυτών ομάδων επέτρεψε την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών και ερμηνευτικών πλαισίων γύρω από το ίδιο φαινόμενο, συμβάλλοντας σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της σχολικής εμπειρίας και της λειτουργίας των πολιτισμικών στερεοτύπων (Creswell, 2016).

Η εγκυρότητα των ευρημάτων διασφαλίστηκε επίσης μέσω της συστηματικής εφαρμογής της θεματικής ανάλυσης και της συνεχούς επιστροφής στο πρωτογενές υλικό κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης και της διαμόρφωσης των θεματικών εννοιών. Οι θεματικές αναπτύχθηκαν επαγωγικά, στηριζόμενες σε

επαναλαμβανόμενα μοτίβα και αφηγηματικές δομές των συνεντεύξεων, γεγονός που ενισχύει τη σύνδεσή τους με τα εμπειρικά δεδομένα και τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006· Βρασίδης, 2014).

Η μεταφορσιμότητα της έρευνας υποστηρίζεται μέσω της αναλυτικής περιγραφής του σχολικού πλαισίου, του δείγματος και της ερευνητικής διαδικασίας, επιτρέποντας στον αναγνώστη να αξιολογήσει τη συνάφεια των ευρημάτων με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αν και η παρούσα μελέτη δεν επιδιώκει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, προσφέρει ερμηνευτικά εργαλεία και εννοιολογικές συνδέσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν σε παρόμοια πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια (Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

Η εξαρτησιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας διασφαλίστηκαν μέσω της αναλυτικής καταγραφής των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας, της τεκμηρίωσης των μεθοδολογικών επιλογών και της αναστοχαστικής στάσης της ερευνήτριας. Η διαφάνεια αυτή ενισχύει την επιστημονική ποιότητα της μελέτης και επιτρέπει την κριτική αποτίμηση των ευρημάτων από την επιστημονική κοινότητα (Creswell, 2016· Βρασίδης, 2014).

Συνολικά, οι παραπάνω στρατηγικές συνέβαλαν στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των πολιτισμικών στερεοτύπων και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον.

4.9 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, ως ποιοτική μελέτη περίπτωσης, υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς και ερευνητικούς περιορισμούς, οι οποίοι οφείλουν να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η ποιοτική έρευνα δεν αποσκοπεί στη στατιστική γενίκευση, αλλά στην κατανόηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων μέσα στο συγκεκριμένο τους πλαίσιο (Creswell, 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αφορούν το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και το συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του συνόλου των σχολικών κοινοτήτων.

Ένας βασικός περιορισμός αφορά το μέγεθος και τη σύνθεση του δείγματος. Παρότι η επιλογή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων ενίσχυσε την πολυφωνία και την τριγωνοποίηση των δεδομένων, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων δεν

επιτρέπει τη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων. Επιπλέον, οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις που καταγράφηκαν αντανακλούν συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές συνθήκες, οι οποίες ενδέχεται να διαφοροποιούνται σε άλλα σχολικά πλαίσια (Βρασίδα, 2014).

Περαιτέρω περιορισμός συνδέεται με τη φύση του ερευνητικού εργαλείου. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις βασίζονται στον αυτοαναφερόμενο λόγο των συμμετεχόντων, ο οποίος ενδέχεται να επηρεάζεται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, επιλεκτική μνήμη ή δυσκολία λεκτικής αποτύπωσης εμπειριών, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ευαίσθητα ζητήματα όπως τα στερεότυπα, οι διακρίσεις και οι σχέσεις ισχύος στο σχολικό περιβάλλον (Creswell, 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

Επιπλέον, η ερμηνευτική διάσταση της θεματικής ανάλυσης συνιστά εγγενή περιορισμό της ποιοτικής έρευνας, καθώς η ανάλυση των δεδομένων προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή της ερευνήτριας στη διαδικασία κωδικοποίησης και ερμηνείας. Παρότι ακολουθήθηκε συστηματική και διαφανής διαδικασία ανάλυσης, σύμφωνα με το μοντέλο των Braun και Clarke (2006), οι θεματικές ενότητες που αναδύθηκαν συνιστούν μία από τις δυνατές ερμηνευτικές αναγνώσεις του υλικού και όχι μία αντικειμενική ή οριστική αποτύπωση της πραγματικότητας.

Τέλος, χρονικοί και πρακτικοί περιορισμοί επηρέασαν το εύρος της έρευνας, καθώς η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου και σε ένα μόνο σχολείο, γεγονός που περιόρισε τη δυνατότητα διεύρυνσης του δείγματος ή συνδυασμού πρόσθετων ερευνητικών εργαλείων. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση των πολιτισμικών στερεοτύπων και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη σχολική κοινότητα, προσφέροντας ερμηνευτικά εργαλεία και ερευνητικά ερεθίσματα για μελλοντικές μελέτες σε ευρύτερα ή διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

4.10 Η ανάλυση της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με το εξάσταδιο μοντέλο των Braun και Clarke (2006), το οποίο αποτελεί μία από τις πιο ευέλικτες και συστηματικές προσεγγίσεις για την επεξεργασία ποιοτικού υλικού. Η επιλογή αυτής της μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τον εντοπισμό νοηματικών μοτίβων που διατρέχουν τις αφηγήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, προσφέροντας τη δυνατότητα ερμηνευτικής διερεύνησης

σύνθετων φαινομένων, όπως η εμπειρία των πολιτισμικών στερεοτύπων, οι σχολικές σχέσεις και οι διαδικασίες διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Η ανάλυση ακολούθησε επαγωγική λογική, ώστε οι θεματικές να αναδυθούν από το ίδιο το εμπειρικό υλικό και όχι από προϋπάρχοντες θεωρητικούς άξονες (Creswell, 2016), λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο στάδιο, η ερευνήτρια προχώρησε σε πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, προκειμένου να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο και να εντοπίσει αρχικές νοηματικές ενδείξεις. Ακολούθησε η συστηματική κωδικοποίηση, κατά την οποία εντοπίστηκαν επαγωγικοί κώδικες που αντανάκλυσαν κεντρικά ζητήματα, όπως οι εμπειρίες αποδοχής ή απόρριψης, οι μορφές άνισης συμμετοχής, οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, οι δυσκολίες επικοινωνίας και οι στρατηγικές διαχείρισης. Οι κώδικες ομαδοποιήθηκαν στη συνέχεια σε αρχικές θεματικές ενότητες, με βάση τη μεταξύ τους συνάφεια, αναδεικνύοντας μοτίβα που σχετίζονταν με τη νοηματοδότηση της διαφορετικότητας, τις εικόνες των «άλλων», τη δυναμική των σχέσεων και τις πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας.

Στο επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε αναθεώρηση των θεματικών ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή και η εμπειρική τους θεμελίωση. Ορισμένες θεματικές ενοποιήθηκαν ή αναδιατυπώθηκαν, ενώ απορρίφθηκαν όσες δεν υποστηρίζονταν επαρκώς από τα δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Ακολούθησε ο σαφής ορισμός των τελικών θεματικών και η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί δυνατή η ερμηνεία των αφηγήσεων σε σχέση με τις διαδικασίες παραγωγής ή αποδόμησης στερεοτυπικών αναπαραστάσεων.

Τέλος, οι θεματικές οργανώθηκαν σε ένα συνεκτικό ερμηνευτικό σχήμα, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την παρουσίαση και τη συζήτηση των ευρημάτων στο επόμενο κεφάλαιο. Η συστηματική εφαρμογή των σταδίων της θεματικής ανάλυσης συνέβαλε στη διασφάλιση της συνοχής, της αξιοπιστίας και της ερμηνευτικής εγκυρότητας της ερευνητικής διαδικασίας, επιτρέποντας τη σε βάθος κατανόηση της εμπειρίας των πολιτισμικών στερεοτύπων και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον (Creswell, 2016).

Κεφάλαιο 5^ο

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει και αναλύει τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από το εμπειρικό υλικό των ημιδομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης. Κεντρικός στόχος είναι η συστηματική αξιοποίηση των αφηγηματικών δεδομένων, ώστε να αναδειχθούν μέσα από τις φωνές των συμμετεχόντων οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες και τα νοήματα που συγκροτούνται γύρω από τα πολιτισμικά στερεότυπα και τη σχολική ένταξη. Η ανάλυση οργανώνεται με τρόπο που επιτρέπει την άμεση σύνδεση των ευρημάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι η σχολική καθημερινότητα αποτελεί πεδίο όπου η διαφορετικότητα βιώνεται ταυτόχρονα ως φυσικό στοιχείο συνύπαρξης αλλά και ως αφορμή ενεργοποίησης μηχανισμών κατηγοριοποίησης. Στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών εμφανίζονται τόσο έμμεσες όσο και άμεσες εκφάνσεις στερεοτυπικών λόγων: από σχόλια που εκφέρονται ως «πλάκα» ή ως “αυτονόητες” γενικεύσεις, μέχρι ρητές διατυπώσεις απόρριψης και αποκλεισμού. Παράλληλα, τα δεδομένα δείχνουν ότι τα στερεότυπα δεν αφορούν μόνο την πολιτισμική/εθνική καταγωγή αλλά τέμνονται με άλλες διαστάσεις, όπως το φύλο, η εμφάνιση, η κοινωνική τάξη και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, διαμορφώνοντας ένα ευρύτερο πλέγμα προσδοκιών και αξιολογήσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Ένας δεύτερος κεντρικός θεματικός άξονας που προέκυψε από τις αφηγήσεις αφορά τις συνέπειες των στερεοτύπων στις μαθητικές σχέσεις, στη συμμετοχή και στο αίσθημα του «ανήκειν». Οι συμμετέχοντες περιγράφουν ότι οι στερεοτυπικές συμπεριφορές συνδέονται με συναισθήματα αμηχανίας, φόβου έκθεσης, μειωμένης αυτοπεποίθησης και, σε ορισμένες περιπτώσεις, κοινωνικής απόσυρσης ή περιθωριοποίησης. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται και αντισταθμιστικές δυναμικές: πρακτικές υποστήριξης μεταξύ συνομηλίκων, στάσεις ενσυναίσθησης, προσπάθειες υπεράσπισης και πρωτοβουλίες ένταξης, οι οποίες υποδεικνύουν ότι η σχολική κοινότητα δεν λειτουργεί μόνο ως χώρος αναπαραγωγής στερεοτύπων αλλά και ως πλαίσιο διαπραγμάτευσης και εν δυνάμει μετασχηματισμού στάσεων.

Τρίτος βασικός άξονας της ανάλυσης είναι οι παιδαγωγικές στρατηγικές και οι μορφές επικοινωνίας που ενεργοποιούνται εντός του σχολείου για τη διαχείριση και

την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Στις συνεντεύξεις αναδεικνύεται η σημασία της θέσπισης ορίων και συνεπειών για την προστασία των ευάλωτων μαθητών, αλλά και η συμβολή της καθημερινής συνεργασίας, των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών και των βιωματικών δραστηριοτήτων στην καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, επίσης, στις προκλήσεις της επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως οι γλωσσικές δυσκολίες, καθώς και στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για πιο πρακτικά εργαλεία και ουσιαστική επιμόρφωση.

Ως προς τη δομή, το κεφάλαιο οργανώνεται σε τρεις κύριες ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στις ομάδες συμμετεχόντων/ουσών: (α) μαθητές, (β) εκπαιδευτικοί και (γ) γονείς. Σε καθεμία από τις ενότητες, τα δεδομένα παρουσιάζονται και αναλύονται με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας: (1) πώς αναγνωρίζονται και νοηματοδοτούνται τα πολιτισμικά στερεότυπα στο σχολικό περιβάλλον, (2) πώς βιώνονται οι συνέπειές τους στις σχέσεις, στη συμμετοχή και στην αίσθηση ένταξης, και (3) πώς γίνονται αντιληπτές ή εφαρμόζονται στρατηγικές και μορφές επικοινωνίας για τη διαχείριση και την αποδόμησή τους. Η επιλογή αυτής της δομής επιτρέπει τη συγκριτική ανάγνωση των ευρημάτων τόσο εντός κάθε ομάδας όσο και μεταξύ των ομάδων, αναδεικνύοντας συγκλίσεις, διαφοροποιήσεις και ενδεχόμενες αντιφάσεις στις εμπειρίες και στις ερμηνείες των συμμετεχόντων/ουσών. Έτσι, το παρόν κεφάλαιο επιδιώκει να αποτυπώσει με σαφήνεια και ερμηνευτικό βάθος το σύνολο των ερευνητικών ευρημάτων, διατηρώντας στο κέντρο την αφηγηματική τεκμηρίωση των συνεντεύξεων.

5.1 Μαθητές – Ανάλυση ευρημάτων

Η ανάλυση των αφηγήσεων των μαθητών αναδεικνύει ένα σχολικό περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας, αλλά συγχρόνως λειτουργεί ως πεδίο στο οποίο ενεργοποιούνται μηχανισμοί κατηγοριοποίησης, στερεοτυπικών αποδόσεων και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αποκλεισμού. Οι μαθητές περιγράφουν ένα σχετικά ήπιο επίπεδο στερεοτυπικών σχολίων, το οποίο ωστόσο δεν αναιρεί τη βαθιά επίδρασή τους στις σχέσεις και στην αυτοαντίληψη ορισμένων παιδιών. Παράλληλα, καταθέτουν στρατηγικές αντίδρασης, αφηγήσεις συνεργασίας και παραδείγματα θετικής επικοινωνίας, στοιχεία που

υποδεικνύουν ότι η σχολική κοινότητα λειτουργεί και ως χώρος καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

5.1.1 Η αναγνώριση και η νοηματοδότηση των πολιτισμικών στερεοτύπων από τους μαθητές

Οι αφηγήσεις των μαθητών δείχνουν ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα αποτελούν αναγνωρίσιμο στοιχείο της σχολικής καθημερινότητας, παρότι συχνά δεν εκδηλώνονται με άμεσες ή ανοιχτά επιθετικές μορφές. Οι περισσότεροι μαθητές περιγράφουν ένα σχολείο που σε γενικές γραμμές βιώνεται ως «φιλόξενο» και «ανοιχτό», ωστόσο μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντοπίζουν στιγμές λόγου και συμπεριφορών που φέρουν στερεοτυπικά νοήματα. Τα στερεότυπα δεν παρουσιάζονται κυρίως ως συστηματικές επιθέσεις, αλλά ως σχόλια, υπαινιγμοί και «πλάκες», οι οποίες ενσωματώνονται στη ρουτίνα της επικοινωνίας.

Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση μαθήτριας, η οποία, ενώ περιγράφει το σχολείο της ως γενικά αποδεκτικό, αναγνωρίζει την ύπαρξη τέτοιων εκφράσεων: «Σαν πλάκα να, αλλά κανονικά να τους λένε κάτι κακό όχι... δεν νομίζω να έχω ακούσει κάτι τέτοιο.»

Η διατύπωση αυτή αποτυπώνει έναν τρόπο νοηματοδότησης των στερεοτύπων ως κάτι «ελαφρύ» ή μη σοβαρό, εφόσον δεν συνοδεύεται από ανοιχτή εχθρότητα. Η μαθήτρια φαίνεται να τοποθετεί το όριο του προβλήματος στην πρόθεση και όχι στο ίδιο το περιεχόμενο του λόγου. Μέσα από αυτή τη θέση αναδεικνύεται ότι οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τη στερεοτυπική διάσταση των σχολίων όταν αυτά εκφέρονται με χιουμοριστικό τρόπο, γεγονός που οδηγεί σε κανονικοποίηση τέτοιων πρακτικών.

Η ίδια λογική αναδύεται και σε άλλες αφηγήσεις. Μαθητής αναφέρει: «Ναι, έχω ακούσει και συνήθως πολλοί μπορεί να το λένε για πλάκα, αλλά αυτό το άτομο το οποίο μπορεί να είναι για αυτό το οποίο μιλάει, μπορεί να μην το πάρει τόσο για πλάκα...»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι, παρότι τα στερεότυπα συχνά εκφέρονται ως αστεία, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η πρόσληψή τους δεν είναι ίδια για όλους. Ο μαθητής αναγνωρίζει τη διάσταση της υποκειμενικής εμπειρίας και ότι το σχόλιο μπορεί να βιωθεί ως πληγωτικό από εκείνον στον οποίο απευθύνεται. Έτσι, τα

στερεότυπα γίνονται αντιληπτά όχι μόνο ως λέξεις, αλλά ως λόγος που φέρει συναισθηματικό βάρος.

Παράλληλα με τις έμμεσες μορφές, οι μαθητές ανακαλούν και ξεκάθαρα περιστατικά αποκλεισμού. Μαθήτρια αναφέρει εμπειρία από το δημοτικό: «Μας έλεγε: “πηγαίνετε στη χώρα σας... δεν ανήκετε εδώ”... και μια μέρα μαλώσαμε όλη η τάξη μαζί του και του λέγαμε ότι όλοι ανήκουμε κάπου.»

Το απόσπασμα αυτό φωτίζει έναν λόγο ρητής απόρριψης, όπου η καταγωγή χρησιμοποιείται ως κριτήριο αποκλεισμού από τη σχολική κοινότητα. Η μαθήτρια δεν μεταφέρει μόνο τη φράση, αλλά και τη συλλογική αντίδραση της τάξης, γεγονός που δείχνει ότι το περιστατικό νοηματοδοτήθηκε ως άδικο και προσβλητικό. Η ανάμνηση αυτή, παρότι αφορά προηγούμενα σχολικά χρόνια, παραμένει έντονη και δείχνει ότι τέτοιες εμπειρίες εγγράφονται στη μνήμη των μαθητών και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για το πώς κατανοούν τη διαφορετικότητα και την ένταξη.

Οι μαθητές αναγνωρίζουν επίσης στερεότυπα που αφορούν φυλετικά και εθνικά χαρακτηριστικά, ακόμη κι όταν δηλώνουν ότι δεν τα έχουν ακούσει άμεσα στο σχολείο τους.

Μαθητής σημειώνει: «Θα πω από τα πιο γνωστά, όπως “οι μαύροι είναι κατώτεροι”, “οι Κινέζοι δεν βλέπουν”... καθημερινά στερεότυπα που μπορεί να ακούνε κάποιοι.»

Η αναφορά αυτή δείχνει ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με στερεοτυπικά σχήματα που κυκλοφορούν στον ευρύτερο κοινωνικό λόγο και τα αναγνωρίζουν ως «καθημερινά». Ακόμη κι όταν δεν τα τοποθετούν αποκλειστικά στο δικό τους σχολείο, τα εντάσσουν στο πλαίσιο των εμπειριών τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι η σχολική πραγματικότητα διαπλέκεται με κοινωνικές αναπαραστάσεις που οι μαθητές μεταφέρουν και αναπαράγουν.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι οι μαθητές δεν περιορίζουν τα στερεότυπα μόνο στην πολιτισμική ή εθνική διαφορά. Μαθητής αναφέρει: «Για παιδιά από άλλες χώρες λένε ότι δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα μας, ότι δεν καταλαβαίνουν εύκολα... και αυτό δεν αληθεύει τις περισσότερες φορές.»

Εδώ, το στερεότυπο δεν αφορά απλώς την καταγωγή, αλλά συνδέεται με ικανότητες, νοημοσύνη και μαθησιακές δυνατότητες. Ο μαθητής τοποθετείται κριτικά απέναντι σε αυτές τις γενικεύσεις και τις χαρακτηρίζει ανακριβείς, δείχνοντας ότι

αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο τα στερεότυπα κατασκευάζουν μια μειωτική εικόνα του «άλλου».

Παράλληλα, αναδύονται έντονα έμφυλα στερεότυπα. Μαθήτριά ανακαλεί περιστατικό:

«Έχω ακούσει να λένε: “ Λογική είναι αυτή η συμπεριφορά, αφού είναι κορίτσι”... και ένιωσα πάρα πολύ άσχημα και για μένα και για το άτομο που το είπε.»

Η αφήγηση αυτή δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως οι κοινωνικές προσδοκίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές κρίνονται ως «αρμόζουσες» ή «μη αρμόζουσες». Η συναισθηματική αντίδραση της μαθήτριας αποτυπώνει ότι τα έμφυλα στερεότυπα δεν βιώνονται ως ουδέτερα σχόλια, αλλά ως λόγος που πλήττει την προσωπική και συλλογική ταυτότητα.

Σε αρκετές αφηγήσεις, τα στερεότυπα συνδέονται και με εξωτερικά χαρακτηριστικά.

Μαθητής επισημαίνει:
 «Μου έχουν πει φίλοι μου ότι για την εμφάνιση, για κιλά, για ύψος... ξεκινάνε για πλάκα, αλλά αυτοί που τα ακούν δεν το παίρνουν για πλάκα και τους περιορίζει.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν ένα ευρύτερο φάσμα στερεοτυπικών πρακτικών, όπου η διαφορετικότητα δεν αφορά μόνο πολιτισμικές ταυτότητες αλλά και το σώμα. Η επανάληψη της φράσης «ξεκινάνε για πλάκα» επιβεβαιώνει τη σημασία του χιούμορ ως μηχανισμού μέσα από τον οποίο τα στερεότυπα αποκτούν κοινωνική αποδοχή.

Γενικότερα, οι αφηγήσεις δείχνουν ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τα πολιτισμικά στερεότυπα τόσο σε έμμεσες όσο και σε άμεσες μορφές: από χιουμοριστικά σχόλια και υπαινιγμούς μέχρι ρητές φράσεις αποκλεισμού. Τα στερεότυπα νοηματοδοτούνται άλλοτε ως σχεδόν «φυσιολογικό» μέρος της καθημερινής επικοινωνίας και άλλοτε ως άδικες και προσβλητικές πρακτικές που επηρεάζουν βαθιά τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνονται. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι οι μαθητές διαθέτουν μια αναδύμενη επίγνωση των στερεοτύπων, αναγνωρίζοντας την παρουσία τους, τις μορφές τους και, σε αρκετές περιπτώσεις, την ανακρίβεια και την αδικία που ενσωματώνουν, στοιχείο που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα με την οποία βιώνεται και ερμηνεύεται η στερεοτυπική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπροσθέτως, σε ορισμένες αφηγήσεις, οι μαθητές επισημαίνουν ότι τα στερεότυπα συνδέονται άμεσα με τη γλωσσική επάρκεια και την εικόνα του «ικανού» μαθητή. Μαθητής αναφέρει χαρακτηριστικά: «Για παιδιά από άλλες χώρες μπορεί να πουν ότι δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα μας, ότι δεν καταλαβαίνουν όσα καταλαβαίνουμε εμείς... ότι δεν μπορούν εύκολα να κάνουν μάθημα, επειδή δεν είναι αρκετό καιρό εδώ.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η πολιτισμική διαφορά συχνά μεταφράζεται σε προσδοκίες χαμηλότερης επίδοσης ή κατανόησης. Οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι τέτοιες γενικεύσεις συγκροτούν μια στερεοτυπική εικόνα του «ξένου μαθητή» ως λιγότερο ικανού, ανεξάρτητα από τις πραγματικές δεξιότητες του ατόμου. Η αναφορά αυτή αναδεικνύει ότι τα στερεότυπα δεν λειτουργούν μόνο σε επίπεδο λόγου, αλλά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι δυνατότητες και οι θέσεις των μαθητών μέσα στην τάξη.

Σε άλλη αφήγηση, μαθητής τονίζει ότι οι στερεοτυπικές φράσεις μπορεί να φαίνονται «αθώες», όμως έχουν βαρύτητα όταν υπάρχουν άτομα που συνδέονται άμεσα με αυτές: «Είχε πει ότι οι Κινέζοι τρώνε έτσι κι έτσι... και μέσα στην τάξη υπήρχε παιδί από αυτή τη χώρα. Αν ήμουν στη θέση του, δεν θα το έπαιρνα για πλάκα.»

Η αναφορά στη φυσική παρουσία του «άλλου» μέσα στην τάξη δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα σε έναν αφηρημένο λόγο και σε έναν λόγο που στοχοποιεί έμμεσα έναν συγκεκριμένο άνθρωπο. Το στερεότυπο εδώ δεν εκφέρεται απλώς ως γενίκευση, αλλά αποκτά διαπροσωπική διάσταση, δημιουργώντας συνθήκες αμηχανίας και εν δυνάμει αποκλεισμού.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι ορισμένοι μαθητές εντάσσουν στη συζήτηση στερεότυπα που σχετίζονται με την προσωπικότητα και την κοινωνική εικόνα. Μαθήτρια αναφέρει: «Σίγουρα όχι όλοι συμμετέχουν το ίδιο... κάποιοι ντρέπονται, κάποιοι θεωρούνται “έτσι”, και αυτό κολλάει πάνω τους.»

Αν και το απόσπασμα δεν αναφέρεται άμεσα σε πολιτισμικές ταυτότητες, δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη λειτουργία γενικεύσεων που κατατάσσουν άτομα σε κατηγορίες και επηρεάζουν τον τρόπο που γίνονται αντιληπτοί από τους άλλους. Μέσα από αυτή την οπτική, τα στερεότυπα παρουσιάζονται ως μηχανισμοί

ταξινόμησης που υπερβαίνουν την εθνική ή πολιτισμική διαφορά και διαμορφώνουν ευρύτερα το πλαίσιο των σχολικών σχέσεων.

Εν γένει, σε αρκετές αφηγήσεις αναδεικνύεται ότι τα στερεότυπα αναγνωρίζονται όχι μόνο ως λανθασμένες γενικεύσεις, αλλά και ως πρακτικές που περιορίζουν τους άλλους. Μαθητής επισημαίνει: «Αυτά που λένε μπορεί να τους επηρεάσουν χωρίς να το δείχνουν... να μην παίρνουν μέρος, να μην μιλάνε, επειδή οι άλλοι έχουν μια εικόνα στο μυαλό τους γι' αυτούς που δεν είναι αληθινή.»

Η διατύπωση αυτή δείχνει ότι οι μαθητές συνδέουν τα στερεότυπα με συγκεκριμένες συνέπειες στην έκφραση, στη συμμετοχή και στην αυτοεικόνα των συνομηλίκων τους. Τα στερεότυπα δεν νοηματοδοτούνται μόνο ως λόγος, αλλά ως παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη θέση του ατόμου μέσα στη σχολική κοινότητα.

5.1.2 Οι συνέπειες των στερεοτύπων στις μαθητικές σχέσεις, στη συμμετοχή και στο αίσθημα ένταξης

Οι αφηγήσεις των μαθητών δείχνουν ότι τα στερεότυπα δεν βιώνονται απλώς ως λόγος, αλλά συνδέονται άμεσα με συναισθήματα, σχέσεις και πρακτικές μέσα στο σχολείο. Οι μαθητές δεν εμφανίζονται μόνο ως παρατηρητές στερεοτυπικών συμπεριφορών, αλλά συχνά τοποθετούνται απέναντί τους, περιγράφοντας τόσο τις επιπτώσεις τους όσο και προσωπικές ή συλλογικές προσπάθειες στήριξης και αντίδρασης. Μέσα από τις αφηγήσεις τους, αναδεικνύεται ότι τα στερεότυπα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σχετίζονται, συμμετέχουν και νοηματοδοτούν το αν «ανήκουν» στο σχολικό περιβάλλον.

Χαρακτηριστική είναι η συναισθηματική φόρτιση με την οποία ορισμένοι μαθητές περιγράφουν τις συνέπειες των στερεοτυπικών σχολίων. Μαθητής αναφέρει: «Νιώθω άσχημα για αυτό... γιατί αυτοί οι άνθρωποι είναι αδικημένοι... μπορεί να επηρεαστούν χωρίς να το δείχνουν, να στεναχωριούνται και να τους περιορίζει.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι τα στερεότυπα νοηματοδοτούνται ως εμπειρίες αδικίας και συναισθηματικού πόνου, ακόμη και όταν δεν εκδηλώνονται φανερά. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι οι επιπτώσεις τους μπορεί να είναι εσωτερικευμένες και σιωπηλές, γεγονός που συνδέεται με περιορισμό της άνεσης, της ασφάλειας και της ορατότητας μέσα στη σχολική ζωή. Σε αντίστοιχο πνεύμα, άλλος μαθητής επισημαίνει:

«Μπορεί να δείχνουν ότι είναι χαρούμενοι, αλλά μέσα τους να επηρεάζονται πάρα πολύ και να στεναχωριούνται και να τους περιορίζει.»

Οι διατυπώσεις αυτές αναδεικνύουν μια «αόρατη» διάσταση των συνεπειών, όπου η στερεοτυπική εμπειρία δεν οδηγεί απαραίτητα σε ανοιχτή σύγκρουση, αλλά σε εσωτερικό περιορισμό και συναισθηματική απόσυρση.

Η σύνδεση των στερεοτύπων με τη συμμετοχή εμφανίζεται επανειλημμένα στις αφηγήσεις. Ο ίδιος μαθητής σημειώνει: «Μπορεί να τους περιορίσει... να μην παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις, να μη λένε τη γνώμη τους, να μη θέλουν να βγουν μπροστά.» και αλλού συμπληρώνει: «Μπορεί να τους περιορίσει... να μην παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις και όταν πρέπει να πουν τη γνώμη τους ή να μη δείχνονται μπροστά στον κόσμο.»

Εδώ, οι συνέπειες δεν αφορούν μόνο το συναίσθημα, αλλά και τη σχολική πράξη. Τα στερεότυπα παρουσιάζονται ως παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή, την πρωτοβουλία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, διαμορφώνοντας άνισες συνθήκες έκφρασης και εμπλοκής στη σχολική καθημερινότητα.

Παράλληλα, οι μαθητές περιγράφουν συγκεκριμένες πράξεις υποστήριξης και παρέμβασης. Μαθητής αναφέρει: «Προσπάθησα να τον πείσω να μην λέει τέτοια πράγματα... μια φορά το είπα και στον δάσκαλο και του εξηγήσαμε όλη η τάξη το πρόβλημα.»

Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει ότι τα στερεότυπα ενεργοποιούν και μορφές συλλογικής αντίδρασης. Η εμπλοκή της τάξης και η αναφορά στον εκπαιδευτικό δείχνουν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις στερεοτυπικές συμπεριφορές ως ζήτημα που αφορά τη συνολική σχολική κοινότητα και όχι μόνο τις προσωπικές σχέσεις. Η παρέμβαση λειτουργεί ως μηχανισμός αποκατάστασης των σχέσεων και επαναδιαπραγμάτευσης των ορίων του αποδεκτού λόγου.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους μαθητές στη σημασία των σχέσεων και της παρέας για το αίσθημα ένταξης. Μαθήτρια σημειώνει: «Όπως συνεργάζομαι με όλα τα παιδιά, γιατί και εγώ είμαι από άλλη χώρα... μιλάμε όλοι μαζί και είμαστε μια παρέα.» ενώ αλλή αναφέρει:

«Προσπαθούμε να μιλάμε όλοι μαζί και να είμαστε μια παρέα, για να μην νιώθει κανείς απ' έξω.»

Οι αφηγήσεις αυτές δείχνουν ότι η ένταξη νοηματοδοτείται ως εμπειρία καθημερινής συνύπαρξης, επικοινωνίας και κανονικότητας. Η ανάγκη να «μη νιώθει κανείς απ' έξω» αποτυπώνει την επίγνωση ότι ο αποκλεισμός βιώνεται σε μικρές, καθημερινές στιγμές αλληλεπίδρασης και ότι η αποδοχή απαιτεί συνειδητή στάση.

Σε αντίστοιχο πνεύμα, άλλος μαθητής αναφέρει: «Προσπαθούμε να τους βάλουμε στην παρέα μας για να μην νιώθουν απομονωμένοι... να τους κάνουμε να αισθάνονται σαν οικογένεια.»

Η διατύπωση αυτή δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μοναξιά και την απομόνωση ως υπαρκτούς κινδύνους της σχολικής ζωής. Η ένταξη παρουσιάζεται όχι ως αυτονόητη κατάσταση, αλλά ως ενεργητική διαδικασία φροντίδας, προσέγγισης και στήριξης.

Ιδιαίτερα αποκαλυπτικές είναι και οι αναφορές σε προσωπικές εμπειρίες αμφισβήτησης ή άδικης κρίσης. Μαθητής αναφέρει: «Όταν λένε κάτι για μένα που δεν ισχύει... μπορεί να μην με ακούσουν, να συνεχίζουν επειδή είμαι μικρότερος ή μικρόσωμος.» και αλλού σημειώνει: «Όταν λένε κάτι για μένα που δεν ισχύει... ακόμα κι αν προσπαθήσω να το εξηγήσω, μπορεί να μη με ακούσουν.»

Η εμπειρία του «δεν με ακούνε» αναδεικνύει ότι τα στερεότυπα μπορούν να υπονομεύσουν την αίσθηση ισοτιμίας και αναγνώρισης, επηρεάζοντας την αυτοεικόνα, τη φωνή και τη θέση των μαθητών μέσα στην ομάδα.

Ταυτόχρονα, σε πολλές αφηγήσεις διατυπώνονται λόγοι ισότητας και αποδοχής που λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στις εμπειρίες στερεοτυπικής συμπεριφοράς. Μαθήτρια δηλώνει: «Είμαστε όλοι ίσοι, μπορεί να έχουμε άλλη καταγωγή, άλλο χρώμα, αλλά πάνω από όλα είμαστε άνθρωποι.»

Η επανάληψη τέτοιων διατυπώσεων δείχνει ότι οι μαθητές αντλούν νοήματα από αξίες σεβασμού και ισότητας για να ερμηνεύσουν τις σχέσεις τους. Το σχολείο

εμφανίζεται έτσι και ως χώρος όπου καλλιεργούνται λόγοι συμπερίληψης που ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας και το δικαίωμα του «ανήκειν».

Τέλος, οι μαθητές συνδέουν ρητά την αποδοχή με την αυτοεικόνα, την ψυχοκοινωνική ασφάλεια και την προσωπική ανάπτυξη. Μαθητής αναφέρει: «Να μη νιώθουμε άσχημα με τη διαφορετικότητά μας... είναι αυτό που μας κάνει αυτό που είμαστε.»
και μαθήτρια συμπληρώνει: «Όλοι χρειαζόμαστε φίλους, αποδοχή, να νιώθουμε ότι ανήκουμε κάπου.»

Οι διατυπώσεις αυτές δείχνουν ότι οι συνέπειες των στερεοτύπων δεν περιορίζονται στο επίπεδο των σχέσεων, αλλά αγγίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη θέση τους στο σχολείο.

Συνολικά, οι αφηγήσεις δείχνουν ότι τα στερεότυπα επηρεάζουν ουσιαστικά τις μαθητικές σχέσεις, τη συμμετοχή και το αίσθημα ένταξης. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι μπορούν να περιορίσουν την έκφραση, να ενισχύσουν την απόσυρση και να πλήξουν την αυτοεικόνα, ενώ παράλληλα περιγράφουν πρακτικές στήριξης, αντίστασης και συμπερίληψης. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι οι συνέπειες των στερεοτύπων διαπερνούν τη συναισθηματική εμπειρία, τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και τη θέση των μαθητών μέσα στη σχολική κοινότητα, αναδεικνύοντας το σχολείο ως πεδίο όπου συνυπάρχουν περιορισμοί αλλά και δυνατότητες ενδυνάμωσης και ένταξης.

5.1.3 Η μαθητική πρόσληψη των παιδαγωγικών στρατηγικών και της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση/αποδόμηση στερεοτύπων

Οι αφηγήσεις των μαθητών δείχνουν ότι η διαχείριση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στο σχολείο δεν γίνεται αντιληπτή μόνο ως “ατομική υπόθεση” των μαθητών ή ως κάτι που συμβαίνει αποκλειστικά στις μεταξύ τους σχέσεις. Αντίθετα, οι μαθητές αναγνωρίζουν έναν σαφή ρόλο των εκπαιδευτικών, τον οποίο περιγράφουν κυρίως μέσα από δύο επαναλαμβανόμενα μοτίβα: από τη μία, παρεμβάσεις που θέτουν όρια σε προσβλητικές ή ρατσιστικές συμπεριφορές και στοχεύουν στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστατικών, και από την άλλη, πρακτικές υποστήριξης, ενίσχυσης και δημιουργίας ευκαιριών διαλόγου, επικοινωνίας και συνεργασίας. Το σχολείο παρουσιάζεται έτσι ως ένα πλαίσιο που “δίνει σήμα” για το τι είναι επιτρεπτό και τι

όχι, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει συνθήκες μέσα στις οποίες η διαφορετικότητα μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινότητα ως μέρος της ομάδας.

Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή μαθητή που εστιάζει στη λειτουργία των κανόνων και των συνεπειών: «Το σχολείο δεν επιτρέπει τέτοια περιστατικά... υπάρχουν αντίποινα με αποβολές, επικοινωνούν οι καθηγητές και η διευθύντρια με τα παιδιά που άσκησαν αυτές τις προκαταλήψεις και σχόλια.»

Η διατύπωση «δεν επιτρέπει» έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί δείχνει ότι ο μαθητής δεν μιλά για μια χαλαρή αποδοκιμασία, αλλά για ξεκάθαρες παρεμβάσεις από την πλευρά του σχολείου όταν εμφανίζονται τέτοια περιστατικά. Οι «αποβολές» και η «επικοινωνία» με τους εμπλεκόμενους δεν παρουσιάζονται ως υπερβολή ή καταστολή, αλλά ως ένδειξη ότι το σχολείο παίρνει θέση. Έτσι, οι μαθητές προσλαμβάνουν την παρέμβαση των εκπαιδευτικών ως μηχανισμό προστασίας της σχολικής κοινότητας, αλλά και ως μήνυμα ότι ο ρατσιστικός ή στερεοτυπικός λόγος δεν αποτελεί «αθώο αστείο» όταν επιδρά στο κλίμα και στις σχέσεις. Επιπλέον, η αναφορά στη διευθύντρια δείχνει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν και την ιεραρχική διάσταση της παρέμβασης: όταν χρειάζεται, ενεργοποιείται η διοίκηση, άρα το ζήτημα αποκτά θεσμική σοβαρότητα.

Ωστόσο, οι αφηγήσεις δείχνουν ότι οι μαθητές δεν θεωρούν πως το θέμα «λύνεται» μόνο με κυρώσεις. Αντίθετα, αρκετοί εκφράζουν την ανάγκη για πιο συστηματική παιδαγωγική επεξεργασία μέσω συζήτησης και ενημέρωσης, κάτι που φανερώνει ότι οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τα στερεότυπα όχι απλώς ως «κακή συμπεριφορά», αλλά ως τρόπο σκέψης που χρειάζεται αποδόμηση. Μαθήτρια προτείνει:

«Να συζητήσουν όλοι οι μαθητές με τους καθηγητές... να μας πάρουν τάξη με τάξη... στο αμφιθέατρο... να μας κάνουν κάποιες συζητήσεις, αλλά σοβαρές... να προσέχουν όλα τα παιδιά, να μην κάνουν βλακειές. Πιστεύω έτσι κάτι θα ακούσουν τα παιδιά, κάτι θα καταλάβουν.»

Η πρόταση αυτή δείχνει ότι η μαθήτρια αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα της επικοινωνίας («σοβαρές συζητήσεις») και στην προσοχή/πειθαρχία κατά τη διάρκεια τους. Δεν ζητά απλώς μια γενική ευαισθητοποίηση, αλλά μια οργανωμένη διαδικασία που θα επιβάλει συνθήκες ακρόασης και συγκέντρωσης. Το «κάτι θα ακούσουν, κάτι θα καταλάβουν» αποτυπώνει μια μαθητική πίστη ότι η αλλαγή στάσεων είναι εφικτή όταν η σχολική κοινότητα δημιουργεί χώρο για στοχευμένη

συζήτηση. Παράλληλα, το αίτημα «τάξη με τάξη» δείχνει ότι η μαθήτριά θεωρεί πως η παρέμβαση πρέπει να είναι κοντά στη μαθητική πραγματικότητα, όχι απρόσωπη ή γενική: να απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, με άμεση σχέση με την καθημερινή τους συμπεριφορά.

Σε αντίστοιχο πνεύμα, μαθητής επισημαίνει ότι οι δράσεις δεν πρέπει να εξαντλούνται σε τυπική πληροφόρηση: «Θεωρώ πως θα πρέπει να γίνονται περισσότερες δράσεις... και όχι απλά να είναι στις διαφάνειες... για να γίνει πιο κατανοητό στους μαθητές. Επίσης, θα ήτανε ωραίο να υπήρχανε κάποια παιχνίδια ή περισσότερες ομαδικές ασκήσεις στην τάξη, για να έρχονται οι μαθητές πιο κοντά.»

Εδώ φαίνεται καθαρά ότι οι μαθητές αξιολογούν τη βιωματική διάσταση ως πιο αποτελεσματική από την απλή παρουσίαση πληροφοριών. Οι «διαφάνειες» εμφανίζονται ως κάτι που υπάρχει μεν, αλλά δεν αρκεί για να αλλάξει στάσεις. Αντίθετα, τα «παιχνίδια» και οι «ομαδικές ασκήσεις» προβάλλουν ως πρακτικές που δημιουργούν επαφή, συνεργασία και συνεύρεση — άρα παράγουν συνθήκες μέσα στις οποίες οι μαθητές μπορούν να δουν τον άλλον ως μέλος της ομάδας και όχι ως «κατηγορία». Έτσι, από τις αφηγήσεις προκύπτει ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν την παιδαγωγική στρατηγική ως κάτι που πρέπει να «περνάει» μέσα από εμπειρία και σχέση, όχι μόνο από θεωρία.

Παράλληλα, οι μαθητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υποστηρικτικά, ιδιαίτερα απέναντι σε παιδιά που χρειάζονται βοήθεια. Μαθήτριά σημειώνει:

«Από τους μαθητές όχι, από τους καθηγητές μπορεί να είναι κάπως πιο προστατευτικοί... να τους βοηθάνε περισσότερο στα μαθήματα και όλα αυτά.» Το απόσπασμα αυτό έχει διπλή σημασία: αφενός δείχνει ότι η εκπαιδευτική υποστήριξη γίνεται ορατή στους μαθητές ως πρακτική φροντίδας, αφετέρου αναδεικνύει ότι η «προστατευτικότητα» μπορεί να νοηματοδοτηθεί ως θετική στάση ένταξης. Η μαθήτριά μάλιστα χρειάζεται να διευκρινίσει ότι το λέει «με την καλή έννοια», κάτι που δείχνει επίγνωση ότι η διαφοροποιημένη υποστήριξη μπορεί εύκολα να παρερμηνευτεί ως διάκριση. Έτσι, προκύπτει ένα λεπτό σημείο: οι μαθητές αναγνωρίζουν την ανάγκη στήριξης, αλλά καταλαβαίνουν και ότι η στήριξη πρέπει να δίνεται με τρόπο που να μη στιγματίζει.

Το πώς βιώνουν οι μαθητές την καθημερινή συνύπαρξη και επικοινωνία στο σχολείο φαίνεται και από αφηγήσεις που παρουσιάζουν τη διαφορετικότητα ως «κανονική» στο πλαίσιο της ομάδας. Μαθήτρια αναφέρει: «Όπως συνεργάζομαι και με τα άλλα παιδιά... απλά μιλάμε όλοι μαζί και είμαστε μια παρέα μαζί.»

Η φράση αυτή δείχνει ότι για τη μαθήτρια η συνεργασία δεν χρειάζεται ειδικούς κανόνες όταν υπάρχει κοινός χώρος και κοινή καθημερινότητα. Το “απλά” λειτουργεί σαν δείκτης κανονικότητας: η διαφορετικότητα δεν παρουσιάζεται ως κάτι που απαιτεί διαρκή επισήμανση ή ειδική μεταχείριση, αλλά ως στοιχείο που μπορεί να ενσωματωθεί φυσικά στην εμπειρία της παρέας. Μέσα από αυτή την οπτική, η ένταξη δεν εμφανίζεται ως αποτέλεσμα μόνο στοχευμένων παρεμβάσεων, αλλά ως κάτι που οικοδομείται καθημερινά μέσα από τη συνεργασία, τη συνύπαρξη και τις συνηθισμένες σχολικές πρακτικές.

Σε άλλη αφήγηση, μαθητής τονίζει την αξία της διαφορετικότητας ως πηγής κουλτούρας:

«Μερικές φορές... δίνουν μια άλλη οπτική, έναν άλλο τρόπο σκέψης... και μπορεί να βοηθήσει... για μια εργασία... μπορεί να μας πουν πράγματα για την κουλτούρα τους.»

Εδώ αναδεικνύεται μια πολύ συγκεκριμένη μαθητική πρόσληψη: η διαφορετικότητα δεν αφορά μόνο ταυτότητες, αλλά μπορεί να λειτουργήσει πρακτικά μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής δεν μιλά αφηρημένα για «σεβασμό», αλλά για το πώς η άλλη οπτική «βοηθάει» σε εργασίες, σε συζητήσεις, σε παραγωγή γνώσης. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται έμμεσα και την παιδαγωγική αξία της συνεργατικής μάθησης: όταν η τάξη δουλεύει μαζί, δημιουργούνται ευκαιρίες να ακουστούν εμπειρίες και να αλλάξουν αντιλήψεις.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι αρκετές αφηγήσεις παρουσιάζουν τους ίδιους τους μαθητές να δρουν ως φορείς «μικρο-παρέμβασης» μέσα στην τάξη, κάτι που συνδέεται άμεσα με το σχολικό πλαίσιο και τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Μαθητής αναφέρει: «Του είπα να μην λέει τέτοια πράγματα... προσπαθούσα να τον πείσω... και μια φορά το είπα και στον δάσκαλο... του είχαμε εξηγήσει όλη την τάξη το πρόβλημα.» Αυτό το απόσπασμα δείχνει μια αλυσίδα διαχείρισης: αρχικά προσωπική παρέμβαση (συμμαθητής προς συμμαθητή), έπειτα ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού, και τέλος συλλογική επεξήγηση από την τάξη. Η ύπαρξη αυτής της αλυσίδας δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως υπάρχουν διαθέσιμα κανάλια αντιμετώπισης: δεν

μένουν μόνοι τους, αλλά μπορούν να προσφύγουν στον εκπαιδευτικό, και το ζήτημα μπορεί να γίνει αντικείμενο συλλογικής συζήτησης. Επίσης, η αναφορά ότι «όλη η τάξη» εξήγησε το πρόβλημα δείχνει ότι η αποδόμηση του στερεοτύπου δεν παρουσιάζεται ως τιμωρία, αλλά ως διαδικασία κατανόησης και οριοθέτησης του λόγου.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι μαθητές δείχνουν ότι η επικοινωνία γύρω από τη διαφορετικότητα μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά. Μαθήτρια λέει: «Να μιλήσουν στην αρχή για την χώρα τους... για να ξέρει ο κάθε ένας την κουλτούρα του άλλου και να μην πει κάτι που θα τον προσβάλλει.»

Η πρόταση αυτή αποκαλύπτει ότι οι μαθητές συνδέουν την παρεξήγηση και την προσβολή με άγνοια ή έλλειψη εξοικείωσης. Προτείνουν δηλαδή μια μορφή “γνωριμίας” και ανταλλαγής πληροφοριών ως βασική στρατηγική πρόληψης. Μέσα από αυτή τη θέση αναδεικνύεται ότι η επικοινωνία δεν νοηματοδοτείται μόνο ως τρόπος επίλυσης προβλημάτων όταν αυτά εμφανίζονται, αλλά και ως καθημερινή πρακτική που μπορεί να προλαμβάνει τη δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων και εντάσεων μέσα στη σχολική κοινότητα.

Τέλος, οι αφηγήσεις αναδεικνύουν ότι, παρότι αρκετοί μαθητές περιγράφουν ένα σχολείο αποδεκτικό, δεν θεωρούν ότι οι ευκαιρίες ενεργής προβολής της κουλτούρας τους είναι αυτονόμετες ή συχνές. Όταν ρωτήθηκε αν της έχει δοθεί ευκαιρία να μιλήσει για την καταγωγή της, μαθήτρια απαντά: «Όχι.»

Η μονολεκτική απάντηση έχει βαρύτητα: δείχνει ότι, παρότι υπάρχει αποδοχή σε επίπεδο σχέσεων και συμπεριφοράς, δεν είναι βέβαιο ότι υπάρχουν δομημένες πρακτικές που δίνουν «χώρο» στην πολιτισμική αφήγηση των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές, μέσα από τις προτάσεις τους (αμφιθέατρο, συζητήσεις, δράσεις, παρουσιάσεις), φαίνεται να ζητούν όχι μόνο να σταματήσουν τα αρνητικά σχόλια, αλλά και να υπάρξουν θετικές ευκαιρίες ορατότητας και αμοιβαίας κατανόησης.

Συνολικά, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις παιδαγωγικές στρατηγικές και τις μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών ως ένα πλέγμα πρακτικών που περιλαμβάνει τόσο παρεμβάσεις σε συγκεκριμένα περιστατικά όσο και δράσεις και καθημερινές διαδικασίες που ενισχύουν τον διάλογο, τη συνεργασία και τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Η φωνή τους δείχνει ότι θεωρούν σημαντική τόσο

την ανάγκη παρέμβασης όταν εμφανίζεται στερεοτυπικός λόγος όσο και την ενεργητική δημιουργία ευκαιριών συνεργασίας και γνωριμίας. Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αναδεικνύεται ότι οι μαθητές βλέπουν το σχολείο ως χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν καθοριστικά, τόσο μέσα από την υποστήριξη και την προστασία των μαθητών όσο και μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν την εγγύτητα, τη γνώση του άλλου και την ένταξη μέσα από την καθημερινή εμπειρία της ομάδας.

5.2 Εκπαιδευτικοί – Ανάλυση ευρημάτων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αποκαλύπτει μια πολυδιάστατη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι μέσα από την καθημερινή τους επαφή με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών, γλωσσικών, κοινωνικών και θρησκευτικών υποβάθρων. Οι αφηγήσεις τους αναδεικνύουν τις παιδαγωγικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν, ώστε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αποδοχής και συνεργασίας. Παράλληλα, αναδεικνύουν τη σημασία του προβληματισμού γύρω από τον ρόλο τους, της ανάγκης επανεξέτασης στάσεων και πρακτικών και της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας (Deardorff, 2006· Bennett, 1993) και της ενδυνάμωσης των μαθητών (Cummins, 2001).

5.2.1 Η αναγνώριση και η ερμηνεία των πολιτισμικών στερεοτύπων από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι τα στερεότυπα γίνονται αντιληπτά ως παρόντα στη σχολική καθημερινότητα άλλοτε με άμεσες και άλλοτε με πιο λανθάνουσες μορφές. Δεν περιγράφονται ως σπάνια ή μεμονωμένα περιστατικά, αλλά ως πρακτικές λόγου και στάσεων που διαπερνούν τις σχέσεις μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε στερεότυπα που αφορούν τη θρησκεία, την εθνική καταγωγή, το φύλο, την εμφάνιση, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, επισημαίνοντας ότι η διαφορετικότητα συχνά συνοδεύεται από κατηγοροποιήσεις που επηρεάζουν τη θέση και την εμπειρία των παιδιών στο σχολείο.

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά εκπαιδευτικού σε περιστατικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος:

«Προχθές που μιλούσαμε για θρησκείες στο μάθημα της ιστορίας... και αναφέραμε κάποιες βασικές αρχές του ισλαμισμού... τα παιδιά άρχισαν να κοροϊδεύουν ότι αυτή δεν είναι θρησκεία, ότι μόνο ο χριστιανισμός είναι, ενώ έχουμε μέσα στην τάξη μαθητή που είναι μουσουλμάνος.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι τα στερεότυπα εκδηλώνονται ακόμη και μέσα σε θεσμοθετημένα παιδαγωγικά πλαίσια. Ο λόγος των μαθητών δεν αφορά μια αφηρημένη κατηγορία, αλλά αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω της παρουσίας μουσουλμάνου μαθητή στην τάξη. Η εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στην περιγραφή του γεγονότος, αλλά υπονοεί το συναισθηματικό του αποτύπωμα, δείχνοντας ότι τέτοιες εκφράσεις δημιουργούν ένα κλίμα αμηχανίας και εν δυνάμει αποκλεισμού. Το στερεότυπο εδώ λειτουργεί ως μηχανισμός που παράγει «διαφορά» και θέτει υπό αμφισβήτηση το δικαίωμα του άλλου να ανήκει ισότιμα στη σχολική κοινότητα.

Η εκπαιδευτικός επεκτείνει την παρατήρησή της και σε άλλες μορφές στερεοτυπικής στοχοποίησης:

«Για τα φαγητά μιλάνε πολύ αρνητικά, για τη μουσική, τη μόδα.»

Η αναφορά αυτή δείχνει ότι τα στερεότυπα δεν περιορίζονται στη θρησκεία ή στην καταγωγή, αλλά επεκτείνονται σε καθημερινές πολιτισμικές πρακτικές. Μέσα από τέτοιες τοποθετήσεις, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι ακόμη και «αθώα» σχόλια για συνήθειες και προτιμήσεις μπορούν να λειτουργήσουν υποτιμητικά και να κατασκευάσουν ιεραρχήσεις ανάμεσα σε πολιτισμικές ταυτότητες.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και στα έμφυλα στερεότυπα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά εκπαιδευτικός:

«Αν ένα αγόρι δείξει ενδιαφέρον για τη μαγειρική στο σχολείο περνάει δύσκολα ή για τη μόδα, για κάποια καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα, αυτά τα αγόρια αντιμετωπίζονται κάπως αρνητικά.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα στερεότυπα ως ρυθμιστικούς μηχανισμούς συμπεριφοράς. Η φράση «περνάει δύσκολα» παραπέμπει σε εμπειρίες πίεσης, χλευασμού ή περιθωριοποίησης. Τα στερεότυπα εδώ δεν αφορούν απλώς απόψεις, αλλά συνδέονται με τις κοινωνικές συνέπειες που βιώνουν οι μαθητές όταν αποκλίνουν από τις προσδοκίες που συνδέονται με το φύλο τους. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τέτοιες αντιλήψεις

επηρεάζουν την αυτοεικόνα και την ελευθερία έκφρασης των παιδιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Σε άλλη αφήγηση, εκπαιδευτικός ανακαλεί εμπειρία από το λύκειο: «Έβλεπα ότι από τα κορίτσια απαιτούσαν περισσότερο να είναι καλοί μαθητές... ενώ για τα αγόρια υπήρχε μεγαλύτερη ανοχή.»

Η τοποθέτηση αυτή δείχνει ότι τα στερεότυπα δεν εντοπίζονται μόνο στις σχέσεις μεταξύ μαθητών, αλλά και στις προσδοκίες που διαμορφώνονται γύρω από αυτούς. Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει διαφοροποιημένα μέτρα και σταθμά ως προς το φύλο, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις διαπερνούν και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Το στερεότυπο εδώ εμφανίζεται ως πλαίσιο μέσα από το οποίο αξιολογούνται οι μαθητές και ρυθμίζονται οι απαιτήσεις απέναντί τους.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τα στερεότυπα δεν συνδέονται αποκλειστικά με την καταγωγή. Όπως επισημαίνει εκπαιδευτικός: «Μπορεί να έχει να κάνει με την καταγωγή, μπορεί και με κάποια δυσκολία, αναπηρία, με την εξωτερική εμφάνιση, με πολλά πράγματα... δεν είναι πάντα αυτό.»

Η δήλωση αυτή δείχνει ότι τα στερεότυπα νοηματοδοτούνται ως πολυπαραγοντικά φαινόμενα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η στοχοποίηση μπορεί να προκύπτει από διαφορετικούς άξονες ταυτότητας, οι οποίοι τέμνονται και αλληλοενισχύονται μέσα στη σχολική ζωή. Έτσι, τα στερεότυπα δεν παρουσιάζονται ως «πρόβλημα των ξένων μαθητών», αλλά ως ευρύτερο κοινωνικό σχήμα που επηρεάζει ποικίλες ομάδες.

Στην ίδια κατεύθυνση, εκπαιδευτικός σημειώνει: «Υπάρχουν παιδιά που είναι πρόσφυγες που αντιμετωπίζονται με πολλή αγάπη και σεβασμό και υπάρχουν και κάποιοι που είναι πολύ περιθωριοποιημένοι για διάφορους λόγους.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν μια απλουστευτική σύνδεση ανάμεσα στην καταγωγή και τον αποκλεισμό. Αναγνωρίζουν ότι οι εμπειρίες των μαθητών διαφοροποιούνται και ότι τα στερεότυπα δεν ενεργοποιούνται αυτόματα, αλλά μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και σχολικά συμφραζόμενα. Η περιθωριοποίηση παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα σύνθετων δυναμικών και όχι ως αναπόφευκτη συνέπεια της πολιτισμικής διαφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν επίσης την παρουσία στερεοτύπων με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά εκπαιδευτικός: «Συνήθως όταν βλέπω παιδιά που έχουν στερεότυπα, από πίσω από τις ίδιες αντιλήψεις έχουν και οι γονείς.»

Η τοποθέτηση αυτή δείχνει ότι τα στερεότυπα δεν νοηματοδοτούνται ως αποκλειστικά σχολικό φαινόμενο, αλλά ως αντιλήψεις που μεταφέρονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο σχολείο. Το σχολείο παρουσιάζεται έτσι ως χώρος όπου συναντώνται, αναπαράγονται αλλά και εν δυνάμει αμφισβητούνται κοινωνικές πεποιθήσεις.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στρέφουν το βλέμμα και στον ίδιο τους τον εαυτό. Όπως δηλώνει εκπαιδευτικός: «Όταν πρωτοξεκίνησα μπορούσα να ομαδοποιήσω κάποιες συμπεριφορές και να τις γενικεύσω... μετά το αναθεώρησα.»

Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει μια διαδικασία επαγγελματικού και προσωπικού αναστοχασμού. Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι και η ίδια έχει λειτουργήσει στο παρελθόν με γενικεύσεις, τις οποίες στη συνέχεια επεξεργάστηκε και αναθεώρησε. Τα στερεότυπα παρουσιάζονται έτσι όχι μόνο ως εξωτερικό πρόβλημα, αλλά και ως στοιχείο που αφορά την εκπαιδευτική ταυτότητα.

Αντίστοιχα, άλλος εκπαιδευτικός σημειώνει: «Όλοι φορτωνόμαστε στερεότυπα... στην πορεία της ζωής, με αυτογνωσία, τα αποβάλλεις.»

Η φράση αυτή δείχνει ότι τα στερεότυπα νοηματοδοτούνται ως αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης, αλλά και ως κάτι που μπορεί να μετασχηματιστεί. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αναγνώρισή τους ως συνεχή διαδικασία, η οποία συνδέεται με την εμπειρία, την αυτοκριτική και την εξέλιξη της επαγγελματικής τους στάσης.

Τέλος, οι αφηγήσεις διευρύνουν ακόμη περισσότερο την έννοια του στερεοτύπου. Εκπαιδευτικός αναφέρει: «Στερεότυπο είναι ακόμα και το ποιο μάθημα διδάσκεις... κάποιοι θεωρούν ότι είναι παρωχημένη γνώση.»

Η αναφορά αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα στερεότυπα και ως γνωστικά σχήματα που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν τη γνώση, τα μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, το στερεότυπο παρουσιάζεται ως μηχανισμός κατηγοριοποίησης που διαπερνά όχι μόνο τις κοινωνικές ταυτότητες, αλλά και τις σχολικές εμπειρίες.

Συνολικά, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα βιώνονται ως σύνθετα και πολυεπίπεδα φαινόμενα, τα οποία διαμορφώνουν σχέσεις, προσδοκίες και τρόπους ερμηνείας της συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τόσο την παρουσία τους στη σχολική καθημερινότητα όσο και τη δική τους εμπλοκή σε διαδικασίες αναστοχασμού, δείχνοντας ότι η κατανόηση των στερεοτύπων συνδέεται με μια δυναμική και εξελισσόμενη επαγγελματική ταυτότητα.

5.2.2 Οι αντιλαμβανόμενες συνέπειες των στερεοτύπων στη συμμετοχή και στην ένταξη των μαθητών

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι τα στερεότυπα δεν παραμένουν στο επίπεδο μεμονωμένων σχολίων ή περιστατικών, αλλά συνδέονται με βαθύτερες και συχνά λιγότερο ορατές συνέπειες που αφορούν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν στη σχολική ζωή. Η ένταξη δεν περιγράφεται ως μια αυτόματη διαδικασία, αλλά ως εύθραυστη συνθήκη, η οποία μπορεί να ενισχυθεί ή να διαρραγεί ανάλογα με το αν οι μαθητές βιώνουν αποδοχή ή απόρριψη.

Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή εκπαιδευτικού για τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι συνέπειες τέτοιων εμπειριών: «Αν υπάρξει μία διαφωνία... τις περισσότερες φορές ή θα κλειστεί το παιδί στον εαυτό του, αν είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο, ή θα προβεί σε βία. Μπορεί να βρίσκει στη γλώσσα του, μπορεί να απωθήσει... αλλά πάντα κάτι υπάρχει από πίσω. Δεν είναι τα παιδιά αυτά βίαια επειδή έτσι ήταν πάντα... κάτι, κάποιος τους το δημιούργησε όλο αυτό.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μαθητών όχι ως ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως αποτέλεσμα εμπειριών και συνθηκών. Η απόσυρση και η επιθετικότητα παρουσιάζονται ως δύο διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης συναισθημάτων που συνδέονται με δυσκολίες επικοινωνίας, παρεξηγήσεις ή εμπειρίες υποτίμησης. Ο εκπαιδευτικός αποδίδει έμφαση

στο «κάτι υπάρχει από πίσω», δείχνοντας μια ερμηνευτική στάση που αναγνωρίζει ότι τα στερεότυπα και οι αποκλεισμοί μπορεί να μεταφράζονται σε εσωτερικευμένη σιωπή ή σε εξωστρεφή αντίδραση, επηρεάζοντας άμεσα τη δυνατότητα του μαθητή να συμμετέχει ομαλά στην τάξη.

Σε άλλο σημείο, η ίδια εκπαιδευτικός αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική και πολιτισμική απόσταση επηρεάζει τη θέση των μαθητών μέσα στην τάξη: «Ένας μαθητής από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον συνήθως έχει και δυσκολίες στην επικοινωνία... άρα μέσα στην τάξη δεν καταλαβαίνει πολλά πράγματα... είναι αμίλητα τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά.»

Η αναφορά στα «αμίλητα» παιδιά δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις στερεοτυπικές προσλήψεις και τις δυσκολίες επικοινωνίας με την απόσυρση από τον προφορικό λόγο και τη μειωμένη συμμετοχή. Η σιωπή εδώ δεν παρουσιάζεται ως επιλογή, αλλά ως αποτέλεσμα συνθηκών που περιορίζουν τη δυνατότητα των μαθητών να εκφραστούν και να νιώσουν ασφαλείς. Έτσι, η ένταξη νοηματοδοτείται όχι μόνο ως φυσική παρουσία, αλλά ως ενεργή συμμετοχή που μπορεί να υπονομευθεί όταν ο μαθητής αισθάνεται «εκτός».

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν επίσης ότι οι συνέπειες των στερεοτύπων συχνά δεν είναι άμεσα ορατές. Όπως επισημαίνει εκπαιδευτικός: «Αυτά που λένε μπορεί να τους επηρεάσουν χωρίς να το δείχνουν... να μην παίρνουν μέρος, να μην μιλάνε, επειδή οι άλλοι έχουν μια εικόνα στο μυαλό τους γι' αυτούς που δεν είναι αληθινή.»

Αν και η φράση αυτή ειπώθηκε σε άλλο πλαίσιο, αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως ερμηνευτικό σχήμα για το πώς τα στερεότυπα διαμορφώνουν συμπεριφορές. Η συμμετοχή παρουσιάζεται ως κάτι που μπορεί να περιοριστεί σιωπηρά, χωρίς συγκρούσεις, μέσα από την εσωτερίκευση μιας αρνητικής εικόνας. Έτσι, οι συνέπειες των στερεοτύπων συνδέονται με αόρατες μορφές αποκλεισμού, οι οποίες επηρεάζουν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην έννοια του «ανήκειν» ως κεντρική για την ένταξη. Όπως αναφέρει εκπαιδευτικός: «Οι εμπειρίες πλέον δεν μοιράζονται μόνο, τις δημιουργούν και μαζί... στις εκδρομές, στους περιπάτους, στο παιχνίδι στην αυλή... όλα αυτά βοηθάνε στην εναρμόνιση στο διαφορετικό στοιχείο μέσα στο σύνολο.»

Η τοποθέτηση αυτή δείχνει ότι η ένταξη δεν νοείται ως ατομική προσπάθεια προσαρμογής, αλλά ως συλλογική διαδικασία. Οι κοινές εμπειρίες παρουσιάζονται ως αντίβαρο στις στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις, επειδή επιτρέπουν στους μαθητές να σχετιστούν μέσα από κοινή δράση και όχι μέσα από προκατασκευασμένες εικόνες. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες εμφανίζεται έτσι ως μηχανισμός μέσα από τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί το αίσθημα του «ανήκειν» και να αμβλυνθούν οι συνέπειες των στερεοτύπων.

Στην ίδια κατεύθυνση, άλλος εκπαιδευτικός επισημαίνει: «Οι εμπειρίες... μπορούν να τους βοηθήσουν να νιώσουν ότι ανήκουν.»

Η λιτή αυτή διατύπωση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς συμπυκνώνει την αντίληψη ότι η ένταξη δεν επιτυγχάνεται μόνο με κανόνες ή παρεμβάσεις, αλλά μέσα από βιώματα που επιτρέπουν στους μαθητές να αισθανθούν μέλη μιας κοινότητας. Το «ανήκουν» αναδεικνύεται ως ψυχοκοινωνικός πυρήνας της συμμετοχής, ο οποίος επηρεάζει τη διάθεση των μαθητών να εμπλακούν, να εκφραστούν και να συνδεθούν με το σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν επίσης τα στερεότυπα με τη διαμόρφωση αυτοεικόνας. Όπως αναφέρει εκπαιδευτικός: «Όταν κάποιο παιδί στοχοποιείται, πολλές φορές κλείνεται... θεωρεί ότι κάτι δεν πάει καλά με τον ίδιο.»

Η τοποθέτηση αυτή δείχνει ότι οι συνέπειες των στερεοτύπων δεν περιορίζονται στις σχέσεις, αλλά επεκτείνονται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Η εσωτερίκευση αρνητικών μηνυμάτων εμφανίζεται ως παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε απομάκρυνση από τη σχολική ζωή και σε μειωμένη συμμετοχή.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι η ένταξη είναι μια δυναμική διαδικασία που μπορεί να ανατραπεί εύκολα. Όπως σημειώνει εκπαιδευτικός: «Δεν είναι δεδομένο ότι ένα παιδί θα νιώθει πάντα ενταγμένο... εξαρτάται πολύ από το κλίμα και από το πώς αντιμετωπίζονται τέτοια ζητήματα.»

Η φράση αυτή δείχνει ότι η ένταξη δεν αντιμετωπίζεται ως σταθερή κατάσταση, αλλά ως αποτέλεσμα καθημερινών αλληλεπιδράσεων. Τα στερεότυπα παρουσιάζονται

ως παράγοντες που μπορούν να διαβρώσουν αυτή τη διαδικασία, δημιουργώντας αποστάσεις, φόβο έκφρασης ή επιθετικότητα.

Συνολικά, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν ότι οι συνέπειες των στερεοτύπων εκτείνονται πέρα από το επίπεδο του λόγου και επηρεάζουν βαθιά τη συναισθηματική ασφάλεια, τη συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών. Η ένταξη προβάλλεται ως εύθραυστη και διαρκώς διαπραγματεύσιμη διαδικασία, η οποία μπορεί να ενισχυθεί μέσα από εμπειρίες αναγνώρισης και κοινής δράσης ή να υπονομευθεί μέσα από σιωπηλές μορφές αποκλεισμού και εσωτερίκευσης αρνητικών στερεοτύπων.

5.2.3 Παιδαγωγικές στρατηγικές και μορφές επικοινωνίας για τη διαχείριση/αποδόμηση στερεοτύπων και την ενίσχυση του σεβασμού

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι παιδαγωγικές στρατηγικές για τη διαχείριση και την αποδόμηση στερεοτύπων δεν αντιμετωπίζονται ως αποσπασματικές παρεμβάσεις, αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης παιδαγωγικής στάσης που διαπερνά την καθημερινή σχολική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα πλέγμα ενεργειών που περιλαμβάνει τη στάση τους, τον τρόπο επικοινωνίας, την οργάνωση της διδασκαλίας και τη δημιουργία βιωματικών εμπειριών.

Χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Πολλές φορές δείχνω βιντεάκια, φέρνω εικόνες, ειδικά στη γλώσσα και τη λογοτεχνία, και με αφορμή αυτά κάνουμε συζητήσεις... βοηθούν πάρα πολύ και οι ομαδικές εργασίες. Βάζω μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα να έρχονται κοντά.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι η διαχείριση της διαφορετικότητας εντάσσεται στο ίδιο το μάθημα και δεν περιορίζεται σε «ειδικές ώρες». Η χρήση πολυτροπικού υλικού και συζήτησης λειτουργεί ως αφετηρία για την έκφραση εμπειριών και στάσεων, ενώ η ομαδοσυνεργατική εργασία περιγράφεται ως συνειδητή στρατηγική επαφής. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η αποδόμηση στερεοτύπων δεν επιτυγχάνεται μόνο με λεκτικές παραινέσεις, αλλά με τη δημιουργία συνθηκών ουσιαστικής αλληλεξάρτησης, όπου οι μαθητές χρειάζεται να συνεργαστούν, να γνωριστούν και να επαναπροσδιορίσουν τις εικόνες που έχουν ο ένας για τον άλλον.

Σε άλλο σημείο, η ίδια εκπαιδευτικός τονίζει:

«Γενικότερα η ομαδοσυνεργατική μέσα στην τάξη... είναι μία ευκαιρία να γνωριστούν και αν αναγνωριστούν, έχω την ελπίδα ότι μπορεί κάτι να αλλάξει.»

Η διατύπωση «να γνωριστούν και να αναγνωριστούν» δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη μετατόπιση από την αφηρημένη κατηγορία στο συγκεκριμένο πρόσωπο. Η επαφή δεν παρουσιάζεται ως αυτονόητη λύση, αλλά ως διαδικασία που μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις μετασχηματισμού στάσεων, όταν οργανώνεται παιδαγωγικά.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως βασικού μέσου διαμόρφωσης κλίματος. Εκπαιδευτικός σημειώνει:

«Προσπαθώ να είμαι εγώ αυτή που θα δείχνω το δρόμο... να μιλάω όμορφα για τους άλλους, να ζητάω συγγνώμη πρώτη στα λάθη που κάνω, για να δίνω το παράδειγμα.»

Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επικοινωνία όχι μόνο ως λόγο προς τους μαθητές, αλλά ως καθημερινή πρακτική που παρατηρείται και εσωτερικεύεται. Η αναφορά στη συγγνώμη δείχνει μια παιδαγωγική λογική ισοτιμίας και ανθρώπινης σχέσης, μέσα από την οποία ο σεβασμός δεν διδάσκεται μόνο, αλλά βιώνεται. Η διαχείριση στερεοτύπων τοποθετείται έτσι και στο επίπεδο του ήθους της τάξης.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη σημασία της συστηματικής συζήτησης:

«Αφιερώνουμε ώρες από το μάθημα για να συζητάμε αυτά τα θέματα... και πριν υπάρξουν, αλλά και αν συμβεί κάτι, μετά.»

Η αφήγηση αυτή δείχνει ότι οι παρεμβάσεις δεν ενεργοποιούνται μόνο εκ των υστέρων, αλλά και προληπτικά. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον διάλογο ως βασικό εργαλείο πρόληψης και επεξεργασίας, μέσα από το οποίο τα στερεότυπα μπορούν να ονομαστούν, να αμφισβητηθούν και να συνδεθούν με τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών.

Ιδιαίτερη θέση στις αφηγήσεις κατέχουν οι βιωματικές και συλλογικές δράσεις. Εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Τα καλλιτεχνικά βοηθάνε πάρα πολύ... να ζωγραφίσουν κάτι από τη χώρα τους, να παρουσιάσουν μουσική από τον πολιτισμό τους... αυτό φέρνει πιο κοντά τους ανθρώπους.»

Η πολιτισμική έκφραση παρουσιάζεται εδώ ως εργαλείο επικοινωνίας που δεν βασίζεται αποκλειστικά στη γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιοποιούν τη δημιουργικότητα ως μέσο ανάδειξης ταυτοτήτων και μετατροπής της διαφορετικότητας σε κοινό πόρο της ομάδας, ενισχύοντας την ορατότητα και την αποδοχή.

Στην ίδια λογική, άλλος εκπαιδευτικός σημειώνει:

«Έχουμε κάνει προγράμματα “κουλτούρες του κόσμου”, “γεύσεις του κόσμου”... κάθε παιδί φέρνει κάτι από τη χώρα του. Όλα αυτά βοηθάνε στην εναρμόνιση στο διαφορετικό στοιχείο.»

Το απόσπασμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως διαδικασία κοινής εμπειρίας και όχι απλής πληροφόρησης. Η συμμετοχή των μαθητών με στοιχεία της καθημερινότητάς τους μετατοπίζει το βάρος από τον «άλλο» στον «μας», εντάσσοντας τη διαφορετικότητα στο συλλογικό βίωμα.

Ιδιαίτερα έντονα αναδεικνύεται και η σημασία των εκδρομών και των μετακινήσεων:

«Οι εκδρομές, ειδικά στο εξωτερικό, τους αλλάζουν πολύ. Γυρνάνε πιο ώριμοι... καταλαβαίνουν ότι υπάρχουν κι άλλοι τρόποι ζωής και ότι παντού οι άνθρωποι είναι ίδιοι.»

Η εμπειρία της μετακίνησης παρουσιάζεται ως ισχυρό παιδαγωγικό γεγονός, που επιτρέπει στους μαθητές να βγουν από τον «μικρόκοσμο» τους. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε αυτές τις δράσεις μετασχηματιστική δυναμική, καθώς συνδέουν τη βιωματική επαφή με την αποδυνάμωση γενικεύσεων και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η επικοινωνία σε πολυπολιτισμικές τάξεις απαιτεί προσαρμογές και ιδιαίτερη ευαισθησία. Όπως αναφέρει εκπαιδευτικός:

«Έχει υπάρξει τάξη με παιδιά από δεκατέσσερις εθνικότητες... μιλούσαμε οχτώ διαφορετικές γλώσσες. Δεν υπάρχει μία κοινή γλώσσα.»

Η περιγραφή αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη γλωσσική πολυμορφία ως καθημερινή συνθήκη που επηρεάζει άμεσα τη συμμετοχή και την επικοινωνία. Η διαχείριση στερεοτύπων συνδέεται εδώ με την ανάγκη υπομονής, ευελιξίας και εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης, ώστε η έλλειψη κοινής γλώσσας να μην μεταφράζεται σε αποκλεισμό.

Αντίστοιχα, εκπαιδευτικός από τα μαθηματικά σημειώνει:

«Η γεωμετρία έχει ένα ιδιαίτερο λεξιλόγιο... δεν είναι κατανοητό στους μαθητές και έτσι δεν μπορούμε να συνεργαστούμε εύκολα.»

Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει ότι οι γλωσσικές δυσκολίες δεν είναι ουδέτερες, αλλά επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα συνεργασίας και τη θέση του μαθητή μέσα στην τάξη. Έτσι, η παιδαγωγική στρατηγική δεν αφορά μόνο στάσεις, αλλά και τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και της επικοινωνίας.

Παρά τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυναμική των μαθητών να αναπτύσσουν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας:

«Οι εμπειρίες δεν τις μοιράζονται μόνο... τις δημιουργούν μαζί. Οι νέοι βρίσκουν τρόπους να επικοινωνούν ακόμα κι όταν εμείς δεν τους καταλαβαίνουμε.»

Η τοποθέτηση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθητές όχι μόνο ως αποδέκτες παρεμβάσεων, αλλά και ως ενεργούς συνδιαμορφωτές σχέσεων. Η επικοινωνία νοηματοδοτείται ως πολυτροπική διαδικασία, που μπορεί να υπερβεί τη γλώσσα και να στηριχθεί στη δράση, στο παιχνίδι και στη συνδημιουργία.

Τέλος, στις αφηγήσεις αναδύεται έντονα η ανάγκη υποστήριξης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει εκπαιδευτικός:

«Έχω παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια... αλλά δεν νιώθω ότι μου έδωσαν πρακτικά εργαλεία. Περισσότερο τα αποκτάς μέσα στην τάξη.»

και αλλού:

«Κανείς δεν μπορεί να νιώθει επαρκής... πρέπει διαρκώς να μαθαίνουμε.»

Οι φράσεις αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική παιδαγωγική ως πεδίο συνεχούς μάθησης. Η ανασφάλεια δεν παρουσιάζεται ως αδυναμία, αλλά ως ένδειξη επίγνωσης της πολυπλοκότητας του έργου τους. Παράλληλα, εκπαιδευτικός τονίζει:

«Θα βοηθούσαν τμήματα υποδοχής, αναδιαμόρφωση βιβλίων, ψηφιακά εργαλεία...»

υπογραμμίζοντας ότι οι παιδαγωγικές στρατηγικές δεν εξαρτώνται μόνο από την ατομική προσπάθεια, αλλά και από θεσμικές υποδομές που μπορούν να ενισχύσουν την επικοινωνία, τη διαφοροποίηση και την ένταξη.

Συμπερασματικά, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών σκιαγραφούν ένα πολυδιάστατο πλαίσιο παιδαγωγικών πρακτικών, στο οποίο η διαχείριση και αποδόμηση στερεοτύπων συνδέεται με τη στάση του εκπαιδευτικού, τον διάλογο, τη συνεργασία, τη βιωματική μάθηση και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης. Οι στρατηγικές τους δεν στοχεύουν μόνο στην αποτροπή αρνητικών συμπεριφορών, αλλά κυρίως στη σταδιακή καλλιέργεια ενός σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο ο σεβασμός, η αποδοχή και η επικοινωνία μπορούν να βιωθούν στην πράξη.

5.3 Γονείς – Ανάλυση ευρημάτων

Οι συνεντεύξεις των γονέων προσφέρουν μια ουσιαστική ερμηνευτική διάσταση στο ζήτημα των πολιτισμικών στερεοτύπων και της σχολικής ένταξης, καθώς αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και επηρεάζει το σχολικό κλίμα. Οι αφηγήσεις τους επιβεβαιώνουν ότι οι στάσεις που καλλιεργούνται στο σπίτι αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ή, αντίθετα, για την εδραίωση στερεοτυπικών αντιλήψεων—στοιχείο που τεκμηριώνεται στις θεωρίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979). Η ερμηνεία των ευρημάτων εντάσσεται επίσης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας (Deardorff, 2006), της ενδυνάμωσης των μαθητών (Cummins, 2001) και της αντι-στερεοτυπικής παιδαγωγικής (Banks, 2008· Dervin, 2016).

5.3.1 Η γονεϊκή αναγνώριση και νοηματοδότηση των πολιτισμικών στερεοτύπων στο σχολικό πλαίσιο

Οι αφηγήσεις των γονέων δείχνουν ότι η πολυπολιτισμική σύνθεση του σχολείου αναγνωρίζεται ως δεδομένη συνθήκη της σχολικής πραγματικότητας. Ο πρώτος γονέας τοποθετεί εξαρχής την εικόνα του σχολείου ως περιβάλλον με μαθητές διαφορετικών χωρών και αναφέρεται και σε θεσμική δομή υποστήριξης: «Από όσο γνωρίζω υπάρχουν, υπάρχουν από διάφορες χώρες. Νομίζω υπάρχει και ένα τμήμα υποδοχής στο δικό μας το σχολείο». Αντίστοιχα, ο δεύτερος γονέας συνδέει άμεσα το σχολείο με τη γειτονιά/περιοχή στην οποία ανήκει, περιγράφοντας ότι «ανήκει σε μία συνοικία... που ούτως ή άλλως είναι πολυπολιτισμική», και εξειδικεύει ότι «έχουμε και από διάφορες εθνικότητες και από άλλες χώρες, και αρκετούς Ρομά... και ήδη είναι σε αυτό το περιβάλλον και από το δημοτικό και συνεχίζουν και στο γυμνάσιο». Ο τρίτος γονέας ενισχύει την ίδια εικόνα, αναφέροντας ότι «υπάρχουν πολλά παιδιά από διαφορετικές χώρες και θρησκείες», ενώ συνοδεύει την περιγραφή με θετική συνολική αποτίμηση («είμαι ευχαριστημένη από το σχολείο, από τους καθηγητές»), στοιχείο που δείχνει ότι η ύπαρξη ετερότητας δεν νοηματοδοτείται αυτομάτως ως πρόβλημα.

Παρά τη ρητή αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας, οι γονείς αναγνωρίζουν επίσης ότι στο σχολείο υπάρχουν «ταμπέλες» και στερεοτυπικές κρίσεις για ορισμένα παιδιά. Η διατύπωση του πρώτου γονέα είναι κατηγορηματική: «Υπάρχουνε, σίγουρα υπάρχουνε, εκατό τις εκατό». Ο τρίτος γονέας διατυπώνει παρόμοια βεβαιότητα («Σίγουρα υπάρχουν και το έχω ακούσει και να υπάρχουν σίγουρα»), αλλά ταυτόχρονα διευκρινίζει τα όρια της δικής του γνώσης, καθώς σημειώνει ότι δεν διαθέτει «ονόματα και συγκεκριμένα παραδείγματα» και ότι η εικόνα του προκύπτει από όσα «το παιδί κατά καιρούς μου λέει κάποια πράγματα». Αυτό το σημείο είναι κρίσιμο για την αντικειμενικότητα της παρουσίασης, γιατί δείχνει ότι οι γονείς δεν μιλούν από θέση άμεσης παρατήρησης της σχολικής τάξης, αλλά συχνά από θέση «ακροατή» σχολικών αφηγήσεων.

Σε ορισμένες αφηγήσεις τα στερεότυπα περιγράφονται με συγκεκριμένες μορφές και περιεχόμενο. Ο δεύτερος γονέας δίνει χαρακτηριστικά παραδείγματα κοινωνικής κατηγοριοποίησης και αποφυγής με βάση την καταγωγή: «μην κάνεις παρέα με αυτό το κοριτσάκι είναι Ρομά». Η ίδια αφήγηση επεκτείνει τη στερεοτυπική στοχοποίηση και σε κοινωνικοοικονομικές ενδείξεις, καθώς παρατίθεται το σχόλιο: «κοίτα λίγο τι φοράει, φοράει συνέχεια καθημερινά τα ίδια ρούχα χωρίς να νοιάζονται

αν και για ποιο λόγο φορούν τα ίδια ρούχα». Εδώ ο γονέας δεν περιορίζεται στο ότι «υπάρχουν στερεότυπα», αλλά δείχνει πώς αυτά νοηματοδοτούνται ως «σχόλια» που αξιολογούν, ταξινομούν και επηρεάζουν το ποιος θεωρείται αποδεκτός συνομήλικος.

Επιπλέον, στη γονεϊκή οπτική αναγνωρίζεται ότι οι «ταμπέλες» δεν αφορούν μόνο την καταγωγή. Ο δεύτερος γονέας αναφέρεται ρητά και σε στερεοτυπικές κρίσεις γύρω από την εμφάνιση: «για το θέμα εμφάνισης και κιλών πάρα πολύ ρόλο... το αν είναι κάποιο λίγο πιο παχουλό αλλά και το άκρως αντίθετο και το πάρα πολύ αδύνατο το κοκαλιάρικο...». Στην ίδια ενότητα λόγου, συνδέει την κατηγοριοποίηση και με μαθησιακές δυσκολίες ή/και την προέλευση: «είτε που έχουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα είτε επειδή είναι από άλλη χώρα». Με αυτόν τον τρόπο, οι γονεϊκές αφηγήσεις σκιαγραφούν τα στερεότυπα ως πολυδιάστατα σχήματα που «κολλάνε» πάνω σε παιδιά για διαφορετικούς λόγους, όχι αποκλειστικά πολιτισμικούς.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι γονείς επιχειρούν να εξηγήσουν πώς και από πού «μαθαίνονται» τέτοιες φράσεις. Ο δεύτερος γονέας δηλώνει: «έχω ακούσει και από παιδιά να λένε κάποια πράγματα τα οποία κανονικά ένας παιδικός αθώς νους δεν θα τα έλεγε. Είναι πράγματα τα οποία προφανώς και μεταφέρονται από το σπίτι, τα ακούνε τα παιδιά και θεωρώντας ότι αφού το λέει η μαμά και ο μπαμπάς θα το πω και εγώ». Εδώ το στερεότυπο δεν παρουσιάζεται ως ατομικό χαρακτηριστικό του παιδιού, αλλά ως λόγος που μεταδίδεται στο πλαίσιο κοινωνικοποίησης. Παρόμοια, ο πρώτος γονέας τοποθετεί την καλλιέργεια σεβασμού πρωτίστως στην οικογένεια: «όλα αυτά ξεκινάνε από το σπίτι... και μία εκπαίδευση χρειάζεται από το σπίτι για τα παιδιά», ενώ ο δεύτερος ενισχύει την ίδια λογική: «το σχολείο είναι κάποιες ώρες... οι υπόλοιπες ώρες η διαπαιδαγώγηση ανήκει πρωτίστως στην οικογένεια». Ο τρίτος γονέας το διατυπώνει επίσης παραδειγματικά: «το παράδειγμα είναι ο γονιός... άμα εγώ πάω και βρίζω ή μιλήσω άσχημα σε ένα άλλο γονιό που είναι από αλλού... αύριο, μεθαύριο θα μεγαλώσει και αυτό με αυτή τη νοοτροπία».

Τέλος, στις αφηγήσεις εμφανίζεται και ένας τρόπος νοηματοδότησης της «διαφορετικότητας» που επιχειρεί να απομακρύνει την έννοια από την υποτίμηση ή την απόκλιση. Ο δεύτερος γονέας δηλώνει ότι «δεν υπάρχουν διαφορετικοί άνθρωποι... ο καθένας είναι ξεχωριστός», ενώ επαναφέρει ως πλαίσιο αξιών το «όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι... κανένας δεν είναι διαφορετικός... όλοι είμαστε ξεχωριστοί». Ο τρίτος γονέας, επίσης, μιλά με προσωπική εμπλοκή: «και εγώ είμαι διαφορετική και

γιατί είμαι και από αλλού... και εμείς εδώ είμαστε διαφορετικοί για τους άλλους... δεν είναι προσωπικό το ότι ένα παιδί, κάποιος από άλλη χώρα είναι από αλλού». Αυτές οι διατυπώσεις δεν λειτουργούν ως “απόδειξη” ότι δεν υπάρχουν στερεότυπα, αλλά ως ένδειξη ότι οι γονείς αναπτύσσουν (ή δηλώνουν ότι υιοθετούν) ένα αξιακό πλαίσιο αποδοχής, μέσα στο οποίο προσπαθούν να τοποθετούν τη σχολική συνύπαρξη.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα που αφορούν την αναγνώριση και τη νοσηματοδότηση των στερεοτύπων, προκύπτει ότι, οι γονεϊκές αφηγήσεις δείχνουν ότι οι γονείς αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως χαρακτηριστικό της σχολικής καθημερινότητας και ταυτόχρονα αναγνωρίζουν την ύπαρξη στερεοτυπικών «ταμπελών» που εκφράζονται με συγκεκριμένους τρόπους (π.χ. «μην κάνεις παρέα... είναι Ρομά», σχόλια για ρούχα/εμφάνιση/κιά, αναφορές σε μαθησιακές δυσκολίες ή προέλευση). Παράλληλα, επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη γενεαλογία αυτών των λόγων, τονίζοντας ότι τέτοιες αντιλήψεις «μεταφέρονται από το σπίτι» και ότι η ευθύνη διαπαιδαγώγησης μοιράζεται ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

5.3.2 Οι επιπτώσεις των στερεοτύπων στη σχολική εμπειρία, στις σχέσεις και στην αίσθηση ένταξης των μαθητών μέσα από τις γονεϊκές αφηγήσεις

Οι αφηγήσεις των γονέων τονίζουν τις επιπτώσεις των στερεοτύπων όχι μέσα από άμεση παρατήρηση της σχολικής ζωής, αλλά κυρίως μέσα από όσα τους μεταφέρουν τα παιδιά τους και από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι ερμηνεύουν αυτές τις εμπειρίες. Οι τοποθετήσεις τους συγκροτούνται, επομένως, στο επίπεδο της έμμεσης μαρτυρίας και της προσωπικής πρόσληψης της σχολικής πραγματικότητας. Οι γονείς δεν περιγράφουν συγκεκριμένες σχολικές σκηνές, αλλά εικόνες, συναισθήματα και εντυπώσεις που διαμορφώνονται στο οικογενειακό πλαίσιο.

Σε χαρακτηριστική τοποθέτηση, γονέας αναφέρει: «Βλέπεις ότι πάρα πολλές φορές τα παιδιά αυτά νιώθουν μειονεκτικά από μόνα τους επειδή είναι από κάποια άλλη χώρα, είτε μπορεί να μην γνωρίζουν καλά τη γλώσσα. Φοβούνται πολλές φορές να πούνε και κάτι γιατί θα αντιδράσουν οι υπόλοιποι, θα γελάσουν...»

Η αναφορά αυτή δεν τεκμηριώνεται με συγκεκριμένο περιστατικό, αλλά συγκροτεί μια γενικευμένη εικόνα συναισθηματικής ευαλωτότητας, όπως αυτή προσλαμβάνεται από τον γονέα. Η έμφαση στο «νιώθουν μειονεκτικά» και «φοβούνται

να πουν κάτι» δείχνει ότι, στη γονεϊκή οπτική, οι επιπτώσεις των στερεοτύπων δεν περιορίζονται σε εξωτερικές συμπεριφορές, αλλά αφορούν εσωτερικές καταστάσεις που ενδέχεται να επηρεάζουν τη συμμετοχή, τη φωνή και την παρουσία των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Η εικόνα που συγκροτείται είναι εκείνη ενός παιδιού που ενδέχεται να αυτοπεριορίζεται, όχι επειδή κάποιος το απέκλεισε άμεσα, αλλά επειδή προσδοκά αρνητική αντίδραση.

Σε άλλη τοποθέτηση, γονέας σημειώνει: «Νομίζω ότι πολλές φορές φαίνεται και από το κατέβασμα του κεφαλιού, ας πούμε, σε κάτι που μπορεί να ακούσουν γι' αυτούς.»

Εδώ η αφήγηση μετακινείται από το επίπεδο των συναισθημάτων στο επίπεδο των ενδείξεων συμπεριφοράς, όπως αυτές ερμηνεύονται από τον γονέα. Το «κατέβασμα του κεφαλιού» δεν περιγράφεται ως παρατηρημένο σχολικό περιστατικό, αλλά ως σημάδι στο οποίο αποδίδεται νόημα. Η γονεϊκή οπτική επιχειρεί να συνδέσει τη μη λεκτική στάση με εμπειρίες προσβολής, αμηχανίας ή εσωτερικής απόσυρσης. Έτσι, οι επιπτώσεις των στερεοτύπων νοηματοδοτούνται όχι μόνο ως λόγος ή πράξη, αλλά και ως κάτι που «φαίνεται» στο σώμα και στη στάση των παιδιών, μέσα από τις ερμηνείες των ενηλίκων.

Σε άλλο σημείο, γονέας αναφέρει: «Όταν έρχεται από το σχολείο, μου λέει ότι αυτό το παιδάκι είναι στην άκρη και εγώ θέλω να είμαι δίπλα του. Τώρα, αν ισχύει ή όχι, δεν μπορώ να σας πω.»

Η τοποθέτηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί αναδεικνύει ταυτόχρονα το περιεχόμενο και τα όρια της γονεϊκής γνώσης. Από τη μία πλευρά, μεταφέρεται μια εικόνα απομόνωσης, όπως αυτή φτάνει στο σπίτι μέσα από τον λόγο του παιδιού. Από την άλλη, η ρητή επιφύλαξη («δεν μπορώ να σας πω») καταδεικνύει επίγνωση ότι η πληροφορία δεν προέρχεται από άμεση παρατήρηση. Έτσι, η έννοια του «στην άκρη» λειτουργεί περισσότερο ως ερμηνευτικό σχήμα που κινητοποιεί συναισθήματα ανησυχίας γύρω από το ανήκειν και τις σχέσεις, παρά ως αντικειμενική αποτύπωση της σχολικής ζωής.

Συνολικά, οι γονεϊκές αφηγήσεις συγκλίνουν στην ιδέα ότι τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάζουν τη σχολική εμπειρία σε επίπεδο συναισθηματικής ασφάλειας, έκφρασης και συμμετοχής. Οι εικόνες του παιδιού που «φοβάται να μιλήσει», που «νιώθει μειονεκτικά» ή που «είναι στην άκρη» συγκροτούν μια αφήγηση όπου οι

επιπτώσεις αποτυπώνονται ως περιορισμός ορατότητας μέσα στην ομάδα και ως δυσκολία πλήρους ένταξης, όπως αυτά νοηματοδοτούνται από τους γονείς.

Ταυτόχρονα, οι γονείς δεν εμφανίζονται μόνο ως παρατηρητές ή δέκτες πληροφοριών, αλλά και ως πρόσωπα που ενεργοποιούνται απέναντι σε αυτές τις εμπειρίες.

Γονέας αναφέρει:
 «Προσπαθώ να του εξηγήσω τι ακριβώς συμβαίνει και πώς θα ήταν αν και το δικό μου το παιδί ήταν σε αυτή τη θέση. Πώς θα ένιωθε;»

Η αναφορά αυτή δείχνει ότι οι επιπτώσεις των στερεοτύπων μεταφέρονται από το σχολείο στο οικογενειακό πλαίσιο και επεξεργάζονται μέσα από συζήτηση, ερμηνεία και συναισθηματική προσέγγιση. Η σχολική εμπειρία δεν παραμένει περιορισμένη στον χώρο του σχολείου, αλλά εντάσσεται σε μια διαδικασία γονεϊκής διαμεσολάβησης, όπου οι συνέπειες των στερεοτύπων επιχειρείται να γίνουν αντικείμενο κατανόησης και στάσης.

Συνοψίζοντας, οι γονεϊκές αφηγήσεις αναδεικνύουν ότι οι επιπτώσεις των στερεοτύπων νοηματοδοτούνται κυρίως μέσα από εικόνες, ερμηνείες και ανησυχίες που συγκροτούνται στο οικογενειακό περιβάλλον. Δεν παρουσιάζονται ως καταγεγραμμένα σχολικά γεγονότα, αλλά ως βιωματικά ίχνη που, σύμφωνα με τους γονείς, σχετίζονται με συναισθήματα μειονεξίας, φόβου έκθεσης, περιορισμένης συμμετοχής και εύθραυστης αίσθησης ένταξης. Η έμμεση αυτή μαρτυρία καθιστά ορατή τη γονεϊκή οπτική ως κρίσιμο πεδίο συγκρότησης νοήματος γύρω από τη σχολική εμπειρία και τις σχέσεις των μαθητών.

5.3.3 Γονεϊκές στρατηγικές και μορφές επικοινωνίας για τη διαχείριση/αποδόμηση στερεοτύπων και η συνεργασία με το σχολείο

Οι γονεϊκές αφηγήσεις δείχνουν ότι η διαχείριση των στερεοτύπων και της διαφορετικότητας δεν νοείται από τους ίδιους ως μια «μεμονωμένη παρέμβαση» όταν προκύπτει ένα περιστατικό, αλλά ως μια πιο σταθερή, καθημερινή διαδικασία διαπαιδαγώγησης. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας τοποθετούν το σπίτι, το οποίο περιγράφουν ως τον πρώτο χώρο όπου συγκροτούνται οι στάσεις των παιδιών απέναντι στον «άλλον», ενώ το σχολείο εμφανίζεται κυρίως ως συμπληρωματικός και ενισχυτικός παράγοντας.

Η θέση αυτή εκφράζεται με ιδιαίτερη καθαρότητα από γονέα που δηλώνει: «Όλα βέβαια όλα αυτά ξεκινάνε από το σπίτι... όσο και να είναι οι ώρες του σχολείου είναι συγκεκριμένες... οπότε όλα ξεκινάνε από το σπίτι και καταλήγουν εκεί.» Η διατύπωση δεν λειτουργεί μόνο ως άποψη για το «πού βρίσκεται η ευθύνη», αλλά και ως κριτήριο αξιολόγησης: οι γονείς φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι ακόμη και αν το σχολείο οργανώνει δράσεις ή ενημέρωση, αυτές δεν μπορούν να είναι συνεχείς ούτε να υποκαταστήσουν τη συστηματική οικογενειακή επίδραση. Έτσι, οι γονείς συγκροτούν μια αντίληψη καταμερισμού ρόλων, όπου η οικογένεια έχει τον κύριο ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, ενώ το σχολείο λειτουργεί ως δεύτερος, αλλά σημαντικός, παράγοντας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πιο συχνή γονεϊκή στρατηγική που αναδύεται είναι η επικοινωνία μέσω συζήτησης με τα παιδιά. Γονέας περιγράφει τη δική του στάση ως προσπάθεια ερμηνείας και καθοδήγησης: «Προσπαθώ να του εξηγήσω τι ακριβώς συμβαίνει». Η επιλογή του ρήματος «εξηγήσω» δείχνει ότι ο γονέας δεν περιορίζεται σε μια απλή νουθεσία του τύπου «μην το κάνεις», αλλά επιχειρεί να δώσει νόημα στο γεγονός, ώστε το παιδί να μπορέσει να το κατανοήσει. Η στρατηγική αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί παρουσιάζει τον γονέα ως «μεσολαβητή» της σχολικής εμπειρίας: δεν βρίσκεται παρών στο σχολείο, ωστόσο επεξεργάζεται μαζί με το παιδί αυτά που επιστρέφουν στο σπίτι ως αφηγήσεις.

Η συζήτηση αυτή συχνά αποκτά έντονο συναισθηματικό και ηθικό περιεχόμενο μέσα από την ενεργοποίηση ενσυναίσθησης. Γονέας αναφέρει: «πώς θα ήταν, αν και το δικό μου το παιδί ήταν σε αυτή τη θέση; Πώς θα ένιωθε;». Η μορφή ερωτήσεων δείχνει ότι ο γονέας δεν δίνει μόνο «έτοιμη απάντηση», αλλά επιχειρεί να κινητοποιήσει τη σκέψη του παιδιού μέσω μετατόπισης οπτικής. Αυτό είναι κρίσιμο, γιατί η στρατηγική που περιγράφεται δεν βασίζεται σε μια αφηρημένη ηθικολογία, αλλά σε μια προσπάθεια να βιωθεί νοητικά η θέση του άλλου. Εδώ, η γονεϊκή πρακτική εμφανίζεται ως «εμπειρική» και όχι θεωρητική: ο γονέας δεν μιλά για έννοιες, αλλά για το «πώς θα ένιωθε».

Ακόμη πιο συγκεκριμένη γίνεται η στρατηγική όταν ο γονέας περιγράφει ότι θέλει το παιδί «να μπορέσει να έρθει πιο κοντά, να βοηθήσει και ίσως δώσει και αυτός μία λύση». Η φράση αυτή δείχνει ότι οι γονείς δεν στοχεύουν μόνο στη μείωση αρνητικών συμπεριφορών, αλλά και στην ενίσχυση μιας ενεργητικής στάσης υπέρ της

ένταξης. Δηλαδή, δεν αρκεί να «μην αποκλείεις», αλλά να μπορείς να σταθείς δίπλα σε κάποιον που μένει «στην άκρη»—όπως μεταφέρει ο ίδιος γονέας από τη φράση του παιδιού: «μου λέει ότι αυτό το παιδάκι είναι στην άκρη και εγώ θέλω να είμαι δίπλα του». Εδώ φαίνεται καθαρά η γονεϊκή οπτική: δεν ισχυρίζεται ότι ο γονέας «βλέπει» το παιδί στην άκρη μέσα στο σχολείο· αντίθετα, παρουσιάζει ότι αυτή είναι πληροφορία που προέρχεται από την αφήγηση του παιδιού και γίνεται αντικείμενο συζήτησης στο σπίτι.

Παράλληλα, οι γονείς τονίζουν την καλλιέργεια κανόνων ισότητας ως σταθερή βάση αγωγής. Γονέας αναφέρει: «τους έχουμε μεγαλώσει... ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι και ότι δεν διαχωρίζουμε ούτε ανάλογα με το φύλο, ούτε εθνικότητες, ούτε χρώματα». Η διατύπωση αυτή συγκροτεί έναν καθολικό κανόνα (ισότητα) ως «πλαίσιο» που οι γονείς θεωρούν ότι πρέπει να μεταφέρεται στα παιδιά. Σημαντικό εδώ είναι ότι ο γονέας δεν παρουσιάζει το σχολείο ως μοναδικό χώρο όπου μαθαίνονται οι αξίες, αλλά ως χώρο όπου αυτές είτε ενισχύονται είτε δοκιμάζονται στην πράξη.

Ένα πολύ ισχυρό μοτίβο στις αφηγήσεις είναι η έμφαση στο προσωπικό παράδειγμα. Γονέας λέει: «το παράδειγμα είναι ο γονιός... άμα εγώ πάω και μιλήσω άσχημα σε ένα άλλο γονιό που είναι από αλλού... και το παιδί το δει... αύριο... θα μεγαλώσει με αυτή τη νοοτροπία». Το απόσπασμα είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό, γιατί δείχνει ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται τη μετάδοση στερεοτύπων ως κάτι που δεν γίνεται μόνο μέσω «λόγων» αλλά και μέσω «πράξεων» και καθημερινής συμπεριφοράς. Επίσης, ο γονέας δεν μιλά υποθετικά για τα παιδιά γενικά, αλλά παρουσιάζει έναν μηχανισμό: η γονεϊκή συμπεριφορά γίνεται πρότυπο που μπορεί να αναπαραχθεί. Έτσι, η αποδόμηση των στερεοτύπων για τους γονείς συνδέεται με αυτοέλεγχο και ευθύνη του ίδιου του ενήλικου.

Σε αυτό το σημείο οι γονείς δεν εμφανίζονται απλώς ως «καθοδηγητές» των παιδιών τους, αλλά και ως άτομα που παίρνουν θέση όταν αντιλαμβάνονται αδικία. Γονέας δηλώνει: «μου αρέσει να υπερασπίζομαι... όταν ακούω ότι γίνεται μία αδικία... θα υπερασπιστώ με τον τρόπο μου, πάντα μέσω του διαλόγου και της επικοινωνιακής συζήτησης». Το στοιχείο «μέσω του διαλόγου» δείχνει ότι η γονεϊκή πρακτική δεν νοηματοδοτείται ως σύγκρουση, αλλά ως προσπάθεια διόρθωσης μέσα από επικοινωνία. Πρόκειται για μια επιλογή στάσης που οι γονείς φαίνεται να θεωρούν

παιδαγωγικά συμβατή με αυτό που θέλουν να περάσουν στα παιδιά τους: να υπερασπίζονται, αλλά χωρίς επιθετικότητα.

Ως προς τη σχέση με το σχολείο, οι γονεϊκές αφηγήσεις δίνουν μια πιο διαφοροποιημένη εικόνα: από τη μία πλευρά, γονείς περιγράφουν θετική επικοινωνία και αίσθηση διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών: «υπάρχει επικοινωνία, υπάρχει ενημέρωση... είναι πολύ ανοιχτοί... και οι εκπαιδευτικοί είναι κοντά στα παιδιά». Από την άλλη, εμφανίζονται και τοποθετήσεις που δηλώνουν ότι οι γονείς δεν έχουν πλήρη εικόνα του τι γίνεται μέσα στο σχολείο: «επειδή δεν είμαι στο χώρο του σχολείου, δεν μπορώ να ξέρω». Η δεύτερη διατύπωση είναι κρίσιμη για την αντικειμενικότητα της ανάλυσης, γιατί δείχνει τα όρια της γονεϊκής μαρτυρίας: οι γονείς άλλοτε μιλούν από προσωπική εμπειρία επικοινωνίας με το σχολείο (τηλέφωνα, ενημέρωση, διεύθυνση), και άλλοτε αναγνωρίζουν ότι δεν μπορούν να τεκμηριώσουν από πρώτο χέρι πρακτικές που συμβαίνουν μέσα στην τάξη ή στην αυλή. Αυτό το όριο δεν αποδυναμώνει την αφήγηση· αντίθετα, δείχνει συνειδητοποίηση της θέσης τους ως «εξωτερικών παρατηρητών» που αντλούν εικόνα κυρίως από το παιδί και από την επίσημη επικοινωνία.

Τέλος, στις αφηγήσεις εμφανίζονται προτάσεις για το τι θα μπορούσε να ενισχυθεί. Γονέας εκφράζει ότι «γίνεται μια προσέγγιση, αλλά δεν ξέρω αν χρειάζεται περισσότερο... ίσως κάποιες ώρες έξτρα προσέγγισης για αυτά τα παιδιά για να ενταχθούν». Η πρόταση αυτή δείχνει ότι οι γονείς αναγνωρίζουν προσπάθειες, αλλά ταυτόχρονα διατυπώνουν την αίσθηση ότι η ένταξη απαιτεί χρόνο και στοχευμένη φροντίδα. Σημαντικό εδώ είναι ότι ο γονέας δεν δηλώνει βεβαιότητα, αλλά επιλέγει προσεκτική γλώσσα («δεν ξέρω αν χρειάζεται περισσότερο», «ίσως»), κάτι που ξανά ταιριάζει με την απαίτηση για αντικειμενικότητα: δεν παρουσιάζεται ως απόλυτο συμπέρασμα, αλλά ως γονεϊκή εκτίμηση/προσδοκία.

Συνολικά, οι γονεϊκές αφηγήσεις αναδεικνύουν ότι οι στρατηγικές διαχείρισης και αποδόμησης στερεοτύπων τοποθετούνται πρωτίστως στο σπίτι μέσω συζήτησης, ενσυναίσθησης, σταθερών αξιών ισότητας και προσωπικού παραδείγματος, ενώ το σχολείο νοείται ως συνεργαζόμενο πλαίσιο, άλλοτε με θετική αξιολόγηση της επικοινωνίας και άλλοτε με αναγνωρισμένα όρια ως προς το τι μπορούν να γνωρίζουν οι γονείς για όσα συμβαίνουν εντός της σχολικής καθημερινότητας.

Κεφάλαιο 6^ο

Συζήτηση των ευρημάτων και ερμηνευτική αποτίμηση

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στη συζήτηση και την ερμηνευτική σύνθεση των ευρημάτων της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στόχος δεν είναι η επανάληψη των εμπειρικών δεδομένων, αλλά η εμβάθυνση στην ερμηνεία τους μέσα από τη συστηματική σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο και τη σύγχρονη βιβλιογραφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη διατύπωση ερευνητικών ισχυρισμών και την τεκμηρίωσή τους, αναδεικνύονται οι βασικοί μηχανισμοί που διαμορφώνουν τη σχολική εμπειρία, την ένταξη και τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα σκιαγραφούνται προτάσεις και προοπτικές για τον παιδαγωγικό και θεσμικό μετασχηματισμό.

6.1 Σύνοψη των ευρημάτων

Η ερμηνευτική σύνθεση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων αναδεικνύει ότι η σχολική καθημερινότητα συγκροτείται μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα λόγων, στάσεων και πρακτικών, το οποίο επηρεάζει άμεσα τις εμπειρίες ένταξης, συμμετοχής και αναγνώρισης των μαθητών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα δεν εμφανίζονται κυρίως ως ανοιχτές ή ρητές μορφές διάκρισης, αλλά ως έμμεσες, κανονικοποιημένες πρακτικές λόγου και προσδοκιών, οι οποίες διαπερνούν τις σχολικές σχέσεις και συχνά παραμένουν αόρατες ή μη κατονομασμένες.

Οι αφηγήσεις των μαθητών φωτίζουν εμπειρίες μικροαδικιών που συνδέονται με την καταγωγή, τη γλώσσα, το φύλο, την εμφάνιση και τις μαθησιακές προσδοκίες. Οι εμπειρίες αυτές συχνά περιγράφονται ως «πλάκα», «αστεϊσμός» ή «κάτι που δεν γίνεται με κακή πρόθεση», γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι στερεοτυπικές πρακτικές λειτουργούν υπόγεια και φυσικοποιούνται μέσα στη σχολική ρουτίνα. Το εύρημα αυτό συνάδει με την ανάλυση των Sue και Spanierman (2020), σύμφωνα με την οποία οι μικροεπιθέσεις συγκροτούν μηχανισμούς κοινωνικής ρύθμισης που δεν βιώνονται πάντα ως διακριτικές πρακτικές, αλλά παράγουν συσσωρευτικά συναισθήματα αμηχανίας, ανασφάλειας και περιορισμού. Παράλληλα, η δυσκολία των μαθητών να κατονομάσουν ρητά τις εμπειρίες αυτές ως στερεοτυπικές ή ρατσιστικές επιβεβαιώνει την προσέγγιση του Holliday (2021) για τις «γραμματικές του πολιτισμού» (*grammar*

of culture), μέσω των οποίων συγκεκριμένοι τρόποι σκέψης και αξιολόγησης του «άλλου» ενσωματώνονται στην καθημερινότητα και καθίστανται αυτονόητοι.

Ταυτόχρονα, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν μια διαφορετική, αλλά συμπληρωματική οπτική. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παρουσία στερεοτυπικών αντιλήψεων τόσο στους μαθητές όσο και στις ίδιες τους τις πρακτικές, περιγράφοντας διαδικασίες επαγγελματικού αναστοχασμού και επανατοποθέτησης απέναντι στη διαφορετικότητα. Η αναγνώριση προσωπικών γενικεύσεων, άρρητων προσδοκιών και διαφοροποιημένων μέτρων αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με το μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας της Deardorff (2006), το οποίο τονίζει τη σημασία της αυτογνωσίας, της επίγνωσης σχέσεων ισχύος και της αναστοχαστικής στάσης ως προϋποθέσεων για αποτελεσματική διαπολιτισμική δράση. Παράλληλα, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τις κριτικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Dervin, 2016· Arvanitis, 2021), σύμφωνα με τις οποίες η απλή αποδοχή της «διαφορετικότητας» δεν αρκεί, εφόσον δεν συνοδεύεται από κριτική επεξεργασία των στερεοτυπικών κατηγοριοποιήσεων που διαπερνούν τη σχολική πράξη.

Ιδιαίτερα κρίσιμη αναδεικνύεται η γλωσσική διάσταση της ένταξης, η οποία εμφανίζεται με συνέπεια και στις τρεις ομάδες συμμετεχόντων. Οι μαθητές περιγράφουν δυσκολίες έκφρασης και συμμετοχής στον σχολικό λόγο, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη γλωσσική απόσταση και τις επικοινωνιακές ασυμμετρίες στην τάξη, ενώ οι γονείς αναφέρονται στον φόβο έκθεσης και στη σιωπή των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη θέση του Cummins (2001) ότι η γλώσσα λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός ενδυνάμωσης ή, αντίθετα, αποκλεισμού, καθώς και την ανάλυση της Arvanitis (2021) σύμφωνα με την οποία η γλωσσική συμμετοχή συνιστά θεμελιώδη δείκτη σχολικής ένταξης και αναγνώρισης. Στο ίδιο πλαίσιο, οι αναφορές σε μειωμένη συμμετοχή, απόσυρση ή σιωπή επιβεβαιώνουν ότι η ένταξη δεν αφορά απλώς τη φυσική παρουσία στο σχολείο, αλλά τη δυνατότητα ενεργού και ισότιμης συμμετοχής στη μαθησιακή και κοινωνική ζωή.

Οι αφηγήσεις των γονέων προσθέτουν μια κρίσιμη ερμηνευτική διάσταση, καθώς αναδεικνύουν τον ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι γονείς αναγνωρίζουν τόσο τη μεταφορά στερεοτυπικών λόγων από το οικογενειακό περιβάλλον προς το σχολείο όσο και τη δική τους ευθύνη στην

καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ισότητας. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας των Tajfel και Turner (1979), σύμφωνα με την οποία οι στάσεις απέναντι στις ομάδες «εμείς» και «οι άλλοι» συγκροτούνται μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης και ενδοομαδικών δυναμικών. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η θέση των Derwin (2016) και Holliday (2021) ότι τα στερεότυπα δεν αποτελούν ατομικές παρεκκλίσεις, αλλά κοινωνικά παραγόμενα σχήματα που κυκλοφορούν ταυτόχρονα στο σχολείο, την οικογένεια και τον ευρύτερο κοινωνικό λόγο (Pliogou & Tromara, 2024).

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η σχολική ένταξη και η διαπολιτισμική επικοινωνία διαμορφώνονται μέσα από τη συνάρθρωση ατομικών εμπειριών, παιδαγωγικών πρακτικών και κοινωνικών επιρροών. Η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται ως μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία αφορά όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο του σχολείου ως πεδίου όπου συνυπάρχουν η αναπαραγωγή και η δυνατότητα μετασχηματισμού των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Banks, 2015).

6.2 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης μετατοπίζεται από την περιγραφική αποτύπωση των εμπειριών στη θεωρητική ερμηνεία των μηχανισμών που συγκροτούν τη σχολική ένταξη και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Υπό αυτή την οπτική, τα ευρήματα δεν αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες εμπειρικές διαπιστώσεις, αλλά ως ενδείξεις βαθύτερων δομικών και παιδαγωγικών διεργασιών που συνδέονται με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού (Banks, 2015· Αρβανίτη, 2021).

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα στο σχολείο δεν λειτουργούν κυρίως μέσω ρητών διακρίσεων, αλλά μέσω κανονικοποιημένων μορφών λόγου και προσδοκιών. Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη θεωρητική σημασία, καθώς συνδέεται με τη διεθνή συζήτηση για τις μικροεπιθέσεις ως μηχανισμούς αναπαραγωγής ανισοτήτων που δεν γίνονται πάντοτε αντιληπτοί ως τέτοιοι (Sue & Spanierman, 2020). Παράλληλα, η έννοια των «γραμματικών του πολιτισμού» (Holliday, 2021) προσφέρει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα στερεότυπα φυσικοποιούνται και

ενσωματώνονται στη σχολική καθημερινότητα. Στο ελληνικό πλαίσιο, η παρατήρηση αυτή ευθυγραμμίζεται με τις θέσεις της Αρβανίτη (2021) και του Γκόβαρη (2021), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συχνά περιορίζεται σε ρητορικό επίπεδο, χωρίς να αμφισβητεί ουσιαστικά τις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες που διέπουν τη σχολική πράξη.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η θεωρητική σημασία των ευρημάτων έγκειται στο γεγονός ότι η ένταξη αναδεικνύεται ως βιωματική και σχεσιακή διαδικασία και όχι ως τυπικό ή διοικητικό ζήτημα. Η σχολική συμμετοχή και το αίσθημα του «ανήκειν» συνδέονται άμεσα με την αναγνώριση, την ορατότητα και τη δυνατότητα έκφρασης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, επιβεβαιώνοντας την προσέγγιση του Cummins (2001) περί ενδυνάμωσης και αποδυνάμωσης των μαθητών μέσω των σχολικών πρακτικών. Ιδιαίτερα η γλωσσική διάσταση της ένταξης αποκτά θεωρητικό βάθος, καθώς η γλώσσα δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο επικοινωνίας, αλλά ως μηχανισμός κοινωνικής αναγνώρισης και πρόσβασης στη μαθησιακή κοινότητα (Αρβανίτη, 2021). Η οπτική αυτή ενισχύει τις σύγχρονες ελληνικές και διεθνείς προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη σχολική ένταξη ως διαδικασία ισότιμης συμμετοχής και όχι απλής προσαρμογής στον κυρίαρχο σχολικό λόγο.

Σε ό,τι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα συμβάλλουν στη συζήτηση γύρω από τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως αναστοχαστικού επαγγελματία. Η διαπολιτισμική ικανότητα, σύμφωνα με το μοντέλο της Deardorff (2006), δεν εξαντλείται στη γνώση πολιτισμικών διαφορών, αλλά προϋποθέτει συνεχή αυτογνωσία, ενσυναίσθηση και κριτική επεξεργασία της εκπαιδευτικής πράξης. Η αίσθηση ανεπάρκειας των επιμορφωτικών δομών, όπως έχει ήδη αναδειχθεί στην ελληνική βιβλιογραφία (Αρβανίτη, 2016), αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο αυτό, καθώς δείχνει ότι η επιμόρφωση δεν μπορεί να νοείται ως αποσπασματική διαδικασία, αλλά ως μακροπρόθεσμη επαγγελματική μάθηση ενταγμένη στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Τέλος, η θεωρητική συμβολή της μελέτης ενισχύεται από την ανάδειξη της οικογένειας ως ενεργού παράγοντα στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος επιβεβαιώνει τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979), σύμφωνα με την οποία οι στάσεις απέναντι στις ομάδες συγκροτούνται μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης

που εκτείνονται πέρα από το σχολείο. Οι ελληνικές προσεγγίσεις ((Pliogou & Tromara, 2024· Αρβανίτη, 2021) ενισχύουν την ανάγκη για μια οικοσυστημική θεώρηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην οποία η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δεν αποτελεί συμπληρωματική πρακτική, αλλά βασική προϋπόθεση ουσιαστικής ένταξης .

Συνολικά, η συζήτηση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως σύνολο απομονωμένων παρεμβάσεων, αλλά ως μια σύνθετη διαδικασία που διαπερνά τη σχολική κουλτούρα, τις σχέσεις και τις θεσμικές δομές. Η παρούσα μελέτη ενισχύει τον προβληματισμό γύρω από την ανάγκη μετατόπισης από την απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας προς την κριτική επεξεργασία των όρων συμμετοχής, αναγνώρισης και ισότητας στο σχολικό περιβάλλον, τοποθετώντας τη διαπολιτισμική ικανότητα στο επίκεντρο της παιδαγωγικής και κοινωνικής αποστολής του σχολείου.



Συμπεράσματα και Προοπτικές Μελλοντικής Έρευνας

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα πολιτισμικά στερεότυπα αναγνωρίζονται και νοηματοδοτούνται στο σχολικό περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των συνεπειών τους στις εμπειρίες σχολικής ένταξης των μαθητών, καθώς και των παιδαγωγικών στρατηγικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση ή την αποδόμησή τους. Η ανάλυση των δεδομένων επιτρέπει την εξαγωγή συγκεκριμένων και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, άμεσα συνδεδεμένων με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα στη σχολική καθημερινότητα δεν εκδηλώνονται κυρίως μέσω ρητών ή ανοιχτά ρατσιστικών συμπεριφορών, αλλά μέσα από έμμεσες και κανονικοποιημένες πρακτικές λόγου, στάσεων και προσδοκιών. Οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να κατονομάσουν αυτές τις εμπειρίες ως στερεοτυπικές ή διακριτικές, παρότι βιώνουν συναισθηματική δυσφορία και αμηχανία. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι τα στερεότυπα λειτουργούν υπόγεια και φυσικοποιούνται μέσα στη σχολική ρουτίνα, γεγονός που τα καθιστά λιγότερο ορατά αλλά ιδιαίτερα ανθεκτικά στις καθημερινές σχολικές αλληλεπιδράσεις. Συνεπώς, η παιδαγωγική παρέμβαση δεν μπορεί να περιορίζεται σε ρητές καταδίκες του ρατσισμού, αλλά απαιτεί την αναγνώριση και αποδόμηση των καθημερινών, κανονικοποιημένων μορφών λόγου που λειτουργούν ως μικροαδικίες (Sue & Spanierman, 2020· Holliday, 2021· Αρβανίτη, 2021).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι συνέπειες των στερεοτυπικών αντιλήψεων στις εμπειρίες των μαθητών είναι ουσιαστικές και πολυεπίπεδες. Οι μαθητές περιέγραψαν εμπειρίες απόσυρσης, σιωπής και μειωμένης συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα το αίσθημα του ανήκειν και τη συναισθηματική τους ασφάλεια. Ιδιαίτερη σημασία αποδείχθηκε ότι έχει η γλωσσική διάσταση, καθώς η περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στον σχολικό λόγο και στις κυρίαρχες μορφές επικοινωνίας ενισχύει την περιθωριοποίηση και περιορίζει τη δυνατότητα των μαθητών να διεκδικήσουν ενεργό και ισότιμο ρόλο στη σχολική ζωή. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι η ένταξη δεν αφορά μόνο τη φυσική παρουσία στο σχολείο, αλλά τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής, αναγνώρισης και ορατότητας στην τάξη (Cummins, 2001· Αρβανίτη, 2021· Γκόβαρης, 2024).

Σε ό,τι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αυξημένη επίγνωση των προκλήσεων που θέτει η πολιτισμική ετερότητα και αναγνωρίζουν την ανάγκη αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού των παιδαγωγικών τους πρακτικών. Ωστόσο, ταυτόχρονα αναδεικνύεται ένα θεσμικό κενό ανάμεσα στη θεωρητική κατάρτιση και στις απαιτήσεις της καθημερινής σχολικής πράξης, καθώς η υφιστάμενη επιμόρφωση δεν παρέχει επαρκή, εφαρμόσιμα εργαλεία για τη διαχείριση σύνθετων περιστατικών στερεοτυπικής συμπεριφοράς και διαπολιτισμικής έντασης. Το συμπέρασμα αυτό υποδηλώνει ότι η επιμόρφωση χρειάζεται να οργανώνεται ως διαρκής, βιωματική και πρακτικά προσανατολισμένη επαγγελματική μάθηση, ώστε να μεταφράζεται σε σταθερές παιδαγωγικές πρακτικές στην τάξη (Deardorff, 2006· Αρβανίτη, 2016).

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως αποσπασματική παιδαγωγική πρακτική ή ως ζήτημα ατομικής ευαισθησίας, αλλά ως μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία που διαπερνά τη σχολική κουλτούρα, τις σχέσεις και τις θεσμικές ρυθμίσεις. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας προϋποθέτει συστηματικό αναστοχασμό, παιδαγωγική συνέπεια και θεσμική στήριξη, καθώς και ενεργή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάδειξη συγκεκριμένων μηχανισμών μέσω των οποίων συγκροτούνται εμπειρίες ένταξης και αποκλεισμού στη σχολική καθημερινότητα, προσφέροντας ένα σαφές και εμπειρικά θεμελιωμένο πλαίσιο κατανόησης για τη διαμόρφωση ενός πιο δίκαιου και συμπεριληπτικού σχολείου (Banks, 2015· Αρβανίτη, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, οι προοπτικές μελλοντικής έρευνας προκύπτουν ως φυσική συνέχεια των παραπάνω συμπερασμάτων. Ως προς τις προοπτικές μελλοντικής έρευνας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν πολλαπλές κατευθύνσεις περαιτέρω διερεύνησης. Καταρχάς, η διεύρυνση του ερευνητικού δείγματος, τόσο ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων όσο και ως προς τη γεωγραφική και κοινωνικοπολιτισμική ποικιλία των σχολικών πλαισίων, θα επέτρεπε τη συγκριτική ανάλυση των μηχανισμών μέσω των οποίων τα πολιτισμικά στερεότυπα διαμορφώνονται, αναπαράγονται ή αμφισβητούνται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Η συμπερίληψη περισσότερων σχολικών μονάδων, διαφορετικών

τύπων σχολείων και ετερογενών μαθητικών πληθυσμών θα ενίσχυε τη δυνατότητα θεωρητικής εμβάθυνσης και ερμηνευτικής μεταφερσιμότητας των αποτελεσμάτων.

Παράλληλα, η ενσωμάτωση μεθόδων συμμετοχικής παρατήρησης θα επέτρεπε την καταγραφή αυθεντικών σχολικών αλληλεπιδράσεων και τη βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών μέσα από τους οποίους παράγονται οι σχέσεις ένταξης και αποκλεισμού στην καθημερινή σχολική ζωή. Η περαιτέρω εμβάθυνση στις καθημερινές σχολικές αλληλεπιδράσεις μέσω εθνογραφικών ή παρατηρησιακών προσεγγίσεων θα μπορούσε να αναδείξει μη λεκτικές, άρρητες ή ασυνείδητες διαστάσεις της επικοινωνίας, οι οποίες δεν αποτυπώνονται πάντοτε στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, αλλά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση εμπειριών ένταξης και αποκλεισμού.

Επιπλέον, η αξιοποίηση μεικτών ερευνητικών μεθόδων θα μπορούσε να προσφέρει στατιστικά τεκμήρια που να συμπληρώνουν την ποιοτική ανάλυση, ενισχύοντας την εγκυρότητα και την ερμηνευτική πληρότητα των συμπερασμάτων. Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων θα επέτρεπε τη συστηματικότερη αποτύπωση της έκτασης και της ένταξης των στερεοτυπικών πρακτικών, καθώς και τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα σε στάσεις, πρακτικές και εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και η διερεύνηση της ψηφιακής διάστασης της διαπολιτισμικής εμπειρίας, δεδομένης της αυξανόμενης παρουσίας μορφών ψηφιακού αποκλεισμού και διαδικτυακής ρητορικής μίσους που επηρεάζουν την ταυτότητα, τις κοινωνικές σχέσεις και την ψυχική υγεία των μαθητών. Η μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα πολιτισμικά στερεότυπα και οι σχέσεις ισχύος μεταφέρονται ή αναδιαμορφώνονται στο ψηφιακό περιβάλλον —μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σχολικές ψηφιακές πλατφόρμες και διαδικτυακή επικοινωνία μεταξύ μαθητών— συνιστά ένα κρίσιμο και αναδυόμενο ερευνητικό πεδίο.

Τέλος, η συστηματική αξιολόγηση παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών θα συνέβαλε στη διερεύνηση των στοιχείων που προάγουν ουσιαστικά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και θα παρείχε τεκμηριωμένες κατευθύνσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και η διερεύνηση διαφοροποιήσεων ως προς φύλο, γλωσσικό υπόβαθρο και χρόνο παραμονής στο

ελληνικό σχολείο, ώστε να αποτυπωθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια πώς οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη συμμετοχή και το αίσθημα του ανήκειν.

Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο το οποίο απαιτεί συνεχή αναστοχασμό, θεσμική υποστήριξη και ενεργό συνεργασία όλων των εμπλεκομένων. Η ανάπτυξη ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη συμπερίληψη δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη, αλλά αποτελεί αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας και διαρκούς καλλιέργειας, προσανατολισμένης σε μια πιο δίκαιη, ισότιμη και ανοιχτή εκπαιδευτική κοινότητα.



Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση Βιοβλιογραφία

- Adili, B., Ameti, M., Zenki-Dalipi, A., & Agai, A. (2024). Intercultural Learning: Teachers' Perspectives on the Influence of Intercultural Education on Students' Competence. *Dinamika Ilmu*, 24(2), 275-289. <https://doi.org/10.21093/di.v24i2.9284>
- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. F. (1954). *The nature of prejudice* (Vol. 2, pp. 59–82). Addison-Wesley.
- Arvanitis, E. (2021). Educating ‘others’: Drawing on the collective wisdom of intercultural experts. *British Educational Research Journal*, 47(4), 922–941. <https://doi.org/10.1002/berj.3731>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim Code*. Polity Press. <https://doi.org/10.23987/sts.102639>
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(sup1), S1–S13.
- Bilbao, M., Guglielmetti-Serrano, F., Mera-Lemp, M. J., Pizarro, J. J., Fernandez, D., & Martínez-Zelaya, G. (2025). Parental involvement of immigrant parents in early educational centers and its relationship with intercultural sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 16, 1568532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568532>
- Billings, S. (2024). *Critical pedagogy: Overview and educational practice*. In *Research Starters: Education* (EBSCOhost article).
- Bordalo, P., Coffman, K., Gennaioli, N., & Shleifer, A. (2016). Stereotypes. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(4), 1753–1794 <https://doi.org/10.1093/qje/qjw029>

- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol. 352). Harvard University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence (Multilingual Matters)*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. *The Sage handbook of intercultural competence*, 321-332.
- Castelnuovo, A. (2015). *A sociocultural study of intercultural discourse: Empirical research on Italian adolescent pupils*. Cambridge Scholars Publishing.
- Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2), 15–25. <https://doi.org/10.26220/une.2894>
- Collier, M. J. & Lawless, B. (2016) Critically reflexive dialogue and praxis: Academic/practitioner reflections throughout a formative evaluation of Circlesâ USA, *Journal of Applied Communication Research*, 44(2), 156–173
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (pp. 1–36). Palgrave Macmillan.
- Council of Europe. (2018). *T-Kit 4: Intercultural learning*.
- Council of Europe. (2021). *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, 101437. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Dervin, F. (2022). *The paradoxes of interculturality: A toolbox of out-of-the-box ideas for intercultural communication education*. Routledge.
- Dervin, F. (2023). *Communicating around interculturality in research and education*. Routledge.
- Durkheim, E. (2019). The division of labor in society. In *Social stratification, class, race, and gender in sociological perspective* (2nd ed., pp. 178–183). Routledge.
- Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I., & Vindaca, O. (2024). Intercultural competence of teachers to work with newcomer children. *Education Sciences*, 14(8), 802.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (Vol. 68). Norton.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1(1), 25-42.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence, 2009*, 456-76.
- Farkas, G. (2018). Family, schooling, and cultural capital. In *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (pp. 3–38). Springer.
- Florian, L. (2021). The universal value of teacher education for inclusive education. In *Handbuch Inklusion International* (p. 89).
- Foulidi, X., & Papakitsos, E. C. (2022). Parental involvement in a multicultural educational context. *Journal of Research Initiatives*, 6(1), Article 8.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.

- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gençtürk Erdem, E., & Küçüksüleymanoğlu, E. M. (2023). Examining the relationship between teachers' attitudes toward peace and intercultural sensitivity. *Hayef: Journal of Education*, 20(2).
- Giavrimis, P., & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(3), 72–88.
<https://doi.org/10.29333/ejecs/1564>
- Gkaintartzi, A., Kompiadou, E., Tsokalidou, R., Tsioumis, K., & Petrogiannis, K. (2020). Supporting Inclusion and Family Involvement in Early Childhood Education through 'ISOTIS': A Case Study in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 384-403.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.21>
- Goffman, E. (2023). The presentation of self in everyday life. In *Social theory re-wired* (pp. 450–459). Routledge.
- Govaris, C., Kassis, W., Sakatzis, D., Sarafidou, J. O., & Chouvati, R. (2021). Recognitive justice and educational inequalities: An intersectional approach involving secondary grade school students in Greece. *Education Sciences*, 11(9), 461.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090461>
- Hajisoteriou C., Angelides P. (2016) The Social-Justice Issue in Policy for Intercultural Education: From Decision-Making to Implementation. In: *The Globalisation of Intercultural Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52299-3_7
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor.
- Henríquez, S. V. S., Moltó, M. C. C., & Carrillo, M. C. F. (2015). Understanding elementary and secondary students' representation of cultural differences. *Nordic Psychology*, 67(1), 65–86. <https://doi.org/10.1080/19012276.2014.997785>
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 237–271. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>

- Holliday, A. (2021). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. Routledge.
- IDI, LLC. (n.d.). *Intercultural Development Inventory (IDI)*. <https://www.idiinventory.com/>
- Johansson, G. (2009). Parental involvement in the development of a culture-based school curriculum. *Intercultural Education*, 20(4), 311–319.
<https://doi.org/10.1080/14675980903351946>
- Karanikola, Z., Panagiotopoulos, G., Giaki, S., & Arvanitis, E. (2025). Intercultural teacher education in international policy context: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 15(10), 1351. <https://doi.org/10.3390/educsci15101351>
- Krumrey-Fulks, K. (2021). *Intercultural communication for the community college*. Pressbooks.
- Kwon, J. (2021). Intercultural learning in the home environment: Children’s experiences as part of a homestay host family. *Globalisation, Societies and Education*, 19(3), 274–286. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816923>
- Lane, H. C. (2012). Intercultural learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_242
- Lebedko, M. (2010). Tackling ethnic stereotypes in an intercultural communication course. *Intercultural Communication Studies*, 19(1), 168–181.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. *Readings in social psychology*, 3(1), 197-211.
- Liu, S., Gallois, C., & Volcic, Z. (2023). Introducing intercultural communication: Global cultures and contexts.
- MacDonald, M. N. (2019). The discourse of “thirdness” in intercultural studies. *Language and Intercultural Communication*, 19(1), 93–109.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1544788>
- Maniatis, P., & Panagiotidou, S. (2025). Intercultural sensitivity of greek teachers and relationship with their teaching practice. *Research, Society and Development*, 14(5),
<https://doi.org/10.33448/rsd-v14i5.48815>

- Maulani, H., Erihadiana, M., & Ruswandi, U. (2025). Cross-Cultural Education Model Through Multicultural Classrooms: An Ethnographic Study in Secondary Schools. *Jurnal Paedagogy*, 12(1), 59-68. <https://doi.org/10.33394/jp.v12i1.14050>
- Moreno-Fernández, O., Guichot-Muñoz, E., De Sarlo, G., & León-Sánchez, M. (2020). Analysing stereotypes and prejudices about immigrant students in European secondary education. *Participatory Educational Research*, 8(1), 160–175. <https://doi.org/10.17275/per.21.9.8.1>
- Moysidis, G. (2022). *Intercultural schools in Greece: Students' and teachers' perceptions of their intercultural competence and future considerations* (Doctoral dissertation, King's College London). <https://doi.org/10.12681/eadd/55840>
- Nakayama, T. K., & Halualani, R. T. (2023). *The handbook of critical intercultural communication* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- OECD. (2020). *Global competence for an inclusive world*.
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 467–486. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00034-8)
- Papadopoulos, R. K. (Ed.). (2018). *Therapeutic care for refugees: No place like home*. Routledge.

- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
<https://doi.org/10.22329/jtl.v11i1.4987>
- Parsons, T. (2013). *The social system*. Routledge.
- Pliogou, V., & Tromara, S. (2024). Home-school Communication in Greek Secondary Multicultural Educational Settings: Parents' and Teachers' perspectives. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 66–88. <https://doi.org/10.12681/hjre.36656>
- Prats, J., Deusdad, B., & Cabre, J. (2017). School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils in Spain. *Education as Change*, 21(1), 95–112.
<https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/750>
- Prokic, M. (2020). Family-school relations and trust in an intercultural context.
- Riitaoja, A. L., & Dervin, F. (2014). Interreligious dialogue in schools: Beyond asymmetry and categorisation? *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 76–90.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2013.866125>
- Sarwari, A. Q., Adnan, H. M., Rahamad, M. S., & Abdul Wahab, M. N. (2024). The requirements and importance of intercultural communication competence in the 21st century. *Sage Open*, 14(2), <https://doi.org/10.1177/21582440241243119>
- Sierra-Huedo, M. L., Romea, A. C., & Bruton, L. A. (2024). Parents' assumptions and beliefs about the impact of cultural diversity on children: A preliminary study in Italy, Bulgaria, Germany, Greece, and Spain. *Education Sciences*, 14(6), 640.
<https://doi.org/10.3390/educsci14060640>
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (2012). *Handbook of interpersonal competence research*. Springer.
- Staszak, J. F. (2008). Other/otherness. In *International encyclopedia of human geography* (Vol. 8, pp. 43–47).
- Stathopoulou, T., Adamopoulou, E., Zirganou-Kazolea, L., Spyropoulou, N., Hatzinikolaou, K., & Cavounidis, J. (2025). Doomed to fail? A qualitative exploration of teachers' perspectives on refugee students' access to education and educational experiences in Greece. *Genus*, 81(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41118-025-00241-8>

- Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life*. John Wiley & Sons.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories* (Vol. 255). Cambridge University Press.
- Theeuwes, B., Saab, N., Denessen, E., & Admiraal, W. (2025). Unraveling teachers' intercultural competence when facing a simulated multicultural classroom. *Teaching and Teacher Education*, 162, 105053. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105053>
- Ting-Toomey, S. (2008). Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: Multiple conceptual approaches. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 100–125). Sage Publications.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2005). *Understanding intercultural communication* (Vol. 28). Oxford University Press.
- Tsang, A. (2025). *Empathy development through intercultural engagements*. *Journal of Intercultural Communication*, 58, 1–18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2543034>
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 187–204. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420090207>
- Tynes, B. M., Del Toro, J., Lozada, F. T., Schreier, H. M. C., Williams, D. R., & Anderson, C. J. (2020). Online racial discrimination and adolescent mental health. *American Psychologist*, 75(8), 1093–1104. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.08.021>
- Uvsløkk, J. C., & Vold, E. T. (2024). Comparing intercultural competence in lower secondary English and French classrooms in Norway: An overview study. *Moderna Språk*, 118(1), 23–44. <https://doi.org/10.58221/mosp.v118i1.15016>
- Vassallo, B. (2018). Promoting parental involvement in multicultural schools: implications for educators. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 8(2), 101-107.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. SUNY Press. <https://doi.org/10.2307/4129631>

Zachos, D. T., & Moutsa, L. (2024). *Perceptions of Diversity, Curriculum and Intercultural Practices: The Case of A Greek Intercultural School*. *Open Access Library Journal*, 11, Article 135601. <https://doi.org/10.4236/oalib.1111962>

Zimmerman, C. (2025). The Hidden Curriculum and the Discounting of Students' Identity: The Sources of Disaffection and the Challenge in Formation of Professional Identity. *The Journal of Law Teaching and Learning*, 2(1), 15. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5289745>



Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλεξοπούλου, Π. Α., & Μπακέλλα, Π. Α. (2021). Διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μαθητές γυμνασίου... [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών].
<http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/9409/>
- Αρβανίτη, Ε. (2011). *Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά: Ένα σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού. *Education Sciences*, 2013(1–2), 175–199. <https://doi.org/10.26248/edusci.v2013i1-2.1774>
- Αρβανίτη, Ε. (2016). Διαπολιτισμικότητα και ετερότητα στην εκπαίδευση: Προς μια νέα επαγγελματική μάθηση. Στο Ζ. Παπαναούμ-Τζίκα & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στις επιστήμες της εκπαίδευσης* (σσ. 9–28). ΥΠΙΑΙΘ.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://hdl.handle.net/10795/931>
- Βλάχου, Μ. (2020). *Αντιλήψεις και στάσεις φιλολόγων εκπαιδευτικών...* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Nicosia: Cardet Press.
- Γκόβαρης, Χ. (2024). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση–Σκέψεις και κριτικές επισημάνσεις για το «αντικείμενο» της αναγνώρισης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1).
<https://doi.org/10.12681/revmata.37706>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2011). *Μαθητές και πολιτισμική ετερότητα: Εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό*.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Gutenberg.

- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση*.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητες και ετερότητες: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*.
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπ@ ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 199-216.
- Καρακίτσιου, Κ. (2024). *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο* (Μάστερ εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κολούμα, Α. (2017). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη... [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς].
- Κούλικα, Χ. (2024) Διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Κουμουνδούρος, Γ. (2012). Διαπολιτισμικότητα και στερεότυπα στην εκπαίδευση. *Αναγκαιότητα και αναποτελεσματικότητα, Διδακτικές Μεθοδολογίες & Εκπ/κή Ψυχολογία*.
- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. Ηώς*, 2, 139-173.
- Μανιάτης, Π., Νικολάου, Γ., & Παπαδόπουλος, Β. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. *Μέντορας*, 12, 118–138.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπάρκα, Α. (2019). *Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: οι απόψεις και οι στάσεις τους*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Μουρτζίνου, Α. (2021). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση...* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].

- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79–106.
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37(69), 101–121.
<https://doi.org/10.26266/jpevol69pp97-119>
- Παππά, Ε. (2022). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας μεταναστών & προσφύγων μαθητών. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]
- Πεντέρη, Ε., & Παπαναστασάτου, Ε. (2021). Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. *Preschool and Primary Education*, 9(2), 174–197. <https://doi.org/10.12681/ppej.25791>
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
<https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιοματική προσέγγιση. *Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Η γλώσσα/οι γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης. *Πρακτικά συνεδρίου «Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμικός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη*.
- Τζιγγίζη, Ε. (2020). *Κοινωνική ένταξη και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών...* [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Φουλίδη, Ξ. (2021) Μορφές κοινωνικής ανισότητας και σχολικός θεσμός: Έμφυλα στερεότυπα στη γονεϊκή εμπλοκή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιοματικές δραστηριότητες,

τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις
Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης, 3,142-156. <https://doi.org/10.12681/dial.15208>



Παράρτημα Ι: Οδηγός Ημιδομημένων Συνεντεύξεων

Εισαγωγή

Η παρούσα συζήτηση στοχεύει να διερευνήσει πώς αντιλαμβάνονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας τη διαφορετικότητα στο σχολείο, πώς βιώνουν το πολυπολιτισμικό περιβάλλον και ποιες στάσεις ή πρακτικές συμβάλλουν στη συνεργασία και τον σεβασμό ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής προέλευσης, κουλτούρας ή τρόπου ζωής.

Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκουμε να κατανοήσουμε καλύτερα πώς εμφανίζονται ή αντιμετωπίζονται τα πολιτισμικά στερεότυπα και ποιες δράσεις μπορούν να ενισχύσουν την αποδοχή και τη θετική επικοινωνία στο σχολείο.

Η συμμετοχή σας είναι απολύτως εθελοντική, οι απαντήσεις σας παραμένουν ανώνυμες και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις· μας ενδιαφέρουν οι προσωπικές σας εμπειρίες, σκέψεις και προτάσεις.

Θεματική Ενότητα 1: Σχολικό περιβάλλον και διαφορετικότητα

1. 1. Πώς θα περιέγραφες το σχολείο σου;

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές; Για παράδειγμα:

 - κάποιιοι που έχουν έρθει από άλλες χώρες ή μιλούν και άλλη γλώσσα στο σπίτι,
 - άλλοι που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, τρόπο σκέψης ή τρόπο ντυσίματος,
 - μαθητές που είναι πιο κοινωνικοί ή πιο εσωστρεφείς,
 - ή που έχουν διαφορετικές ικανότητες ή μαθησιακούς τρόπους,
 - ή ακόμη που εκφράζουν διαφορετικά το φύλο τους ή τη σεξουαλική τους ταυτότητα. Πώς πιστεύεις ότι είναι οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές που διαφέρουν μεταξύ τους;
2. Νιώθεις ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες του σχολείου (μαθήματα, ομαδικές εργασίες, εκδηλώσεις);
3. Πιστεύεις ότι στο σχολείο σας γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα γενικά;

Θεματική Ενότητα 2: Πολιτισμικά στερεότυπα και εμπειρίες

1. Έχεις ακούσει ποτέ κάποιον να μιλά με τρόπο που δείχνει προκατάληψη ή στερεότυπο (π.χ. «αυτοί οι μαθητές είναι έτσι»);
2. Αν ναι, πώς σε έκανε να νιώσεις; Πώς αντέδρασες;
3. Πιστεύεις ότι κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζονται διαφορετικά εξαιτίας της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας ή άλλων διαφορών (π.χ. τρόπος ντυσίματος, επίδοση, συμπεριφορά);
4. Έχεις νιώσει ποτέ εσύ ή κάποιος φίλος σου ότι δεν σας καταλαβαίνουν ή σας κρίνουν άδικα;

Θεματική Ενότητα 3: Διαπολιτισμική επικοινωνία και αποδοχή

1. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές και οι καθηγητές σου σέβονται τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές των μαθητών;
2. Πώς επικοινωνείς ή συνεργάζεσαι με μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή τρόπο σκέψης;
3. Τι πιστεύεις ότι βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους, όταν προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα;

Θεματική Ενότητα 4: Αντιμετώπιση στερεοτύπων και προτάσεις

1. Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να μειωθούν τα στερεότυπα και να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή;
2. Αν εσύ ήσουν υπεύθυνος/η μιας δράσης στο σχολείο, τι είδους δραστηριότητες θα οργάνωνες για να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές μεταξύ τους;
3. Τι μήνυμα θα ήθελες να στείλεις στους συμμαθητές σου σχετικά με τη διαφορετικότητα;

Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης Εκπαιδευτικών

Θεματική Ενότητα 1: Πολυπολιτισμικό σχολείο και προσωπική εμπειρία

1. Ποια είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σας; Υπάρχει ποικιλία ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα, τα ενδιαφέροντα ή άλλες μορφές διαφορετικότητας;
2. Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν διδάσκετε σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
3. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας και στην ενίσχυση της αποδοχής και του σεβασμού μέσα στην τάξη;

Θεματική Ενότητα 2: Πολιτισμικά στερεότυπα

1. Πιστεύετε ότι υπάρχουν πολιτισμικά στερεότυπα στο σχολείο σας; Από ποια πλευρά εκδηλώνονται συχνότερα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς);
2. Μπορείτε να θυμηθείτε κάποιο περιστατικό όπου αναγνωρίσατε την ύπαρξη στερεοτύπου στην τάξη ή στο σχολείο;
3. Πώς θεωρείτε ότι τα στερεότυπα επηρεάζουν τη σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή και τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή;
4. Πιστεύετε ότι όλοι οι άνθρωποι —συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών— έχουν κάποιες προκαταλήψεις ή στερεότυπα;
5. Αν ναι, έχετε εντοπίσει ποτέ στον εαυτό σας κάποιες στερεοτυπικές σκέψεις ή αντιδράσεις (π.χ. για τη συμπεριφορά, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή τη νοοτροπία μαθητών);
6. Τι σας βοήθησε να τις αναγνωρίσετε ή να τις διαχειριστείτε;

Θεματική Ενότητα 3: Διαπολιτισμική ικανότητα και επικοινωνία

1. Πώς θα περιγράφατε την επικοινωνία μέσα στην τάξη ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά ή κοινωνικά περιβάλλοντα;
 - Για παράδειγμα, πώς καταφέρνουν να συνεργάζονται, να λύνουν παρεξηγήσεις ή να μοιράζονται εμπειρίες;

2. Πώς εσείς, ως εκπαιδευτικός, προσπαθείτε να ενθαρρύνετε αυτή την επικοινωνία και την κατανόηση ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές κουλτούρες ή τρόπους έκφρασης;
3. Νιώθετε ότι διαθέτετε επαρκή επιμόρφωση ή πρακτικά εργαλεία για να διαχειριστείτε ενδεχόμενες παρεξηγήσεις ή συγκρούσεις που προκύπτουν λόγω πολιτισμικών διαφορών;
4. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να ενισχύσετε τη συνεργασία και το αίσθημα σεβασμού μέσα στην τάξη;

Θεματική Ενότητα 4: Στρατηγικές αντιμετώπισης και προτάσεις

1. Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές θεωρείτε πιο αποτελεσματικές για να μειωθούν τα στερεότυπα και να ενισχυθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας;
2. Ποια μορφή υποστήριξης θεωρείτε ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία ή τη σχολική διοίκηση για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σε αυτόν τον τομέα;
3. Τι θα προτεινάτε ώστε το σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό και φιλικό προς όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, φύλου ή άλλων διαφορών;

Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης Γονέων

Θεματική Ενότητα 1: Το σχολείο και η διαφορετικότητα

1. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο του παιδιού σας; Υπάρχουν μαθητές από διαφορετικές χώρες ή οικογένειες με διαφορετικές συνήθειες, γλώσσες ή θρησκείες;
2. Πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται αυτές τις διαφορές μεταξύ τους;
3. Στο σπίτι, τι σας λέει το παιδί σας για τις σχέσεις που έχει με συμμαθητές διαφορετικής προέλευσης ή κουλτούρας;
4. Όταν λέμε «διαφορετικότητα», τι σημαίνει αυτό για εσάς προσωπικά; (π.χ. διαφορετική κουλτούρα, τρόπος ζωής, ικανότητες, φύλο, τρόπος σκέψης)

Θεματική Ενότητα 2: Πολιτισμικά στερεότυπα και εμπειρίες

1. Πιστεύετε ότι στο σχολείο υπάρχουν κάποιες “ταμπέλες” ή στερεότυπα για ορισμένα παιδιά (π.χ. “αυτοί οι μαθητές είναι πιο καλοί”, “εκείνοι δεν προσπαθούν”);
2. Έχετε ακούσει ποτέ σχόλια από μαθητές, γονείς ή εκπαιδευτικούς που να σας φάνηκαν άδικο ή προκατειλημμένα;
3. Πώς αντιδράτε εσείς όταν ακούτε κάτι τέτοιο;
4. Πιστεύετε ότι τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν το πώς τα παιδιά νιώθουν ή συμμετέχουν στο σχολείο;

Θεματική Ενότητα 3: Επικοινωνία και σχέσεις

1. Πώς βλέπετε τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές; Υπάρχει καλή συνεννόηση ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες ή οικογένειες;
2. Πώς θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τις πολιτισμικές διαφορές ή πιθανές παρεξηγήσεις;
3. Πώς είναι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων; Νιώθετε ότι υπάρχει ανοιχτός διάλογος και σεβασμός;

Θεματική Ενότητα 4: Προτάσεις και απόψεις

1. Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να βοηθήσει τα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα και να αποδέχονται το ένα το άλλο;
2. Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς σε αυτό;
3. Τι θα θέλατε να μάθουν τα παιδιά σας μέσα από τη σχολική ζωή σχετικά με τη διαφορετικότητα;

Παράρτημα II: Απομαγνητοφωνήσεις Μαθητών, Εκπαιδευτικών και Γονέων.

ΜΑΘΗΤΡΙΑ 1

Είμαι η ... και δέχομαι να με ηχογραφήσουν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιέγραφες το σχολείο σου;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Είναι ένα φιλόξενο σχολείο, αλλά υπάρχουν και κάποια περιστατικά όπου δεν είναι τόσο φιλόξενα σε παιδιά που έχουν έρθει από άλλες χώρες αλλά εντάξει πιστεύω είναι καλό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Με κάποιους συμμαθητές που έρχονται ή είναι ήδη στο σχολείο, και υπάρχουν άτομα που ή απλά δεν τους αρέσει που δεν υπάρχουν άλλα άτομα στο σχολείο τους από άλλη καταγωγή, που έχουν άλλη καταγωγή. Υπάρχουν, αλλά όχι τόσα πολλά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Οπότε υπάρχουν κάποια άτομα από άλλες χώρες, μιλάνε όλοι ελληνικά εδώ στο σχολείο;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Οι περισσότεροι νομίζω, όλοι λογικά .

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Υπάρχουν μαθητές που είναι πιο κοινωνικοί , πιο εσωστρεφείς ;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Νιώθεις ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες του σχολείου (μαθήματα, ομαδικές εργασίες, εκδηλώσεις);

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Όχι , γιατί υπάρχουν και τα άτομα που βαριούνται να κάνουν τα πάντα, υπάρχουν και τα άτομα που δεν θέλουν, θέλουν να κάτσουν , να κάνουν φασαρία στην τάξη και όλα αυτά, και δεν κάνουν τίποτα, δεν προσέχουν, δεν συμμετέχουν σε τίποτα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι στο σχολείο σας γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι , πιστεύω πως γίνεται σεβαστή γιατί υπάρχουν και πολλά άτομα που είναι από ξένες χώρες και αν δεν γινόταν θα υπήρχε ένα πρόβλημα .

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις ακούσει ποτέ κάποιον να μιλά με τρόπο που δείχνει στερεότυπο (π.χ. «αυτοί οι μαθητές είναι έτσι»);

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Σαν πλάκα ναι, αλλά κανονικά να τους λένε κάτι κακό όχι δεν νομίζω να έχω ακούσει κάτι τέτοιο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Οπότε κάτι πάνω στην πλάκα και το πήρες και εσύ σαν πλάκα, δεν ήταν κάτι που πήρε άλλες διαστάσεις.

Πιστεύεις ότι κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζονται διαφορετικά εξαιτίας της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας ή άλλων διαφορών ;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Από τους μαθητές όχι, από τους καθηγητές μπορεί να είναι κάπως πιο προστατευτικοί να το πω; Να τους βοηθάνε περισσότερο στα μαθήματα και όλα αυτά. Κάποιοι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Άρα το λες με την καλή εκδοχή της λέξης, ότι είναι πιο υποστηρικτικοί.

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις νιώσει ποτέ εσύ ή κάποιος φίλος σου ότι δεν σας καταλαβαίνουν ή σας κρίνουν άδικα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Όχι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές και οι καθηγητές σου σέβονται τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές των μαθητών;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς επικοινωνείς ή συνεργάζεσαι με μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή τρόπο σκέψης;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Όπως συνεργάζομαι και με τα άλλα παιδιά γιατί και εγώ είμαι από άλλη χώρα, οπότε απλά μιλάμε όλοι μαζί και είμαστε μια παρέα μαζί.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Άρα, εσύ κατάγεσαι από την Αλβανία, σωστά;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις νιώσει ποτέ ότι κάποιος θα σου φερθεί διαφορετικά επειδή κατάγεσαι από την Αλβανία και όχι από την Ελλάδα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Όχι απλά στο δημοτικό είχαμε ένα συμμαθητή που μας έλεγε όσα παιδιά ήμασταν από άλλη χώρα ξέρω γω πήγαινε στη χώρα σας, ενώ και αυτός ήταν από άλλο χώρα, ήταν η Ρωσία. Μας έλεγε πάντε πίσω στην χώρα σας δεν ανήκετε εδώ κλπ. Και μια μέρα είχαμε μαλώσει όλη η τάξη μαζί του και του λέγαμε δεν είναι καλό αυτό που λες, θα μπορούσαμε και εμείς να σου το πούμε αλλά εμείς ξέρουμε ότι όλοι ανήκουμε κάπου. Και αυτός ο συμμαθητής μου από το δημοτικό είχε έρθει και εδώ, απλά εδώ δεν συνέχισε να λέει τίποτα. Τους έλεγε όλους καλά λόγια και αυτά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Άλλαξε δηλαδή, πιστεύεις κατάλαβε το λάθος του;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Όχι, πιστεύω ότι απλά επειδή ήρθαμε σε καινούργιο σχολείο δεν ήθελε να συνεχίσει τον ίδιο εαυτό που είχε στο δημοτικό για να μην τον κάνουν πέρα όλοι όπως τον είχαν κάνει στο δημοτικό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους, όταν προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Να μιλήσουν στην αρχή για την χώρα τους, για το περιβάλλον τους, για να ξέρει ο κάθε ένας, την κουλτούρα του άλλου και να μην κάνει κάτι, ή να πει κάτι που θα τον προσβάλλει. Και μετά πιστεύω θα έχουν μια καλή φιλία αν συνεχίσει σε φιλία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να μειωθούν τα στερεότυπα και να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Να συζητήσουν όλοι οι μαθητές με τους καθηγητές, ή οι καθηγητές να μας πάρουν τάξη με τάξη, η τμήμα με τμήμα δηλαδή όλη η πρώτη, όλα τα τμήματα, να μας πάρουν στο αμφιθέατρο να μας κάνουν κάποιες συζητήσεις, αλλά σοβαρές και να

προσέχουν όλα τα παιδιά, Να μην κάνουν βλακείες. Πιστεύω έτσι κάτι θα ακούσουν τα παιδιά, κάτι θα καταλάβουν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Αν εσύ ήσουν υπεύθυνη μιας δράσης στο σχολείο, τι είδους δραστηριότητες θα οργάνωνες για να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές μεταξύ τους;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Μπορεί κάποια μέρα της εβδομάδας κάθε φορά να έπαιρνα κάποιους μαθητές από άλλη χώρα και κάποιους από την Ελλάδα να μιλούσαν για την χώρα τους, να μιλούσαν γενικά για παραδοσιακά πράγματα για την χώρα τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Σου έχει δοθεί ποτέ εσένα η ευκαιρία να το κάνεις αυτό;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Όχι

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Θα ήθελες;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Εντάξει οι περισσότεροι ξέρουν για την χώρα που κατάγομαι, οπότε πιο ενδιαφέρον θα ήταν να μάθουμε για κάποια άλλη χώρα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι μήνυμα θα ήθελες να στείλεις στους συμμαθητές σου σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ότι είμαστε όλοι ίσοι, μπορεί να έχουμε άλλο χρώμα, άλλη καταγωγή αλλά πάνω από όλα είμαστε ίσοι και είμαστε άνθρωποι, οπότε πρέπει να τους σεβόμαστε όλους.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τέλεια, σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΜΑΘΗΤΗΣ 2

Καλησπέρα ονομάζομαι ... και επιτρέπω την ηχογράφιση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιέγραφες το σχολείο σου;

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές; Για παράδειγμα:

- κάποιιοι που έχουν έρθει από άλλες χώρες ή μιλούν και άλλη γλώσσα στο σπίτι,
- άλλοι που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, τρόπο σκέψης
- μαθητές που είναι πιο κοινωνικοί ή πιο εσωστρεφείς,

Τι πληθυσμό πιστεύεις έχει το σχολείο σου; Υπάρχει διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Πιστεύω το σχολείο μου είναι ένα από τα καλύτερα σχολείο που υπάρχουν αυτή τη στιγμή, καθώς είναι πολύ ανοιχτό με όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως από πού έρχονται, τη γλώσσα τους. Είναι έτοιμο να τους υποδεχθεί. Είναι πρόθυμο να τους βοηθήσει να εξελιχθούν και σαν μαθητές και σαν άνθρωποι. Και οι καθηγητές είναι πολλές φορές δίπλα στα παιδιά και επίσης το ίδιο κάνουν και οι συμμαθητές μου, γνωρίζουνε νέα άτομα δεν διστάζουν, κάνουν παρέες και αυτό έπειτα εξελίσσεται σε μια φιλία πολλών χρόνων.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Νιώθεις ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες του σχολείου (μαθήματα, ομαδικές εργασίες, εκδηλώσεις);

ΜΑΘΗΤΗΣ

Θεωρώ πως ναι είναι ίση η συμμετοχή τους δεν υπάρχει κάποιο κριτήριο για να συμμετάσχουν με εξαίρεση την χορωδία ή κάποιες άλλες ενέργειες του σχολείου που χρειάζονται κάποια παραπάνω προσόντα αλλά όχι ιδιαίτερως. Όλοι οι μαθητές επίσης αντιμετωπίζονται το ίδιο και παίρνουν το βαθμό που τους αναλογεί.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις ακούσει ποτέ κάποιον να μιλά με τρόπο που δείχνει προκατάληψη ή στερεότυπο (π.χ. «αυτοί οι μαθητές είναι έτσι»);

ΜΑΘΗΤΗΣ

Δεν έχει τύχει ένα τέτοιο συμβάν μπροστά μου έχω ακούσει να έχει συμβεί, όχι στο σχολείο γενικά. Θεωρώ πως το σχολείο μας τα προστατεύει όλα αυτά και δεν επιτρέπει να συμβούν, καθώς υπάρχουνε αντίποινα με αποβολές, επικοινωνούν οι καθηγητές και η διευθύντρια με τα παιδιά που άσκησαν αυτές τις προκαταλήψεις και σχόλια. Και θεωρώ πως το σχολείο το αντιμετωπίζει όπως πρέπει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Μήπως έχεις κάποιο παράδειγμα από αυτά που έχεις ακούσει;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Αυτή τη στιγμή δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό. Θα πω από τα πιο γνωστά π.χ. όπως οι μαύροι είναι κατώτεροι, π.χ. οι κινέζοι δεν βλέπουνε. Καθημερινά στερεότυπα που μπορεί να ακούνε κάποιοι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζονται διαφορετικά εξαιτίας της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας ή άλλων διαφορών ;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Όχι νομίζω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις νιώσει ποτέ εσύ ή κάποιος φίλος σου ότι δεν σας καταλαβαίνουν ή σας κρίνουν άδικα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Με αφορμή ρατσιστικές επιθέσεις ή προκαταλήψεις και άλλα τέτοια, όχι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές και οι καθηγητές σου σέβονται τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές των μαθητών;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Σίγουρα, καθώς το πιο πρόσφατο και πιο απλό παράδειγμα που έχω παρατηρήσει είναι ότι οι μαθητές άλλων θρησκειών τους δίνεται η δυνατότητα και όλους και σε όλους τους μαθητές τώρα να μην θέλουν να παρακολουθήσουν τα θρησκευτικά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς επικοινωνείς ή συνεργάζεσαι με μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή τρόπο σκέψης;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Δεν έχω κάτι στο μυαλό μου. Το βασικότερο θεωρώ, πηγαίνω και τους αντιμετωπίζω σαν να είναι κανονικοί άνθρωποι χωρίς κάποια διαφορετικότητα. Παρατηρώ, άμα μου ταιριάζουνε, και αν ταιριάζουμε έχουμε ήδη ενδιαφέροντα τότε τους εντάσσω στους καλούς μου φίλους, αλλά δεν τους αποκλείω γενικά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους, όταν προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Μία εργασία για παράδειγμα ή κάποιο παιχνίδι όπου αναγκάζει σε εισαγωγικά τους μαθητές να γίνουν ομάδα και για αυτό οι μαθητές επικοινωνούν, γνωρίζουν στον άλλον και έπειτα μπορεί να υπάρχει μία συζήτηση και να έρθουν πιο κοντά αυτά τα άτομα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να μειωθούν τα στερεότυπα και να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Θεωρώ πως θα πρέπει να γίνονται περισσότερες δράσεις που να επεξηγούν κατά κυρίως γιατί δεν είναι σωστό να υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις και όχι απλά να είναι στις διαφάνειες που είναι εξηγούνε. Για να γίνει πιο κατανοητό στους μαθητές. Επίσης, θα ήτανε ωραίο να υπήρχανε κάποια παιχνίδια ή περισσότερες ομαδικές ασκήσεις στην τάξη. Για να έρχονται οι μαθητές πιο κοντά. Και τελευταίο να υπάρχουνε σε κάθε σχολείο ένα τμήμα ένταξης για τους μαθητές αυτούς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι μήνυμα θα ήθελες να στείλεις στους συμμαθητές σου σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Να αγαπάτε το διαφορετικό, να μην έχετε κάτι στο μυαλό σας, να μην είστε προκατειλημμένοι. Και να αντιμετωπίζουν τους συνανθρώπους τους, όπως θα έκαναν σε κάποιο φίλο τους ή μέρος της οικογένειας.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τέλεια! Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΜΑΘΗΤΗΣ 3

Είμαι ο ... και δέχομαι να κάνουμε συνέντευξη και να ηχογραφηθεί

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιέγραφες το σχολείο σου;

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές; Για παράδειγμα:

- κάποιιοι που έχουν έρθει από άλλες χώρες ή μιλούν και άλλη γλώσσα στο σπίτι,
- άλλοι που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, τρόπο σκέψης.
- μαθητές που είναι πιο κοινωνικοί ή πιο εσωστρεφείς,
- ή που έχουν διαφορετικές ικανότητες ή μαθησιακούς τρόπους,
- ή ακόμη που εκφράζουν διαφορετικά το φύλο τους ή τη σεξουαλική τους ταυτότητα. Πιστεύεις ότι υπάρχουν διαφορετικοί μαθητές;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ε ναι φυσικά. Στο σχολείο μας υπάρχουν παιδιά από όλους τους πολιτισμούς με όλα τα ενδιαφέροντα. Φυσικά, έχουν μάθει από το σπίτι τους διαφορετικούς τρόπους να φέρονται, να συμπεριφέρονται, μερικοί από άλλες χώρες. Και αυτό πιστεύω είναι και καλό για το σχολείο μας, γιατί μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλα πολλά για τον πολιτισμό μας, να κοινωνικοποιούμαστε και να μαθαίνουμε γενικά για τους άλλους και αυτό μπορεί να επηρεάσει και εμάς για προς το καλύτερο επειδή. Στον

τρόπο που είναι κάθε ένας δεν υπάρχει σωστό και λάθος και ο καθένας πρέπει να συμπεριφέρεται όπως είναι ο εαυτός του, χωρίς να φοβάται από τους άλλους να τον κρίνουν λόγω της διαφορετικότητας του.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Άρα έχετε διαφορετικούς μαθητές;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Έχουμε ναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Νιώθεις ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες του σχολείου (μαθήματα, ομαδικές εργασίες, εκδηλώσεις);

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ε όχι, δεν συμμετέχουν όλοι το ίδιο. Μερικοί το βλέπουνε σαν αγγαρεία. Δεν τους πολύ αρέσει δεν τους πολύ ενδιαφέρει, αλλά υπάρχουν μαθητές που είναι φιλότιμοι και συμμετέχουν σε δραστηριότητες και σχολικά προγράμματα και είναι κάτι που τους ενδιαφέρει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι στο σχολείο σας γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα γενικά;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Τις περισσότερες φορές πιστεύω γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα, αλλά σίγουρα θα υπάρξουν και μερικά στερεότυπα που δημιουργούνται και επηρεάζουν και τους άλλους μαθητές αρνητικά, τους διαφορετικούς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις κάποιο παράδειγμα να μας δώσεις από κάποιο συμβάν που να δείχνει στερεότυπο (π.χ. «αυτοί οι μαθητές είναι έτσι»);

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι για μερικούς συμμαθητές που είναι από άλλες χώρες μπορεί να τους πούνε ότι δεν γνωρίζουν καλά την γλώσσα μας, ότι δεν ξέρουν αρκετά όσα ξέρουμε εμείς, για παράδειγμα που είμαστε από αυτήν την χώρα οι Έλληνες και ότι πολλές φορές ότι δεν μπορούν να καταλάβουν κάτι επειδή δεν είναι αρκετό καιρό εδώ στη χώρα μας, αλλά αυτό δεν αληθεύει τις περισσότερες φορές και πιστεύω ότι δεν είναι σωστό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πως σε κάνει να νιώθεις εσένα αυτό; Ότι υπάρχουν αυτά τα στερεότυπα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Εγώ νιώθω άσχημα για αυτό επειδή και αυτοί οι άνθρωποι είναι αρκετά αδικημένοι λέγοντας κάτι τέτοιο για αυτούς και μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά, αλλά χωρίς να το δείχνουν, να δείχνουν ότι είναι χαρούμενη και να έχουν το χαμόγελο, αλλά που μέσα μπορεί να επηρεάσει πάρα πολύ και να στεναχωριούνται και να τους περιορίζει. Να μην παίρνουνε μέρος σε εκδηλώσεις. Και που πρέπει να πούνε τη γνώμη τους ή να δειχθούνε μπροστά στον κόσμο επειδή οι άλλοι έχουν μία εικόνα στο μυαλό τους για αυτούς που δεν είναι αληθείς και τους παρουσιάζει κάπως εντελώς αλλιώς από ότι είναι και πιστεύω να ότι μπορεί να τους περιορίσει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις νιώσει ποτέ εσύ ή κάποιος φίλος σου ότι δεν σας καταλαβαίνουν ή σας κρίνουν άδικα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Εγώ προσωπικά δεν έχω νιώσει κάτι τέτοιο, αλλά στο σχολείο μας σίγουρα θα υπάρχει κάτι τέτοιο και όπως είπαμε πριν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Από κάποιο φίλο σου, που κάνεις παρέα, μήπως σου έχει εκμυστηρευτεί κάτι;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι, τώρα θα μπορούσε για το όχι τόσο πολύ για την καταγωγή και για τα στερεότυπα, αλλά για την εξωτερική εμφάνιση. Μερικά με περισσότερα κιλά, χαμηλό ύψος και υπάρχουν πολλές διακρίσεις. Αλλά πιστεύω ότι ξεκινάνε όλα για χαβαλέ για

πλάκα, αλλά αυτοί οι άνθρωποι νιώθω σίγουρα ότι δεν το παίρνουν έτσι για πλάκα και το αισθάνονται σοβαρά και τους περιορίζει πάλι να κάνουν πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές και οι καθηγητές σου σέβονται τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές των μαθητών;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι, σίγουρα το σέβονται οι καθηγητές μας πιστεύω και δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους στην τάξη αλλά και σε εκδηλώσεις για παράδειγμα στη χορωδία ή στα θεατρικά, υπάρχουν παιδιά από όλους τους πολιτισμούς και τους βάζουμε όμοιους ρόλους με όλους τους άλλους. Έτσι δείχνετε ότι ενώ είμαστε διαφορετικοί μπορούμε να κάνουμε όλοι ίδια πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς επικοινωνείς ή συνεργάζεσαι με μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή τρόπο σκέψης;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Όπως με όλους τους άλλους μαθητές πιστεύω, είναι ακριβώς το ίδιο και μερικές φορές αντιδράν και καλύτερα γιατί μπορεί να δώσουν μία άλλη οπτική, έναν άλλο τρόπο σκέψης. Να μας πουν μερικά πράγματα για την κουλτούρα τους, για μια εργασία, μιλάει για τους πολιτισμούς άλλων χωρών και μπορεί να βοηθήσει. Είναι γενικά πάρα πολλοί στο σχολείο μας και συνεργάζονται όπως όλοι οι άλλοι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους, όταν προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Πιστεύω ότι ο κοινός τρόπος ζωής. Ότι όλοι έχουμε την ίδια καθημερινότητα, την ίδια ρουτίνα, αλλά και μερικά μικρά πράγματα που συμβαίνουν στις τάξεις μας στο σχολείο. Και όλα αυτά τους βοηθάνε να λειτουργούν μαζί, καλά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να μειωθούν τα στερεότυπα και να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Θα μπορέσουμε να κάνουμε μερικές ενημερώσεις στο αμφιθέατρο, να φέρουμε έναν ειδικό. Και να μας μιλήσει, να μας πει για τα ίσα δικαιώματα, τις ίσες ευκαιρίες, αλλά και να φέρουμε και μερικά παιδιά να μιλήσουν που είναι διαφορετικοί κατά κάποιο τρόπο. Να μιλήσουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να πούνε μερικά περιστατικά, άμα νιώθουν καλά με αυτά που τους συνέβη για να μπορέσουν να περιοριστούν αυτά τα συμβάντα τα άσχημα και να νιώσουν πιο οικεία και αυτοί αλλά να ευαισθητοποιηθούμε και εμείς σε αυτά τα θέματα και να κάνουμε όλοι μια ομάδα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι μήνυμα θα ήθελες να στείλεις στους συμμαθητές σου σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Να νιώθουμε καλά με τον εαυτό τους γιατί κανένας δεν είναι ίδιος, όλοι έχουμε τη διαφορετικότητά μας κατά κάποιον τρόπο και πρέπει αυτές να μην προσπαθούμε να τις κρύψουμε αλλά να τις προβάλλουμε στον κόσμο, επειδή είναι αυτό που μας κάνει τον άνθρωπο που είμαστε και θα πρέπει να τις αποδεχόμαστε. Και να νιώθουμε καλά με αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ευχαριστώ πολύ.

ΜΑΘΗΤΗΣ 4

Με λένε ... και δέχομαι να πάρω αυτήν την συνέντευξη.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιέγραφες το σχολείο σου;

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές; Για παράδειγμα:

– κάποιιοι που έχουν έρθει από άλλες χώρες ή μιλούν και άλλη γλώσσα στο σπίτι,

- άλλοι που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, τρόπο σκέψης ή τρόπο ντυσίματος,
- μαθητές που είναι πιο κοινωνικοί ή πιο εσωστρεφείς,
- ή ακόμη που εκφράζουν διαφορετικά το φύλο τους ή τη σεξουαλική τους ταυτότητα. Έχετε διαφορετικούς μαθητές;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ε ναι όλο μας το σχολείο υπάρχουν όλοι αυτοί οι τύποι μαθητών, ξέρω και στην τάξη μου άτομα και από άλλες τάξεις. Παρόλα αυτά, όλους αυτούς τους κάνουμε φίλους, μιλάμε μαζί τους για να μην νιώθουνε απομονωμένοι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Νιώθεις ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες του σχολείου (μαθήματα, ομαδικές εργασίες, εκδηλώσεις);

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι και όσοι π.χ. ντρέπονται, προσπαθούμε να τους δώσουμε αυτό το κλικ, ώστε να μπορέσουμε να δώσουμε την ώθηση να συμμετέχουν, άμα το θελήσουνε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι στο σχολείο σας γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα γενικά;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι το πιστεύω, καθώς όλοι, όπως είπα και πριν, προσπαθούμε να γίνουμε φίλοι ναι και να μην αισθάνονται ότι είναι διαφορετικοί. Να τους βάλουμε κάπως στην οικογένειά μας να το πω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις ακούσει ποτέ κάποιον να μιλά με τρόπο που δείχνει στερεότυπο (π.χ. «αυτοί οι μαθητές είναι έτσι»);

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι, έχω ακούσει και συνήθως πολλοί μπορεί να το λένε για πλάκα, αλλά αυτό το άτομο το οποίο μπορεί να είναι για αυτό το οποίο μιλάει, μπορεί να μην το πάρει τόσο για πλάκα όπως το λέει αυτός και να το πάρει λίγο πιο σοβαρά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις κάποιο παράδειγμα που θυμάσαι;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Θυμάμαι ένας, δεν θέλω να πω όνομα, ένας από την τάξη μου λέει π. χ. είχε πει ότι ... μπορώ να πω την εθνικότητα; ότι Κινέζοι π χ τρώνε αυτά, αυτά κι αυτά, ενώ στη τάξη μας υπήρχε ένα άτομο με αυτή τη χώρα και εγώ δεν ξέρω προσωπικά, αλλά πιστεύω ότι άμα ήμουνα στη θέση του δεν θα το έπαιρνα τόσο, να το πω για πλάκα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πως αντέδρασες για αυτό; Έκανες κάτι;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Εεε.. Προσπαθώ γιατί εκείνη ήταν η περίοδος που κάπως προσπαθούσα να κάνω παρέα σε αυτό το παιδί και του έλεγα μετά όμως φυσικά προσπάθησα να το πείσω να μην λέει τέτοια πράγματα. Δεν είναι το μόνο άτομο, γενικά λέω και μία φορά στο δάσκαλο που είχε πει κάτι για αυτόν τον συμμαθητή μου, του είχαμε εξηγήσει όλη την τάξη το πρόβλημα που είχε και το κατάλαβε το ίδιο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζονται διαφορετικά εξαιτίας της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας ή άλλων διαφορών ;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι π.χ. να άτομο το οποίο δεν ξέρει καλά τη γλώσσα. Οι καθηγητές μπορεί να το βάλουν σε λίγο έτσι σε πιο εύκολα να το βάζουν πιο εύκολες ασκήσεις για να τα καταλάβει ή γενικά οι μαθητές με δυσκολία στο μάθημα, όπως έχουμε και τον.. ξέχασα τον καθηγητή που είναι που τον βοηθάει. Ναι, για να για να μπορέσει και αυτός να ακολουθήσει το ίδιο επίπεδο με εμάς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις νιώσει ποτέ εσύ ή κάποιος φίλος σου ότι δεν σας καταλαβαίνουν ή σας κρίνουν άδικα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι, δεν ξέρω πως να το εξηγήσω όταν π.χ. λένε κάτι για μένα, το οποίο δεν ισχύει, αλλά και να τους το εξηγήσω πάλι μπορεί να μη με ακούσουν ή να συνεχίζουν επειδή είμαι μικρότερος ή επειδή είμαι να το πω μικρόσωμος. Πιστεύουν ότι είναι ανώτεροι να το πω δεν ξέρω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Κάτι που να έχει γίνει λόγω καταγωγής; Από την Αλβανία δεν είσαι;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι, σωστά. Εγώ προσωπικά όχι να πω την αλήθεια. Γιατί προσπαθώ με όλα τα άτομα, καλοί, κακοί να έχω έτσι μία φιλική σχέση πχ και τα κακά παιδιά σε εισαγωγικά του σχολείου, προσπαθώ να τους πείσω τους ίδιους ότι δεν είστε έτσι όπως είστε. Θυμάμαι ένα παιδί που προσπάθησα πέρσι, καθόμουν μαζί του. Έτσι, πιο από πέρσι πρόπερσι που έκανε φασαρία καθόμουν μαζί του και τον βοηθούσα, του έλεγα να διαβάζει, να κάνει έτσι διάφορα πράγματα και αυτός με κάποιο τρόπο να το πω καλύτερευσε. Δεν ξέρω πως να το εξηγήσω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ναι κατάλαβα. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές και οι καθηγητές σου σέβονται τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές των μαθητών;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι, χίλια τις εκατό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς επικοινωνείς ή συνεργάζεσαι με μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή τρόπο σκέψης;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Προσπαθώ να τους γνωρίσω αρχικά, να μάθω έτσι λίγο όχι την ιστορία τους, να μάθω έτσι τα βασικά πράγματα και μετά ανάλογα με το τι μου πουν θα τους αντιμετωπίσω ανάλογα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους, όταν προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Π.χ. όπως σε μένα, όταν π.χ. γνωρίζω ένα νέο άτομο από άλλη χώρα μου αρέσει γιατί ξέρω ότι θα γνωρίσω έτσι μια νέα κουλτούρα και αυτό μου τραβάει το ενδιαφέρον. Θέλω να του κάνω παρέα και να μαθαίνω πράγματα και να συνεννοούμαστε καλά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να μειωθούν τα στερεότυπα και να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ίσως να φτιάξει π.χ. να κάνουν σαν μία μικρή παράσταση με μόνο αυτά τα άτομα να μιλήσουν π.χ. τα προβλήματά τους ή να κάνουν ακόμα και ένα μικρό σκετσάκι να το πω για να βάλουν τα υπόλοιπα άτομα να προβληματιστούν λίγο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Αν εσύ ήσουν υπεύθυνος μιας δράσης στο σχολείο, τι είδους δραστηριότητες θα οργάνωνες για να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές μεταξύ τους;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Εγώ πιστεύω θα μπορούσαμε π.χ. να αφήνουμε τους μαθητές έξω, και με αυτό θα μπορούσαμε έτσι να γνωρίσει ο ένας τον άλλον, αλλά κάπως να τους χωρίσουμε τις παρέες να το πω;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Σαν περίπατο δηλαδή;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Ναι σαν περίπατο, αλλά να μην π.χ. κάθονται τα ίδια άτομα. Κάπως δεν ξέρω πώς γίνεται να το κάνουν αυτό, αλλά να τους χωρίσουνε και να αναγκαστεί ο μαθητής να πάει σε άλλα άτομα να τα γνωρίσει καλύτερα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι μήνυμα θα ήθελες να στείλεις στους συμμαθητές σου σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΜΑΘΗΤΗΣ

Να μην κρίνεις ένα άτομο από το εξωτερικό, να το γνωρίσεις και μετά να βγάλεις συμπεράσματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πάρα πολύ ωραία, ευχαριστώ.

ΜΑΘΗΤΡΙΑ 5

Με λένε Νικολέττα και είμαι μαθήτρια και δέχομαι να ηχογραφηθώ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιέγραφες το σχολείο σου;

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές; Για παράδειγμα:

- κάποιιοι που έχουν έρθει από άλλες χώρες ή μιλούν και άλλη γλώσσα στο σπίτι,
- άλλοι που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, τρόπο σκέψης ή τρόπο ντυσίματος,
- μαθητές που είναι πιο κοινωνικοί ή πιο εσωστρεφείς,
- ή που έχουν διαφορετικές ικανότητες
- ή ακόμη που εκφράζουν διαφορετικά το φύλο τους ή τη σεξουαλική τους ταυτότητα. Πιστεύεις ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές στο σχολείο;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι υπάρχουν διαφορές όχι μόνο στο σχολείο και στην ίδια μου την τάξη έχουμε άτομα με διαφορετικές από διαφορετικές χώρες, που μιλάν διαφορετικές γλώσσες. Δεν γνωρίζω κάτι άλλο που να διαφέρουμε ως άνθρωποι μόνο αυτό καταγωγή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις ακούσει ποτέ κάποιον να μιλά με τρόπο που δείχνει προκατάληψη ή στερεότυπο (π.χ. «αυτοί οι μαθητές είναι έτσι»);

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Συνήθως δεν το έχω ακούσει από καθηγητές, το έχω ακούσει μεταξύ των παιδιών να το λένε. Μερικές φορές το λένε και για πλάκα, αλλά μπορείς να καταλάβεις ότι είναι στο μυαλό τους το τι το σκέφτονται.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς σε έκανε να νιώσεις εσένα αυτό; Αν ακούσεις δηλαδή κάτι;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι, το έχουμε συζητήσει και στην κοινωνική πολιτική αγωγή. Το ότι σε στερεότυπα δεν είναι κάτι που ισχύει σίγουρα το τι, επειδή είναι κάποιος από άλλη χώρα, έχει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή κάτι οπότε δεν νομίζω ότι πρέπει να τους βάζουμε σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζονται διαφορετικά εξαιτίας της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας ή άλλων διαφορών (π.χ. τρόπος ντυσίματος, επίδοση, συμπεριφορά);

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Στο σχολείο μας νομίζω προσπαθούν να τα εντάξουμε. Να είμαστε όλοι μια ομάδα, αλλά σίγουρα θα υπάρχουν δυσκολίες. Μπορεί να μην κατανοούν μερικές φορές τη γλώσσα, να βρίσκουν δυσκολίες στα μαθήματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις νιώσει ποτέ εσύ ή κάποιος φίλος σου ότι δεν σας καταλαβαίνουν ή σας κρίνουν άδικα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Όχι

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές και οι καθηγητές σου σέβονται τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές των μαθητών;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Εδώ που είμαι σε αυτό το σχολείο, δεν είχα δει ποτέ να τους συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο. Όχι, δεν θα το έλεγα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς επικοινωνείς ή συνεργάζεσαι με μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή τρόπο σκέψης;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Προσπαθώ άμα μου ζητήσουν βοήθεια να την προσφέρω. Δεν έχει τύχει πολλές φορές να συνεργαστώ. Δεν κάνουμε πολλές φορές κάτι που να χρειαστεί να μιλήσουμε, αλλά και φίλες μου που έχω τις βοηθάω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους, όταν προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Σίγουρα το να νιώσουν άνετα να μιλήσουν για αυτό, να κάνουμε το περιβάλλον γύρω τους, να έχουν δηλαδή την άνεση να μιλήσουν για αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να μειωθούν τα στερεότυπα και να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Πιστεύω θα μπορούσαν να κάνουν περισσότερες δράσεις ή ενημερώσεις σε μας τους μαθητές με βάση τα στερεότυπα και να μας δείξουν το ότι δεν ισχύουν πάντα ή ότι δεν πρέπει να τα υιοθετήσουμε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Αν εσύ ήσουν υπεύθυνη μιας δράσης στο σχολείο, τι είδους δραστηριότητες θα οργάνωνες για να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές μεταξύ τους;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Μπορεί να έβαζα άτομα διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας μεταξύ τους, να κάνουνε και μερικές συζητήσεις να μιλήσουν για τη δικιά τους χώρα, να δούνε το τι δεν διαφέρουμε και τόσο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι μήνυμα θα ήθελες να στείλεις στους συμμαθητές σου σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Το ότι μπορεί να διαφέρουμε σε αρκετά πράγματα, αλλά στην τελική όλοι χρειαζόμαστε τα ίδια, όλοι χρειαζόμαστε φίλους, αγάπη, αποδοχή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τέλεια! Ευχαριστώ πάρα πολύ

ΜΑΘΗΤΡΙΑ 6

Με λένε ..., είμαι μαθήτρια και δέχομαι να ηχογραφηθώ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιέγραφες το σχολείο σου;

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές; Για παράδειγμα:

- κάποιιοι που έχουν έρθει από άλλες χώρες ή μιλούν και άλλη γλώσσα στο σπίτι,
- άλλοι που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, τρόπο σκέψης ή τρόπο ντυσίματος,
- μαθητές που είναι πιο κοινωνικοί ή πιο εσωστρεφείς,
- ή ακόμη που εκφράζουν διαφορετικά το φύλο τους ή τη σεξουαλική τους ταυτότητα. Πιστεύεις ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές στο σχολείο;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Σίγουρα υπάρχουν παιδιά τα οποία κατάγονται από άλλες χώρες και γενικότερα έχουμε διαφορές μεταξύ μας. Δεν είναι πάρα πολλά. Αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Νιώθεις ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες του σχολείου (μαθήματα, ομαδικές εργασίες, εκδηλώσεις);

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Σίγουρα όχι και πιστεύω ότι φταίει κυρίως η προσωπικότητα σε αυτό, αλλά κάποιες φορές μπορεί κιόλας να ντρέπονται λίγο που επίσης είναι κομμάτι της προσωπικότητας.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι στο σχολείο σας γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα γενικά;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις ακούσει ποτέ κάποιον να μιλά με τρόπο που δείχνει προκατάληψη ή στερεότυπο (π.χ. «αυτοί οι μαθητές είναι έτσι»);

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι, έχω ακούσει συμμαθητές μου από προηγούμενο σχολείο όμως.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις κάποιο παράδειγμα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Έχω ακούσει, ναι, έχω ακούσει έναν συμμαθητή μου. Να λέει το τι: λογική είναι αυτή η συμπεριφορά, καθώς είναι κορίτσι, που θεωρώ επίσης.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Είναι στερεότυπο, ναι.

Πως σε έκανε να νιώσεις αυτό;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Πάρα πολύ άσχημα. Με έκανε να αισθάνομαι άσχημα και για μένα που είμαι και εγώ κοπέλα, αλλά επίσης και για το ίδιο το άτομο το οποίο έχει αυτές τις πεποιθήσεις που δεν είναι και πάρα πολύ σωστές.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Αντέδρασες κάπως;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Εκείνη τη στιγμή του είπα εγώ όπα, είσαι λάθος, ναι. Ελπίζω να έχει αλλάξει ο τρόπος σκέψης του, ακόμα και με αυτό το μικρό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζονται διαφορετικά εξαιτίας της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας.

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι. Είμαι σχεδόν σίγουρη για αυτό. Το συναντάω καθημερινά όχι μόνο στον χώρο του σχολείου γενικότερα, αλλά ναι και στο χώρο του. Σχολείου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Μήπως έχεις κάποιο παράδειγμα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Αυτή τη στιγμή δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχεις νιώσει ποτέ εσύ ή κάποιος φίλος σου ότι δεν σας καταλαβαίνουν ή σας κρίνουν άδικα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Εμένα προσωπικά;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Από κάποια φίλη μήπως;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Πάλι δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό μου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές και οι καθηγητές σου σέβονται τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές των μαθητών;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Ναι, ναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς επικοινωνείς ή συνεργάζεσαι με μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή τρόπο σκέψης;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Αρχικά δεν φέρνουν στο μυαλό μου το γεγονός ότι είναι διαφορετικοί από εμένα. Προσπαθώ να συμπεριφερόμαι σαν να είναι φίλοι μου σαν να είναι κανονικοί που είναι κανονικοί άνθρωποι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους, όταν προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Σίγουρα τα άτομα γύρω τους πρέπει να είναι πάρα πολύ συνεργάσιμα και να δέχονται το πώς είναι οι ίδιοι και πιστεύω αυτό είναι σίγουρα πολύ βασικό γιατί έτσι θα τους κάνουν να αισθανθούν πιο ωραία και άνετα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να μειωθούν τα στερεότυπα και να υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Σίγουρα διάφορες παρουσιάσεις για να ευαισθητοποιηθούν πολλά παιδιά τα οποία δεν έχουν τέτοιες, βασικά έχουνε προκαταλήψεις. Και γενικότερα με ομαδικές εργασίες πιστεύω ότι θα βοηθήσουν αρκετά στο να συνεργάζονται τα παιδιά και με άλλα άτομα και να γνωρίζουν νέα πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Αν εσύ ήσουν υπεύθυνος/η μιας δράσης στο σχολείο, τι είδους δραστηριότητες θα οργάνωνες για να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές μεταξύ τους; Έχεις κάτι να προσθέσεις;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Η διαμεσολάβηση που ήδη κάνουμε στο σχολείο μας, πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ βοηθητική και σίγουρα θα την οργάνωνα και εγώ αν ήμουνα υπεύθυνη.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι μήνυμα θα ήθελες να στείλεις στους συμμαθητές σου σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Να πιστεύουν αρχικά στον εαυτό τους, να έχουν στο νου τους ότι υπάρχουν προκαταλήψεις ακόμη, κάτι που είναι λάθος δυστυχώς, αλλά πρέπει να τις αποδέχονται και να προσπαθούν να βρίσκουν άτομα στη ζωή τους, τα οποία όντως αξίζουν να είναι μέσα σε αυτήν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ευχαριστώ πολύ!

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1

Ονομάζομαι ..., είμαι φιλόλογος, φέτος εργάζομαι ως φιλόλογος ειδικής αγωγής σε παράλληλη στήριξη. Και δέχομαι φυσικά να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποια είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σας; Υπάρχει ποικιλία ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα, τα ενδιαφέροντα ή άλλες μορφές διαφορετικότητας;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ποικιλία υπάρχει φυσικά.

Υπάρχουν παιδιά που είναι, έχουν κάποιο προσφυγικό υπόβαθρο από χώρες της Αφρικής, Ιράν, Αφγανιστάν και τα λοιπά υπάρχουν παιδιά Ρομά. Παιδιά που μιλούν άλλη γλώσσα για κάποιον άλλο λόγο. Και τα ενδιαφέροντα. Πώς το εννοείς όμως;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ενδιαφέροντα θα μπορούσε να είναι και το χόμπι.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Νομίζω ότι όλοι έχουμε διαφορετικά χόμπι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ναι, εντάξει, συνήθως υπάρχουν και κάποια στερεότυπα πχ. Τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο, τα κορίτσια... κάπως έτσι δηλαδή.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Φαντάζομαι ότι υπάρχουν ναι. Συνήθως τα αγόρια επιλέγουν άλλα, τα κορίτσια άλλα. Αν ένα αγόρι, ειδικά για τα αγόρια. Εγώ έχω συναντήσει πάρα πολύ άσχημη αντιμετώπιση αν επιλέγουν επαγγέλματα, επαγγέλματα, συγγώμη, χόμπι και ενδιαφέροντα παραδοσιακά θεωρούνται κοριτσιών. Δηλαδή αν ένα αγόρι δείξει ενδιαφέρον για τη μαγειρική στο σχολείο περνάει δύσκολα ή για τη μόδα; Την αισθητική για την κάποια καλλιτεχνικά έτσι ενδιαφέροντα αυτά τα αγόρια να αντιμετωπίζονται κάπως αρνητικά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν διδάσκετε σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Πρώτα από όλα το βασικότερο είναι το θέμα της επικοινωνίας. Δεν μπορείς να επικοινωνήσεις αποτελεσματικά με τον μαθητή, γιατί χρησιμοποιείς τη γλώσσα του σώματος, αγγλικά, ελληνικά ότι μπορείς να ξέρεις οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, νοηματική για να επικοινωνήσεις, δεν είναι πάντα ουσιαστική η επικοινωνία και πολλές φορές δεν είναι μόνο 1-2 παιδιά στην τάξη, δηλαδή έχει υπάρξει τάξη που ήταν παιδιά από 14 διαφορετικές εθνικότητες. Εκεί μιλούσαμε ξέρω εγώ 8 διαφορετικές γλώσσες. Και δεν ξέρουν όλοι. Δεν υπάρχει μία κοινή γλώσσα. Αυτό

είναι το βασικό το πρόβλημα της επικοινωνίας. Υπάρχουν επίσης και πάρα πολλά μεταξύ τους πολιτισμικές διαφορές. Έχθρες, μίσση και τα λοιπά που μέσα στην τάξη δημιουργούν μία έκρυθμη κατάσταση. Άλλο πρόβλημα επίσης, η δυσκολία ή η πρόκληση όπως το είπες ωραία είναι οι πολιτισμικές διαφορές που καμιά φορά γίνονται αντικείμενο χλευασμού να πω ας πούμε όταν μιλάμε για θρησκείες, για συνήθειες, για φαγητά και τα λοιπά. Πολλά παιδιά μπορεί να μην είναι εξοικειωμένα και να τα αντιμετωπίσουν κάπως με μια ειρωνεία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Σας έρχεται κάποιο παράδειγμα;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ναι, ας πούμε τώρα που προχθές που μιλούσαμε για θρησκείες στο μάθημα της ιστορίας της Δευτέρας Γυμνασίου και αναφέραμε κάποιες βασικές αρχές του ισλαμισμού, γιατί μέσα έγραφε για το Κοράνι και τα παιδιά άρχισαν να κοροϊδεύουν ότι αυτή ήταν η θρησκεία, ότι μόνο ο χριστιανισμός είναι ,ενώ έχουμε μέσα στην τάξη μαθητή που είναι μουσουλμάνος. Και φαντάζομαι ότι εκείνη τη στιγμή θα ένιωθε..., εμείς το διαχειριστήκαμε μετά αλλά ακούστηκαν διάφορα. Και όχι μόνο αυτό για τα φαγητά πολύ αρνητικά μιλάνε για τη μουσική, τη μόδα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο της εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας και στην ενίσχυση της αποδοχής και του σεβασμού μέσα στην τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Νομίζω ότι είναι το πιο βασικό πράγμα, δηλαδή ο ρόλος που έχει ο καθηγητής. Η διαχείριση που θα κάνει η αντιμετώπιση που θα έχει ο μαθητής είναι το Α και το Ω γιατί; Υπάρχουν και μεταξύ των καθηγητών ,εκπαιδευτικών γενικότερα υπάρχουν στερεότυπα, υπάρχει προκατάληψη. Υπάρχει έτσι μία μεροληπτική στάση μερικές φορές . Αν ο καθηγητής είναι, δείχνει μία αποδοχή, δείχνει αγάπη και σεβασμό για όλες τις πολιτισμικές ομάδες νομίζω ότι δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια για τους μαθητές, αλλά φυσικά υπάρχει και ο παράγοντας οικογένεια. Πρέπει να συνεργάζονται αυτοί οι 2 , αλλιώς κάπου χάνεται το πράγμα. Είναι καθοριστικός ο ρόλος.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι υπάρχουν πολιτισμικά στερεότυπα στο σχολείο σας; Από ποια πλευρά εκδηλώνονται συχνότερα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς);

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Σίγουρα υπάρχουν στερεότυπα. Όποιος έχει μπει μόνο στο σχόλιο γενικότερα. Στην κοινωνία νομίζω ότι θα το δει πολύ εύκολα υπάρχουν. Από τους μαθητές κυρίως, το οποίο είναι καθρέφτισμα της οικογένειας. Συνήθως δηλαδή όταν βλέπω παιδιά που έχουν στερεότυπα από πίσω από τις ίδιες αντιλήψεις έχουν και οι γονείς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Μπορείτε να θυμηθείτε κάποιο περιστατικό όπου αναγνωρίσατε την ύπαρξη στερεοτύπου στην τάξη ή στο σχολείο;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Να έχει να κάνει με την καταγωγή μπορεί και λέω, μπορεί και θα εξηγήσω γιατί μπορεί να έχει να κάνει με κάποια δυσκολία, αναπηρία, κάτι που έχει ένα παιδί. Με την εξωτερική εμφάνιση με πολλά πράγματα, αλλά δεν είναι πάντα αυτό. Δηλαδή υπάρχουν και παιδιά που είναι πρόσφυγες που αντιμετωπίζονται με πολλή αγάπη και σεβασμό και υπάρχουν και κάποιοι οι οποίοι είναι πολύ περιθωριοποιημένοι για διάφορους λόγους. Δεν είναι δηλαδή ότι είναι δεδομένο ότι είναι ξένος ή είναι ψηλός, αδύνατος, άσπρος, μαύρος ή οτιδήποτε θα δεχτεί τα στερεότυπα αυτά. Υπάρχουν όμως ότι υπάρχουν, υπάρχουν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποιες προκαταλήψεις ή στερεότυπα;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Αυτό τώρα είναι δύσκολο να απαντηθεί. Ίσως απλώς κάποιοι που έχουν δουλέψει περισσότερο σε βαθμό που δεν έχουν. Δεν μπορώ να το πω αυτό για να είναι ειλικρινής. Νομίζω ότι αν λίγο δεν το δουλέψουμε είναι πολύ εύκολο να πέσουμε στην παγίδα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Αν ναι, έχετε εντοπίσει ποτέ στον εαυτό σας κάποιες στερεοτυπικές σκέψεις ή αντιδράσεις ;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ναι, παλιότερα βέβαια όταν πρωτοξεκίνησε, ας πούμε στην εκπαίδευση μπορούσα να ομαδοποιήσω κάποιες συμπεριφορές και να τις γενικεύσω, το οποίο μετά εκ των υστέρων το αναθεώρησα και κατάλαβα ότι δεν πάει έτσι. Αλλά δεν είχε να κάνει μόνο με, δεν έλεγα ας πούμε ότι τα παιδιά που είναι από κει συμπεριφέρονται έτσι είχε να κάνει κάθε φορά με τη χρονιά και με τους μαθητές που είχα έλεγα ότι μάλλον εφόσον είναι παρέα, μάλλον θα είναι το ίδιο. Νομίζω ότι αυτό ήταν κάπως στερεότυπο από την πλευρά μου. Μετά το αναθεώρησα αυτά τώρα. Επηρεάζονται πολύ ναι και κάπως μπαίνεις λίγο στο τρυπάκι και στην παγίδα να γενικεύσεις. Αλλά σε βαθμό ελεγχόμενο νομίζω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι σας βοήθησε να τις αναγνωρίσετε ή να τις διαχειριστείτε;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Μάλλον οι σπουδές πιο πολύ το ότι δηλαδή ειδικά ασχολήθηκα με ανθρωπολογία και έμαθα εκεί ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος σκέψης. Υπάρχουν πολλοί. Πρώτα απ' όλα αυτό με βοήθησε λίγο. Οι σπουδές με βοήθησαν οι σπουδές στην ανθρωπολογία με βοήθησαν φυσικά ό τι έχει να κάνει με επιμόρφωση για την πολιτισμική εκπαίδευση και τα λοιπά. Κι ύστερα νομίζω και η ίδια η εμπειρία της σχολικής διαδικασίας το να είσαι στο σχολείο όσα χρόνια είμαι νομίζω ότι με έκανε να τα βλέπω λίγο διαφορετικά τα πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιγράφατε την επικοινωνία μέσα στην τάξη ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά ή κοινωνικά περιβάλλοντα;

– Για παράδειγμα, πώς καταφέρνουν να συνεργάζονται, να λύνουν παρεξηγήσεις ή να μοιράζονται εμπειρίες;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Αυτό είναι τώρα λίγο γενικό. Σε γενικές γραμμές ένας μαθητής από ένα άλλο περιβάλλον πολιτισμικό, συνήθως έχει και δυσκολίες στην επικοινωνία. Άρα μέσα

στην τάξη δεν καταλαβαίνει πολλά πράγματα, εξαρτάται από το επίπεδο, το πόσο καλά ξέρει τη γλώσσα είναι αμίλητα τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά. Αν υπάρξει μία διαφωνία, έτσι μία λογομαχία και τα λοιπά, τις περισσότερες φορές και μιλώ βάση εμπειρίας ή θα αντιμετωπιστεί με το να κλειστεί το παιδί στον εαυτό του. Αν είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος και τα λοιπά ή θα προβεί σε βία. Μπορεί να βρίσκει στη γλώσσα του, μπορεί να απωθήσει, μπορεί να γίνει λίγο βίαιος, αλλά πάντα κάτι υπάρχει από πίσω. Δηλαδή δεν είναι τα παιδιά αυτά βίαια νομίζω. Επειδή έτσι ήταν πάντα ή επειδή το έχουν στο αίμα τους, κάτι ,κάποιος, τους το δημιούργησε όλο αυτό. Και κάτι άλλο ήταν η ερώτηση ή είμαστε καλά;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Καλά ναι. Εσείς ως εκπαιδευτικός, τι κάνετε σε αυτές τις συνθήκες; Αν υπάρξει πρόβλημα ;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Δεν αλλάζει αυτό σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, δηλαδή ό τι θα κάναμε αν 2 παιδιά που κατάγονται από την ίδια χώρα μιλούν την ίδια γλώσσα και τα λοιπά είχαν μία διένεξη το ίδιο πάνω κάτω κάνουνε και εδώ προσπαθούμε να τους ηρεμήσουμε να διαχειριστούμε την κατάσταση, να τους μιλήσουμε μετά εκτός μαθήματος, αν το πρόβλημα είναι πολύ σοβαρό, απευθυνόμαστε στη διεύθυνση, εξαρτάται τι διαστάσεις θα πάρει, με τους γονείς, εγώ το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς, να ενημερώσω να επικοινωνήσω, θα τους ζητήσω να έρθουν εδώ να λυθεί επιτόπου η διαφορά. Και πολλές φορές αφιερώνουμε μετά ή και πριν προληπτικά ώρες από το μάθημά μου για να συζητάμε για αυτά, να λύνουμε τις διαφορές και πριν υπάρξουν, αλλά και αν μη γένοιτο συμβεί κάτι και εκ των υστέρων μία συζήτηση ας πούμε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Νιώθετε ότι διαθέτετε επαρκή επιμόρφωση ή πρακτικά εργαλεία για να διαχειριστείτε ενδεχόμενες παρεξηγήσεις ή συγκρούσεις που προκύπτουν λόγω πολιτισμικών διαφορών;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Εξαρτάται τώρα ποια είναι, ποια θεωρείται επαρκής επιμόρφωση; Ότι έχω παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια, μεταπτυχιακά και αυτά τα έχω παρακολουθήσει, αλλά η θεωρία από την πράξη διαφέρει πάρα πολύ. Πολλά από αυτά που παρακολούθησα ήταν εντελώς θεωρητικά σχεδόν όλα δηλαδή δεν νιώθω ότι μου παρείχαν πρακτικά εργαλεία. Και το ίδιο νομίζω παραδέχονται όλοι οι συνάδελφοι με τους οποίους συζητώ. ότι ναι, έχω κάνει τόσα σεμινάρια αλλά δεν έμαθα κάτι επί της ουσίας. Βιβλιογραφικά μπορεί να ενημερωνόμαστε. Θεωρητικά ενημερωνόμαστε. Επειδή όμως μέσα στην τάξη είναι πολύ διαφορετικά όλα. Νομίζω ότι η επιμόρφωση με βοήθησε λίγο στην αλλαγή της νοοτροπίας, όπως είπα, αλλά τα πρακτικά εργαλεία πολύ λίγες φορές μου τα έδωσε, περισσότερο τα αποκτάς δια ζώσης και αυτοσχεδιάζοντας και σε συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείται για να ενισχύσετε τη συνεργασία και το αίσθημα σεβασμού μέσα στην τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Αλήθεια, μπορεί κάποιος να απαντήσει σε αυτό έτσι μέσα σε λίγη ώρα;

Σε γενικές γραμμές, εγώ χρησιμοποιώ πάρα πολύ, για να ηρεμήσω μία κατάσταση τη στιγμή που συμβαίνει;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Σαν σεβασμό, δηλαδή θέλετε να έχετε αίσθημα σεβασμό με την τάξη; Τι θα κάνω για να το ενισχύσετε;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ωραία και προφανώς μιλάμε, όχι για συζητήσεις που το είπαμε ότι κάνουμε. Πολλές φορές δείχνω διάφορα βιντεάκια και συζητάμε με αφορμή αυτά. Άλλες φορές μπορεί να είναι και μου αρέσει έτσι να φέρνω εικόνες, ειδικά στο μάθημα της γλώσσας, της λογοτεχνίας και με αφορμή αυτό συνδυάζοντας και το περιεχόμενο του κειμένου, να κάνουμε συζητήσεις. Επίσης βοηθούν πάρα πολύ οι ομαδικές εργασίες. Γενικότερα η ομαδοσυνεργατική μέσα στα πλαίσια της τάξης να βάζω μαθητές διαφορετικούς να έρχονται κοντά, διαφορετικούς σε εισαγωγικά, από διαφορετικά υπόβαθρα κοινωνικά πολιτισμού να έρχονται κοντά, γιατί είναι μία ευκαιρία να γνωριστούν και αν

αναγνωριστούν, έχω την ελπίδα ότι μπορεί κάτι να αλλάξει. Αυτό βοηθάει, το έχω δει να βοηθάει. Επίσης πολύ βοηθούν τα καλλιτεχνικά. Δηλαδή το να βάλουν στα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι, και κάτι ο καθένας από τη χώρα του, από τη γλώσσα του και τα λοιπά ή να παρουσιάσουν κάτι με μουσική από τον δικό τους πολιτισμό και αυτά νομίζω ότι φέρνει λίγο πιο κοντά τους ανθρώπους και μας κάνει να σεβόμαστε πολλά. Αυτό το προσαρμόζω μέσα στο μάθημα, καμιά φορά αφιερώνω και ώρες εκτός μαθήματος, δηλαδή αφήνω λίγο την ύλη στην άκρη γιατί θεωρώ ότι είναι καλό να γίνει τώρα. Με αφορμή μία παγκόσμια ημέρα, με αφορμή μία γιορτή, ένα κείμενο που θα κάνουμε ή κάτι; Που συνέβη στο μάθημα; αφορμές υπάρχουν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποια μορφή υποστήριξης θεωρείτε ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία ή τη σχολική διοίκηση για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σε αυτόν τον τομέα;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Μορφή ενίσχυσης θεωρώ ότι θα ήταν καλό. Κατά τη διάρκεια των σπουδών να έχουμε και μία πρακτική εξάσκηση, ας πούμε, γιατί εγώ; Ναι μεν παρακολούθησα μαθήματα, αλλά όλα ήταν θεωρητικά το να υπάρχει μία πρακτική, έστω ένα εξάμηνο, είναι μία επαφή με σχολείο που σε βοηθάει πολύ. Επιμορφώσεις κτλ. θα το πω αλλά ας είναι πιο ουσιαστικές, πιο πρακτικές να δίνουν πρακτικές λύσεις στους εκπαιδευτικούς. Θα βοηθούσε επίσης να γίνονται συζητήσεις. Δεν ξέρω σε ποια πλαίσια ενδοσχολικά. Τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, δηλαδή να δίνεται φωνή στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Συνήθως αυτό που γίνεται είναι να επιβάλλονται κάποια πράγματα, αλλά μιλώντας οι εκπαιδευτικοί εκεί θα φανεί λίγο περισσότερο. Ποιο είναι το πρόβλημα και θα βρεθεί και λύση; Αυτά, κυρίως.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι θα προτείνατε ώστε το σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό και φιλικό προς όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, φύλου ή άλλων διαφορών;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Λίγες περισσότερες συναντήσεις με γονείς. Να εκπαιδευτούν και οι γονείς γιατί πολλές φορές αγνοούνται θέματα. Περισσότερη επικοινωνία με το σπίτι.

Περισσότερη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις που έχουν να κάνουν με διαπολιτισμικά θέματα. Αυτά μάλλον.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2

Λέγομαι ... και είμαι μαθηματικός στο Δεύτερο Γυμνάσιο Σταυρούπολης και είμαι σύμφωνη με αυτήν την ηχογράφιση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποια είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σας; Υπάρχει ποικιλία ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα, τα ενδιαφέροντα ή άλλες μορφές διαφορετικότητας;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Βεβαίως, υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες όχι μόνο από την Ευρώπη. Έχουμε και από άλλες ηπείρους. Έχουμε και μαθητή που είναι από την Αφρική. Έχουμε και από την Ασία. Έτσι έχουμε. Και στο παρελθόν είναι κάτι που ισχύει πολλά χρόνια στο σχολείο μας και ως προς το θρήσκευμα έχουμε μαθητές που είναι μουσουλμάνοι. Άθεοι δεν ξέρω, αλλά ξέρω ότι παίρνουν απαλλαγή από τα θρησκευτικά, δεν συμμετέχουν στην προσευχή. Και ως προς τα ενδιαφέροντα, σίγουρα έχουμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά, δηλαδή τα αγόρια κατά κύριο λόγο ενδιαφέρονται για το ποδόσφαιρο, ασχολούνται, παίζουν σε ομάδες εδώ τοπικές. Τα κορίτσια με το βόλεϊ και πολύ λίγα παιδιά με τη μουσική. Ένας πολύ μικρός αριθμός.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν διδάσκετε σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι για μένα στο αντικείμενο της γεωμετρίας στην άλγεβρα, επειδή είναι μία γλώσσα συμβολική, συνήθως δεν έχουμε πρόβλημα, αλλά η

γεωμετρία επειδή έχει ένα ιδιαίτερο λεξιλόγιο, δεν είναι κατανοητό στους μαθητές και έτσι δεν μπορούν να συνεργαστούμε. Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ μας.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο της εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας και στην ενίσχυση της αποδοχής και του σεβασμού μέσα στην τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Για μένα ο καθηγητής είναι γενικά ένα πρότυπο, άρα η ίδια η δική του συμπεριφορά καθορίζει και το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται οι μαθητές τους, όλα αυτά τα θέματα όχι μόνο σε αυτό. Άρα, προσπαθούμε να εντάξουμε αυτά τα παιδιά, ομαλά με υπομονή. Δίνοντας τον χρόνο που απαιτείται στον καθένα. Και με την επιείκεια που πρέπει να δείξουμε πάντα σε συνεργασία και με άλλους καθηγητές που είχαμε εδώ στο τμήμα ΖΕΠ και αυτοί σαν πιο ειδικοί μας δίνανε και αυτοί οι οδηγίες για το πώς να τα διαχειριστούμε όλα αυτά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι υπάρχουν πολιτισμικά στερεότυπα στο σχολείο σας; Από ποια πλευρά εκδηλώνονται συχνότερα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς);

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Δεν νομίζω ότι υπάρχουν, όχι τα παιδιά, εγώ νομίζω ότι εύκολα ξεπερνάνε τις διαφορές και γίνονται παρέες και συμμετέχουν όλοι σε όλα γιατί και εδώ στο σχολείο είναι αυτό ένας στόχος που γίνεται, δηλαδή όταν κάνουμε γιορτούλες για παράδειγμα τα Χριστούγεννα όπως έκανε η κυρία Παυλή πέρσι μιλήσαμε για τα έθιμά τους, του κάθε μαθητή. Στη γιορτή παρουσίασε τραγούδια έθιμα, οπότε όχι, δεν νομίζω ότι έχουμε τέτοια θέματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Μπορείτε να θυμηθείτε κάποιο περιστατικό όπου αναγνωρίσατε την ύπαρξη στερεοτύπου στην τάξη ή στο σχολείο;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Αυτό μου έχει συμβεί, όχι όμως σε γυμνάσιο. Σε μαθητές που είχα στο λύκειο, όπου έβλεπα ότι εκεί είχαν άλλη θέση για τους γονείς τα αγόρια και άλλη τα κορίτσια.

Από τα κορίτσια απαιτούσαν περισσότερο να είναι καλοί μαθητές και προσηλωμένοι στο διάβασμα και στα όλα τα καθήκοντα, ενώ για τα αγόρια υπήρχε μία μεγαλύτερη ανοχή. Σε αυτό το κομμάτι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θεωρείτε ότι τα στερεότυπα επηρεάζουν τη σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή και τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Εντάξει, εγώ πιστεύω ότι στο σύγχρονο σχολείο αυτά σχεδόν έχουν εκλείψει, δεν υπάρχουν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποιες προκαταλήψεις ή στερεότυπα;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Πιστεύω ότι ναι, έχουμε όλοι και οι πιο μικροί και οι πιο μεγάλοι σε ένα βαθμό, αλλά πιστεύω ότι η κοινωνία σε αυτό έχει εξελιχθεί πάρα πολύ πια.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχετε εντοπίσει ποτέ στον εαυτό σας κάποιες στερεοτυπικές σκέψεις ή αντιδράσεις ;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Προσπαθώ να μην το κάνω, αλλά σίγουρα πιστεύω ότι κάποιες φορές ναι, ίσως περισσότερο στο κομμάτι το θρησκευτικό για μένα, όταν βλέπω ότι δεν σέβονται οι άλλοι τη δική μου την πεποίθηση εκεί λίγο. Ίσως.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι σας βοήθησε να τις αναγνωρίσετε ή να τις διαχειριστείτε;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Εντάξει είναι και αυτό μία προσπάθεια μέσα σε όλους που κάνουμε να είμαστε όσο γίνεται πιο δίκαιοι και σαν άνθρωποι και σαν καθηγητές που για μένα αυτό είναι το πρώτιστο, αλλά είναι δύσκολο. Απλά συνέχεια το έχουμε στο νου μας ότι πρέπει να επανορθώνουμε τα λάθη που κάνουμε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιγράφατε την επικοινωνία μέσα στην τάξη ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά ή κοινωνικά περιβάλλοντα;

– Για παράδειγμα, πώς καταφέρνουν να συνεργάζονται, να λύνουν παρεξηγήσεις ή να μοιράζονται εμπειρίες;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Εγώ πιστεύω ότι αυτό γίνεται και από μόνο του, δηλαδή γίνεται αυθόρμητα σε ένα βαθμό και αν οι καθηγητές έχουν και αυτοί αυτό τον προσανατολισμό δεν είναι δύσκολο αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς εσείς, ως εκπαιδευτικός, προσπαθείτε να ενθαρρύνετε αυτή την επικοινωνία και την κατανόηση ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές κουλτούρες ή τρόπους έκφρασης;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Προσπαθούμε να δημιουργούμε ομάδες για να συνεργάζονται ή γιορτούλες ή δράσεις, χωρίς να είναι δηλαδή κραυγαλέο να φαίνεται ότι εμείς το κάνουμε επιτηδευμένα να δημιουργείται υποτίθεται τυχαία αυτό ώστε να αναγκαστούν εντός εισαγωγικών να συνεργαστούν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Νιώθετε ότι διαθέτετε επαρκή επιμόρφωση ή πρακτικά εργαλεία για να διαχειριστείτε ενδεχόμενες παρεξηγήσεις ή συγκρούσεις που προκύπτουν λόγω πολιτισμικών διαφορών;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Όχι αυτό νομίζω κανείς δεν μπορεί να νιώσει επαρκής, όχι μόνο σε αυτό το θέμα γενικά στα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, τα πράγματα εξελίσσονται γρήγορα, οπότε καλό είναι διαρκώς να μαθαίνουμε καινούργια πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να ενισχύσετε τη συνεργασία και το αίσθημα σεβασμού μέσα στην τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Πρώτα από όλα προσπαθώ να είμαι εγώ αυτή που θα δείχνω το δρόμο, το σωστό εντός εισαγωγικών, δηλαδή ότι να με βλέπω να συνεργάζομαι με άλλους καθηγητές, να μιλάω όμορφα για τους υπόλοιπους καθηγητές, να μπορώ να δικαιολογώ διάφορες καταστάσεις που ίσως δεν είναι σωστές, να ζητάω συγγνώμη εγώ η ίδια πρώτη στα λάθη που κάνω εγώ ή κάποια ομάδα στην οποία συμμετέχω και εγώ για να δίνω γενικά το παράδειγμα αυτό νομίζω είναι το πιο βασικό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές θεωρείτε πιο αποτελεσματικές για να μειωθούν τα στερεότυπα και να ενισχυθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Το μόνο που μπορώ να σκεφτώ είναι ότι εκτός από τα παιδιά είναι καλό να καλούμε και τους γονείς πολλές φορές για να τους με ειδικούς, δηλαδή όχι εμείς από μόνοι μας με προσανατολισμό με στόχο αυτό να τους βοηθήσουμε και εκείνους να καταλάβουν ότι είναι απαραίτητο τα παιδιά να μάθουν ότι όπως είναι το σχολείο και η κοινωνία πια, δεν είναι μόνο ότι εδώ είναι διαπολιτισμικό. Όλη η κοινωνία έχει γίνει έτσι, οπότε καλό είναι τα παιδιά από μικρά να μάθουν να τα ξεπερνάνε αυτά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποια μορφή υποστήριξης θεωρείτε ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία ή τη σχολική διοίκηση για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σε αυτόν τον τομέα;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Αυτό ενημέρωση από ειδικούς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι θα προτείνατε ώστε το σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό και φιλικό προς όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, φύλου ή άλλων διαφορών;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Δεν ξέρω δεν μου έρχεται κάτι σε αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχετε απαντήσει σε πάρα πολλά, μου δώσατε τις απαντήσεις που χρειάζομαι.

Ευχαριστώ πολύ.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3

Καλημέρα ονομάζομαι ... είμαι εκπαιδευτικός, φιλόλογος, κλάδος ΠΕ02 και δέχομαι να γίνει η ηχογράφηση.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποια είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σας; Υπάρχει ποικιλία ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα, τα ενδιαφέροντα ή άλλες μορφές διαφορετικότητας;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ναι, υπάρχει μία διαφοροποίηση. Έχω πετύχει και σχολεία με πολύ μεγάλη διαφοροποίηση είναι η αλήθεια είναι ως προς την καταγωγή, έχει και παιδάκια από δηλαδή στα χρόνια που είμαι εδώ πέρα έχουμε και παιδάκια από την Ασία, κάποια λίγα βέβαια από την Αφρική και κυρίως όμως είναι Παλινοστούντες Έλληνες, ελληνικής καταγωγής παιδιά, παλινοστούντες Έλληνες, παιδάκια αλβανικής καταγωγής κυρίως δηλαδή. Από Αρμενία, από Γεωργία είχαμε κυρίως από αυτές τις χώρες προέλευσης. Ως προς τα ενδιαφέροντα, νομίζω ότι όλα τα παιδιά, οι ασχολίες τους, οι εξωσχολικές σε μεγάλο βαθμό μοιάζουν, ας πούμε, ο αθλητισμός πολλά πάνε πάλη, κικ μποξ, βόλεϊ, ποδόσφαιρο. Και όσον αφορά τα χόμπι, τη διασκέδαση τους; με βάση αυτά που λέμε, τουλάχιστον έτσι κάποια πράγματα, οι μουσικές τους προτιμήσεις ή τα video games ή το οτιδήποτε Δεν νομίζω ότι διαφέρουν πάρα πολύ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν διδάσκετε σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Η αλήθεια είναι ότι τη γλώσσα όσον αφορά το γλωσσικό κομμάτι, στο γραπτό λόγο έχουν πολλά παιδιά πρόβλημα, αλλά στον προφορική επικοινωνία δεν υπάρχει τόσο

μεγάλο πρόβλημα, δηλαδή γίνεται ανεμπόδιστα, οπότε δεν μπορώ να πω ότι είναι μια ..., δεν είναι ένα πολυπολιτισμικό σχολείο υπό αυτή την έννοια, αλλά κάποιες πιο σύνθετες έννοιες εξειδικευμένων λεξιλογίων που μπορεί σε μαθήματα όπως η ιστορία ενδεχομένως, οι νέες λέξεις είναι λίγο δύσκολο να τις προσεγγίσουνε. Επίσης, δεν υπάρχει ας πούμε, αυτό που λέμε το πολιτισμικό κεφάλαιο που είναι η γνώση και ο πλούτος γνώσεων που υπάρχει από τα ερεθίσματα από το σπίτι και από τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Είναι κάπως μειωμένο το επίπεδο αυτό και αυτό δεν βοηθάει στην προσέγγιση νέας γνώσης, η οποία γίνεται όλο και πιο σύνθετη, καθώς προχωράνε οι τάξεις στη βαθμίδα αυτή του γυμνασίου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας και στην ενίσχυση της αποδοχής και του σεβασμού μέσα στην τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Πολύ ωραία ερώτηση, εντάξει, προσωπική άποψη είναι ότι η καλύτερη διδασκαλία, ας το πούμε έτσι είναι το προσωπικό παράδειγμα, δηλαδή δεν μπορείς να λες να διδάσκεις την ανεκτικότητα, την αποδοχή και τα λοιπά και σαν άνθρωπος να συμπεριφέρεσαι διαφορετικά, οπότε πρωτίστως με την ίδια σου τη συμπεριφορά και τον τρόπο που προσεγγίζει σε όλα τα παιδιά και τα αποδέχεσαι τους δίνεις το παράδειγμα αφενός. Αφετέρου μέσα από μαθήματα όπως η γλώσσα, η λογοτεχνία που μέσα από τα κείμενα προσεγγίζουμε θέματα όπως η διαπολιτισμικότητα, ρατσισμός, η προσφορά του κάθε πολιτισμού στο παγκόσμιο γίνεσθαι μέσα της ιστορίας της γλώσσας και τα λοιπά. Προσπαθείς να προωθήσεις, ας πούμε, την κουλτούρα του σεβασμού από τη μία, αλλά και του σεβασμού όχι μόνο στο άτομο αλλά και στον πολιτισμό της κάθε χώρας μέσα από την αντίληψη ότι όλοι έχουν προσφέρει στην εξέλιξη του πανανθρώπινου πολιτισμού, στις κατακτήσεις, στην επιστήμη, στην τεχνολογία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι υπάρχουν πολιτισμικά στερεότυπα στο σχολείο σας; Από ποια πλευρά εκδηλώνονται συχνότερα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς);

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Θα έλεγα πως γενικά οι μαθητές, η κοινότητα είναι αρκετά δεμένη. Δεν θα έλεγα ότι υπάρχουν τόσα πολιτισμικά στερεότυπα. Δεν πιστεύω ότι παιδιά που από παρέες ή από δραστηριότητες λόγω της καταγωγής τους ή της φυλής τους και τα λοιπά έτσι της θρησκείας τους. Δε έχω εντοπίσει, ας πούμε, ακραίες περιπτώσεις.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Μπορείτε να θυμηθείτε κάποιο περιστατικό όπου αναγνωρίσατε την ύπαρξη στερεοτύπου στην τάξη ή στο σχολείο;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Στερεοτύπων ναι, ας πούμε στερεοτύπων, όχι τόσο όσον αφορά συγκεκριμένες φυλετικές ομάδες, αλλά όσον αφορά το τι είναι ο ρατσισμός όταν ας πούμε στη γλώσσα διδάσκουμε στην Τρίτη ενότητα, αυτή τη θεματική, κάποιοι μαθητές μπορεί να θεωρούν ότι το να έχουν διαφορετική αντίληψη του τι είναι ρατσισμός; Τέλος πάντων, καταλάβατε και να θεωρούν ότι για κακώς κείμενα τα οποία έχουν στο μυαλό τους ότι φταίνε άνθρωποι από άλλες χώρες και τα λοιπά. Το να μην είσαι ρατσιστής ότι είναι σαν να δίνεις λευκή επιταγή, ας πούμε. Κατά κάποιο τρόπο στα κακώς κείμενα και θα προσπαθήσω να εξηγήσω ότι είναι διαφορετικό πράγμα το ένα με το άλλο, ότι ο ρατσισμός έχει πολλές μορφές, είναι ο κοινωνικός ρατσισμός, ανάμεσα και σε ανθρώπους της ίδιας καταγωγής, της ίδιας θρησκείας, με τις προτιμήσεις τους ανάλογα με την με το σώμα τους, τις πεποιθήσεις τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θεωρείτε ότι τα στερεότυπα επηρεάζουν τη σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή και τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Σίγουρα επηρεάζουν τα στερεότυπα. Στερεότυπο είναι ακόμα και το ποιο μάθημα διδάσκεις, ας πούμε. Ας πούμε, καταλάβατε, ας πούμε μερικές φορές στα αρχαία θεωρώ κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι είναι μια παρωχημένη γνώση, κάτι το οποίο ας πούμε, δεν αγγίζει τη σύγχρονη πραγματικότητα και αυτό είναι ένα στερεότυπο. Μπορούμε να πούμε, αλλά στο μεταξύ τους στο κοινωνικό κομμάτι εγώ βλέπω ότι υπάρχει. Υπάρχει και πώς να το πω ότι οι μαθητές τα αφήνουν αυτά στην άκρη, ότι η τάση ας πούμε για κοινωνικοποίηση που έχουν οι νέοι άνθρωποι το ξεπερνάει αυτό

τουλάχιστον στο δικό μας σχολείο και δεν αποκλείονται, συνήθως στοχοποιείται κάποιο παιδί λόγω συμπεριφοράς πιο πολύ παρά λόγω καταγωγής, χρώματος, φυλής. Και αυτό βέβαια με τις κατάλληλες επεμβάσεις, τις δικές μας συσκευάσεις και τα λοιπά, με τη μεσολάβηση, το πρόγραμμα που είχαμε και με διάφορους άλλους τρόπους, επιλύουμε ότι συμβεί γρήγορα, δηλαδή ευτυχώς δεν είχαμε ή αν είχαμε τα αντιμετωπίσαμε στα πρώτα στάδια τέτοιου είδους περιστατικά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποιες προκαταλήψεις ή στερεότυπα;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Εντάξει, όλοι οι άνθρωποι είναι κοινωνικό δημιούργημα, μας καθορίζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο γεννιόμαστε, διαμορφωνόμαστε εννοώ στην αρχική παιδική ηλικία, οπότε εκ των πραγμάτων φορτωνόμαστε με κάποια στερεότυπα, τα οποία στην πορεία της ζωής μας, όπως με την αυτογνωσία και την αυτονόμιση της συνείδησής μας, καθώς γίνεσαι μία ανεξάρτητη σκέψη. Προφανώς τα αποβάλλεις ίσως όχι όλα. Εννοείται ότι υπάρχουν στερεότυπα υποσυνείδητα βέβαια πολλά από αυτά τα οποία. Πολλές φορές μπορεί να είσαι και θύμα στερεοτύπων, άλλες φορές ο θύτης απλά στην πορεία της ζωής σου νομίζω ότι καταλαβαίνεις πόσο ας πούμε μάταιο και όλο είναι όλο αυτό, γιατί κυρίως στα στερεότυπα είναι μία μορφή, ας πούμε. Πώς να το πω; Θες να ανυψώσεις τον εαυτό σου σε σχέση με κάτι άλλο για να αυταπατάσαι μερικές φορές να βρεις διέξοδο σε κάποια άλλα πράγματα, σε δικά σου προβλήματα, αν βρεις τους σωστούς τρόπους να τα αντιμετωπίσεις δεν χρειάζονται πλέον.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχετε εντοπίσει ποτέ στον εαυτό σας κάποιες στερεοτυπικές σκέψεις ή αντιδράσεις;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Σίγουρα, καθώς στην πορεία της ζωής μου ναι, καθώς μεγάλωνα, αλλά νομίζω θεωρώ βέβαια σαφώς είναι μια υποκειμενική έκφραση γνώμης, ας πούμε, πόσο μάλλον όταν μιλάς για τον εαυτό σου ότι τα περισσότερα από αυτά στην πορεία της ζωής μου τα αντιμετώπισα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι σας βοήθησε να τις αναγνωρίσετε ή να τις διαχειριστείτε;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Η μόρφωση κυρίως γιατί εντάξει, δημιουργείς γνωστικά εργαλεία, κατανοείς γιατί και πώς λειτουργεί ο κόσμος και η ανθρώπινη φύση. Εννοώ είτε ψυχολογικά είτε βιοχημικά, είτε ξέρεις για τι παράδειγμα ας πούμε, συγκεκριμένες μορφές σκέψης, ιδεότυπους, στερεότητα και τα λοιπά. Και όταν φτάσει να καταλάβεις γιατί νιώθεις κάπως γιατί σκέφτεσαι κάπως και κατά πόσο αυτό είναι συμβατό με την πραγματικότητα και με την αλήθεια. Εν τέλει, προφανώς θα ακολουθείς την αλήθεια.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιγράφατε την επικοινωνία μέσα στην τάξη ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά ή κοινωνικά περιβάλλοντα;
– Για παράδειγμα, πώς καταφέρνουν να συνεργάζονται, να λύνουν παρεξηγήσεις ή να μοιράζονται εμπειρίες;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Οι εμπειρίες πλέον δεν μοιράζονται μόνο τις δημιουργούν και μαζί συν δημιουργούν εμπειρίες, στις εκδρομές, τα λοιπά στους περιπάτους. Το ότι παίζουμε στην αυλή με τον αθλητισμό. Έχουμε κάνει προγράμματα επίσης όχι στα δικά μου μαθήματα σε άλλα μαθήματα ας πούμε, ας πούμε κουλτούρες του κόσμου, γεύσεις του κόσμου. Κάθε παιδί μπορεί να φέρει από την χώρα καταγωγής του, ας πούμε π.χ. ένα τοπικό γλυκό ή Θα φτιάξουν το σπίτι ή ένα φαγητό, οπότε όλα αυτά βοηθάνε στην εναρμόνιση στο διαφορετικό στοιχείο, ας πούμε, σε ένα σύνολο η επικοινωνία δεν νομίζω ότι είναι να ανεμπόδιστα να είμαστε στα παιδιά. Οι νέοι άνθρωποι βρίσκουν τρόπους να επικοινωνούν και με τρόπους που δεν καταλαβαίνουν και εμείς. Ίσως πολλές φορές.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς εσείς, ως εκπαιδευτικός, προσπαθείτε να ενθαρρύνετε αυτή την επικοινωνία και την κατανόηση ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές κουλτούρες ή τρόπους έκφρασης;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Σωστό πρώτα από όλα ένας βοηθάει το να καταλάβεις να κατανοήσει ο ίδιος ο τελευταίος την νεανική κουλτούρα. Δηλαδή σίγουρα ο κόσμος στον οποίο εμείς μεγαλώσαμε και ζήσαμε την εφηβεία μας ήταν πολύ διαφορετικός από το σήμερα εννοώ στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά γιατί οι κοινωνίες ουσιαστικά, καταβάθος δεν αλλάζουν και τόσο. Οπότε το να είσαι μέσα στο κλίμα της εποχής στο βαθμό της κατανόησης τουλάχιστον, βοηθάει και τα παιδιά να θεωρούν ότι έχουν απέναντι τους έναν άνθρωπο που να μπορεί να καταλάβει και την δική τους κουλτούρα και τους κώδικες επικοινωνίας τους, αυτό πιστεύω βοηθάει πολύ, το άλλο θα είναι ο διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων, την διαφωνία, την δημοκρατική επίλυση διαφορών, επίσης, στα πλαίσια των μαθητικών Συμβουλίων γίνονται έτσι η αλληλεπίδραση με ψηφοφορίες με τον διάλογο που γίνεται και με τις αποφάσεις που παίρνονται νομίζω και αυτό βοηθάει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Νιώθετε ότι διαθέτετε επαρκή επιμόρφωση ή πρακτικά εργαλεία για να διαχειριστείτε ενδεχόμενες παρεξηγήσεις ή συγκρούσεις που προκύπτουν λόγω πολιτισμικών διαφορών;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ωραία ερώτηση επίσης, σίγουρα σε επιστημονικό αμιγώς επίπεδο πάντα έχεις να μάθεις πράγματα γιατί είναι κάθε κλάδος και τομέας εξελίσσεται; Αναδιαμορφώνεται, οπότε δεν είμαστε, είμαστε καθηγητές γενικής αγωγής. Οι περισσότεροι από εμάς εδώ μαθαίνουμε ταυτόχρονα τη διαχείριση των διαφόρων καταστάσεων, οπότε ναι νομίζω ότι πάντα μπορείς να μάθεις κάτι καινούργιο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείται για να ενισχύσετε τη συνεργασία και το αίσθημα σεβασμού μέσα στην τάξη;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Πολύ ωραία, πολύ ωραία ερώτηση επίσης, κυρίως πρώτα από όλα με το παράδειγμα αυτό που σας είπα, το να σέβεσαι εσύ τους άλλους και να νιώθουν πραγματικά ότι σέβεσαι και έχεις ενδιαφέρον να ακούσεις για τη ζωή τους, για τα προβλήματά τους, ενδεχομένως για αυτά που τους απασχολούν και σαν κοινότητα σαν μονάδες. Το

δεύτερο είναι το να μην αποκλείεις κανέναν να είσαι γενικά ανεκτικός, να προωθείς το διάλογο ,την ομαδική εργασία πολλές φορές τη συνεργασία με ομαδικές εργασίες και διάφορους άλλους τρόπους, οι οποίοι είναι και δεν ανιχνεύονται, ας πούμε, συγκεκριμένα γίνονται καθημερινά μικρά πράγματα, τα οποία βοηθάνε όμως πιστεύω.

Επίσης, ειδικά τα δικά μας μαθήματα. Η ιστορία, η γλώσσα μας δίνουνε πολύ έτσι μεγάλο πεδίο για συζήτηση πάνω στην διαφορετικότητα. Αυτό που είπα και πριν την ανεκτικότητα, το πόσο μεγάλη σημασία έχει η κουλτούρα του κάθε ανθρώπου, κάθε λαού. Και πολλές φορές το ανακαλύπτουν και μέσα από τις θεματικές ενότητες και τα παιδιά τα ίδια όταν ας πούμε, εξετάζουν τα διάφορα θέματα και όταν διαβάζουμε τις εκθέσεις τους και αναλύουμε τις σκέψεις τους, τις συζητάμε μαζί.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές θεωρείται πιο αποτελεσματικές για να μειωθούν τα στερεότυπα και να ενισχυθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας. Λίγο κάπως παρόμοια η ερώτηση. Αλλά ναι εδώ τονίζει για να μειωθούν τα στερεότυπα, ποιες παιδαγωγικές πρακτικές χρησιμοποιείτε.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Πρώτα από όλα είναι το να αφήνεις τον άλλον να εκφράζεται ελεύθερα, η ομάδοσυνεργατική εργασία βοηθάει το να μην υπάρχει μόνο η τοπική διδασκαλία του, το να ακούγονται οι μαθητές, το να δίνεις περιθώριο έκφρασης. Η συνεργασία επίσης παίζει πολύ μεγάλο ρόλο γιατί ο ένας καταλαβαίνει τον άλλον και μέσα από τη δουλειά του μερικές φορές και όχι μόνο μέσα από αυτά που λέει μέσα από το πώς συνεργάζεται και αντιλαμβάνεται ο ένας την αξία του άλλου. Καταλάβετε, και αυτό το στερεότυπο θεωρώ ότι μπορεί να έχει ότι ο άλλος είναι κατωτέρων δυνατοτήτων ή οτιδήποτε, αναιρείται μέσω εκ των πραγμάτων. Μέσα από συνεργασία. βέβαια, μέσω της κοινής δράσης, επίσης, έχω διαπιστώσει ότι πολλές δραστηριότητες, όπως οι περίπατοι, οι εκδρομές κυρίως οι εκδρομές στο εξωτερικό που βοηθάνε πάρα πολύ τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά και κυρίως να αντιληφθούνε ειδικά την πρώτη φορά που βγαίνουν έξω, αν δεν έχουνε πάει έτσι με τις οικογένειές τους, είναι μία συγκλονιστική εμπειρία για αυτούς. Γυρνάνε πολύ αλλαγμένοι σαν άνθρωποι περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη. Πώς να το πω δραστηριότητα σχολική που έχω δει αυτό τους βοηθάει πάρα πολύ, γυρνάνε και είναι πολύ πιο ώριμοι, πιο

προβληματισμένοι γιατί μέχρι τότε ζουν σε ένα μικρόκοσμο. Ας πούμε, της γειτονιάς της πόλης, ενδεχομένως το τόπου καταγωγής των παππούδων. Και εκεί αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν κι άλλοι τρόποι ζωής. Και επίσης αντιλαμβάνονται ότι παντού οι άνθρωποι είναι ίδιοι.

Αυτό τους βοηθάει πάρα πάρα πολύ πιστεύω και θα έλεγα ότι από πιο μικρές ηλικίες θα έπρεπε να καλό. Θα ήταν κατά τη γνώμη μου να έτσι να προωθούνται και να ενθαρρύνονται οι μετακινήσεις και εκτός χώρας γιατί αυτό είναι μία συγκλονιστική εμπειρία που σε επαναπροσδιορίζει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ποια μορφή υποστήριξης θεωρείτε ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί από την πολιτεία ή τη σχολική διοίκηση για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σε αυτόν τον τομέα;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Σίγουρα κάποιες πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο, θα βοηθούσαν πολλοί τα τμήματα υποδοχής όταν λειτουργούν, όταν υπάρχουν μαθητές για να λειτουργήσουν. Επίσης, βοηθάνε.

Επίσης, θα βοηθούσε πολύ ίσως κάποια βιβλία λίγο να αναδιαμορφωθούν να υπάρχουν μέσα και εργαλεία σε επίπεδο ασκήσεων και τα λοιπά, τα οποία να δίνουν τη δυνατότητα και σε ανθρώπους με που; Είναι πιο πίσω από το επίπεδο της τάξης τους, να μπορούν δηλαδή διαφοροποιημένη διδασκαλία να μπορεί να γίνεται πιο γρήγορα και πιο εύκολα. Και με ψηφιακά εργαλεία προφανώς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι θα προτεινάτε ώστε το σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό και φιλικό προς όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, φύλου ή άλλων διαφορών;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Πρώτα από όλα θεωρώ ότι το σχολείο μας είναι πάρα πολύ ανοιχτό και πάρα πολύ φιλικό προς όλους τους μαθητές. Θεωρώ ότι πραγματικά γίνεται σχεδόν σε πολύ, πολύ μεγάλο βαθμό. Βέβαια ο εαυτός του καλού είναι το καλύτερο. Πάντα γίνονται πάρα πολλά πράγματα. Ίσως δηλαδή ακόμα και σε επίπεδο χωρών, εορτών, ένα παραδοσιακό χώρο από τη χώρα του κάθε παιδιού, να έχουν στις τελετές αποφοίτησης, όλα αυτά δίνουν έτσι ένα περιθώριο να εκδηλώσει και ο άλλος τον

δικό του πολιτισμό, ας πούμε. Και να νιώσει ότι τον αποδέχονται οι υπόλοιποι ή ότι τον θαυμάζουν ή ότι τον χειροκροτάν όταν χορεύει. Θα πρότεινα πολλά πράγματα, αλλά κυρίως αυτό, θα πρότεινα μετακινήσεις εκτός χώρας σε πολύ μικρότερη ηλικία επίσης. Επίσης, η επαφή με άλλους πολιτισμούς και όχι μόνο μέσω της μετακίνησης, μέσω κάποια ντοκιμαντέρ το να δεις το τι έχουν κατακτήσει και έχουν συνεισφέρει στην παγκόσμια εξέλιξη οι άλλοι λαοί. Αυτό σε βοηθάει πάρα πολύ να καταλάβεις ότι δεν υπάρχει ικανός και ανίκανος και τα λοιπά όλα είναι θέμα κοινωνικά. Είναι θέμα ιστορικά ή φάση στην οποία βρίσκεται ο κάθε λαός. Καταλάβετε, στην πορεία του του χρόνου. Αυτό θα πω ότι είναι δηλαδή να εντάξουμε στα μαθήματά μας περισσότερο διαπολιτισμικά στοιχεία. Στο βαθμό βέβαια από το αναλυτικό πρόγραμμα το επιτρέπει. Για να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς από όσους μικρότερη ηλικία γίνεται μαθητές.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΓΟΝΕΑΣ 1

Είμαι η Αντωνιάδου Ελπίδα είμαι γονέας μαθητή πρώτης γυμνασίου και δέχομαι να ηχογραφηθώ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιγράφατε το σχολείο του παιδιού σας; Υπάρχουν μαθητές από διαφορετικές χώρες ή οικογένειες με διαφορετικές συνήθειες, γλώσσες ή θρησκείες;

ΓΟΝΕΑΣ

Από όσο γνωρίζω υπάρχουν, υπάρχουν από διάφορες χώρες. Νομίζω υπάρχει και ένα τμήμα υποδοχής στο δικό μας το σχολείο είναι ένα σχολείο στη Σταυρούπολη, συγκεκριμένα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται αυτές τις διαφορές μεταξύ τους;

ΓΟΝΕΑΣ

Νομίζω ότι χρειάζεται μία εκπαίδευση, η οποία νομίζω ότι κατά διαστήματα γίνονται κάποια σαν σεμινάρια. Μετά το σχολείο. Βέβαια όλα αυτά ξεκινάνε από το σπίτι. Θεωρώ και μία εκπαίδευση χρειάζεται από το σπίτι για τα παιδιά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Στο σπίτι, τι σας λέει το παιδί σας για τις σχέσεις που έχει με συμμαθητές διαφορετικής προέλευσης ή κουλτούρας;

ΓΟΝΕΑΣ

Θεωρώ ότι δεν ξέρω, συγκεκριμένα για το δικό μου παιδί όμως θεωρώ ότι δίνουμε κάποια οδηγία για το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε και απέναντι στα παιδιά, στη διαφορετικότητα και όλα αυτά, το πώς αντιμετωπίζονται στο σχολείο και το τι κάνουν ακριβώς όμως δεν μπορώ, δεν ξέρω, νομίζω όμως για το δικό μου το παιδί ότι προσεγγίζει κάποια τέτοια παιδιά, γιατί όταν έρχεται από το σχολείο, μου λέει ότι αυτό το παιδάκι είναι στην άκρη και εγώ θέλω να είμαι δίπλα του. Τώρα, αν ισχύει όχι, δεν μπορώ να σας πω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι στο σχολείο υπάρχουν κάποιες “ταμπέλες” ή στερεότυπα για ορισμένα παιδιά;

ΓΟΝΕΑΣ

Υπάρχουνε, σίγουρα υπάρχουνε εκατό τις εκατό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχετε ακούσει ποτέ σχόλια από μαθητές, γονείς ή εκπαιδευτικούς που να σας φάνηκαν άδικο ή προκατειλημμένα;

ΓΟΝΕΑΣ

Τώρα αυτή τη στιγμή δεν ξέρω να σας απαντήσω, δεν μπορώ να σας πω κάτι συγκεκριμένο, αλλά γενικά όταν τα παιδιά έρχονται από το σχολείο και από το δημοτικό αυτό και τώρα που είμαστε στο γυμνάσιο υπάρχει μία, ότι πάντα υπάρχει ένα παιδί που είναι στην..., το έχουν στη γωνία, στο περιθώριο πάντα και πάντα αυτό έχει όλη την ευθύνη και πάντα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς αντιδράτε εσείς όταν ακούτε κάτι τέτοιο;

ΓΟΝΕΑΣ

Προσπαθώ να του εξηγήσω τι ακριβώς συμβαίνει και πώς θα ήταν, αν και το δικό μου το παιδί ήταν σε αυτή τη θέση. Πώς θα ένιωθε; Οπότε θέλω βάζοντας το σε αυτή τη θέση να μπορέσει να έρθει πιο κοντά, να βοηθήσει και ίσως δώσει και αυτός μία λύση από τη δική του την πλευρά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς βλέπετε τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές; Υπάρχει καλή συνεννόηση ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες ή οικογένειες;

ΓΟΝΕΑΣ

Νομίζω ότι δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη σχέση. Βασικά υπάρχει ένα θέμα με τα παιδάκια που είναι αλλόθρησκα που δεν ξέρω τώρα αν το βγάζουν σαν, δεν ξέρω πως βγαίνει αυτό μέσα στο σχολείο πάντως υπάρχει μία διαφοροποίηση και ένας διαχωρισμός και αυτά είναι φανατισμένα και δεν θέλουν να ενταχθούν. Και δεν ξέρω κάπως έτσι το αντιλαμβάνομαι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ναι, αυτό αναφέρθηκε και σε άλλη συνέντευξη. Πώς θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τις πολιτισμικές διαφορές ή πιθανές παρεξηγήσεις;

ΓΟΝΕΑΣ

Επειδή δεν είμαι στο χώρο του σχολείου, δεν μπορώ να ξέρω, αλλά θεωρώ ότι προσπαθούν να εντάξουνε αυτά τα παιδιά μέσα στα μέσα στο χώρο του σχολείου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς είναι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων; Νιώθετε ότι υπάρχει ανοιχτός διάλογος και σεβασμός;

ΓΟΝΕΑΣ

Πιστεύω ότι γίνεται μια προσέγγιση, αλλά δεν ξέρω αν χρειάζεται περισσότερο. Ίσως κάποιες ώρες έξτρα προσέγγισης για αυτά τα παιδιά για να ενταχθούν στο σύνολο και στη συμπεριφορά και σε όλα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να βοηθήσει τα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα και να αποδέχονται το ένα το άλλο;

ΓΟΝΕΑΣ

Νομίζω πιο πολύ είναι η ενημέρωση. Όλα βέβαια όλα αυτά ξεκινάνε από το σπίτι όσο και να είναι οι ώρες του σχολείου είναι συγκεκριμένες, οπότε και η ενημέρωση και όλα αυτά πιστεύω ότι είναι. Δεν μπορεί να είναι συνεχής, οπότε όλα ξεκινάνε από το σπίτι και καταλήγουν εκεί.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι θα θέλατε να μάθουν τα παιδιά σας μέσα από τη σχολική ζωή σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΓΟΝΕΑΣ

Τον τρόπο προσέγγισης. Βασικά θα ήθελα να μπορέσει το παιδί μου να καταλάβει ότι θα μπορούσα και αυτό να βρίσκεται σε μία άλλη χώρα ή σε μία κάπου αλλού και ίσως και αυτό να βρισκόταν σε αυτή τη θέση, οπότε να μπορούσε να εναρμονιστεί και να μπορούν να τον προσεγγίσουν και οι υπόλοιποι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πολύ ωραία, ευχαριστώ πολύ!

ΓΟΝΕΑΣ 2

Ονομάζομαι ..., είμαι γονέας μαθήτριας πρώτης γυμνασίου και δέχομαι να ηχογραφηθώ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιγράφατε το σχολείο του παιδιού σας; Υπάρχουν μαθητές από διαφορετικές χώρες ή οικογένειες με διαφορετικές συνήθειες, γλώσσες ή θρησκείες;

ΓΟΝΕΑΣ

Το σχολείο στο οποίο πηγαίνει το παιδί μου ανήκει σε μία συνοικία της Θεσσαλονίκης, στη Σταυρούπολη, που ούτως ή άλλως είναι πολυπολιτισμική. Έχουμε και από διάφορες εθνικότητες και από άλλες χώρες, και αρκετούς Ρομά, όποτε και μέσα στο σχολείο πάρα πολλά παιδιά είναι και από άλλες χώρες και Ρομά και ήδη είναι σε αυτό το περιβάλλον και από το δημοτικό και συνεχίζουν και στο γυμνάσιο, οπότε ναι στο σχολείο υπάρχουν.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται αυτές τις διαφορές μεταξύ τους;

ΓΟΝΕΑΣ

Μαθαίνουν ίσως γιατί μεγαλώνουν μέσα σε αυτό το πλαίσιο μαθαίνουν από την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης από τα νηπιαγωγεία και το δημοτικό να συνυπάρχουν, μαθαίνουν και μέσα από δράσεις, δραστηριότητες που γίνονται στα σχολεία, αλλά και τα ίδια μέσα από αυτά που τους λέμε εμείς οι γονείς.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Στο σπίτι, τι σας λέει το παιδί σας για τις σχέσεις που έχει με συμμαθητές διαφορετικής προέλευσης ή κουλτούρας;

ΓΟΝΕΑΣ

Αποδέχονται παιδιά και διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικής κουλτούρας. Ίσως γιατί τους έχουμε μεγαλώσει με αυτό το με αυτά τα πρότυπα, ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι και ότι δεν διαχωρίζουμε ούτε ανάλογα με το φύλο, ούτε εθνικότητες, ούτε χρώματα, ούτε αρώματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Όταν λέμε «διαφορετικότητα», τι σημαίνει αυτό για εσάς προσωπικά;

ΓΟΝΕΑΣ

Για μένα καταρχήν, θα απαντήσω ότι δεν υπάρχουν διαφορετικοί άνθρωποι, δεν υπάρχει η λέξη κανονικά διαφορετικότητα ο καθένας είναι ξεχωριστός, έχει τα δικά του χαρίσματα, οπότε κάθε άνθρωπος ... Όλα τα παιδιά είναι ξεχωριστά, έχουν το δικό τους στυλ, το δικό τους χρώμα, τον τρόπο που εμφάνισης συμπεριφοράς και όλα

είναι αποδεκτά μέσα σε λογικά πλαίσια, οπότε ναι δεχόμαστε τη διαφορετικότητα συμβιώνουμε και συνεχίζουμε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι στο σχολείο υπάρχουν κάποιες “ταμπέλες” ή στερεότυπα για ορισμένα παιδιά;

ΓΟΝΕΑΣ

Υπάρχουνε και αυτό θα αποβάλει ότι ξεκινάει και από το δημοτικό που υπήρχε και εξακολουθεί να υπάρχει και τώρα στο γυμνάσιο, ότι μην κάνεις παρέα με αυτό το κοριτσάκι είναι Ρομά. Μην κάνεις παρέα ή κοίτα λίγο τι φοράει, φοράει συνέχεια καθημερινά τα ίδια ρούχα χωρίς να νοιάζονται αν και για ποιο λόγο φορούν τα ίδια ρούχα. Επίσης, για το θέμα εμφάνισης και κιλών πάρα πολύ ρόλο και το βλέπω ότι συνεχίζει να υπάρχει να υφίσταται εδώ στο σχολείο, ας πούμε, το αν είναι κάποιο λίγο πιο παχουλό αλλά και το άκρως αντίθετο και το πάρα πολύ αδύνατο το κοκαλιάρικο ας το πούμε που το σχολιάζουνε το ίδιο και με κάποιο τρόπο και απομονώνουν πολλές φορές και στο και στο διάλειμμα τα παιδιά. Είτε που έχουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα είτε επειδή είναι από άλλη χώρα τα παιδιά είναι λίγο σκληρά, πιστεύω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχετε ακούσει ποτέ σχόλια από μαθητές, γονείς ή εκπαιδευτικούς που να σας φάνηκαν άδικο ή προκατειλημμένα;

ΓΟΝΕΑΣ

Βεβαίως. Πάρα πολλά σχόλια, άσχημα λόγια και επίσης έχω ακούσει και από παιδιά να λένε κάποια πράγματα τα οποία κανονικά ένας παιδικός αθώος νους δεν θα τα έλεγε. Είναι πράγματα τα οποία προφανώς και μεταφέρονται από το σπίτι, τα ακούνε τα παιδιά και θεωρώντας ότι αφού το λέει η μαμά και ο μπαμπάς θα το πω και εγώ και έτσι πολλές φορές προσβάλλουν μπορεί και άθελά τους να γίνεται αυτό, αλλά προσβάλλουν και φέρνουν σε δύσκολη θέση τον διπλανό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς αντιδράτε εσείς όταν ακούτε κάτι τέτοιο;

ΓΟΝΕΑΣ

Έπιασες τον άνθρωπο τώρα. Εμένα μου αρέσει να υπερασπίζομαι γενικά τα δικαιώματα και τα δικά μου και των άλλων. Έτσι, πόσο μάλλον όταν ακούω ότι γίνεται μία αδικία ή βλέπω μία αδικία εις βάρος κάποιου, είμαι από τα άτομα που θα υπερασπιστώ με τον τρόπο μου, πάντα μέσω του διαλόγου και της επικοινωνιακής συζήτησης ποτέ με άσχημο τρόπο είμαι ακόμα και με το να ανεβάσω τον τόνο της φωνής μου, ας πούμε, απλά θα προσπαθήσω με τον τρόπο μου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν το πώς τα παιδιά νιώθουν ή συμμετέχουν στο σχολείο;

ΓΟΝΕΑΣ

Βεβαίως, γιατί βλέπεις ότι πάρα πολλές φορές τα παιδιά αυτά νιώθουν μειονεκτικά από μόνα τους επειδή είναι από κάποια άλλη χώρα, είτε μπορεί να μην γνωρίζουν καλά τη γλώσσα. Φοβούνται πολλές φορές να πούνε και κάτι γιατί θα αντιδράσουν οι υπόλοιποι θα γελάσουν οπότε... και νομίζω ότι πολλές φορές φαίνεται και από ακόμα και από το κατέβασμα του κεφαλιού, ας πούμε σε κάτι που μπορεί να ακούσουν γι' αυτούς που τους αφορά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς βλέπετε τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές;

ΓΟΝΕΑΣ

Εγώ θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να γεφυρώσουν κάθε χάσμα που ίσως να μπορεί να υπάρχει ακόμα στην κοινωνία και σε αυτά τα στερεότυπα και τα λοιπά, γίνονται αρκετές δράσεις μέσα στα σχολεία, ώστε να κατανοήσουμε ότι κανένας δεν είναι διαφορετικός. Όλοι είμαστε όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι. Οπότε θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν και προωθούν να υπάρχει ένα πολύ θετικό κλίμα γενικά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς είναι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων; Νιώθετε ότι υπάρχει ανοιχτός διάλογος και σεβασμός;

ΓΟΝΕΑΣ

Στο γυμνάσιο που είμαστε υπάρχει επικοινωνία, υπάρχει ενημέρωση. Και από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Είναι πολύ ανοιχτοί και η διεύθυνση του σχολείου και οι καθηγητές για να μπορεί κάποιος γονέας να νιώσει άνετα και να μπορεί να μεταφέρει κάποιο προσωπικό του πρόβλημα που αφορά το παιδί, το μαθητή και μπορεί να τον έχει επηρεάσει. Και οι εκπαιδευτικοί είναι κοντά στα παιδιά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να βοηθήσει τα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα και να αποδέχονται το ένα το άλλο;

ΓΟΝΕΑΣ

Εγώ θεωρώ ότι με την καθημερινή επικοινωνία με το να αποτελούν οι ίδιοι παράδειγμα προς τα παιδιά. Και οι ίδιοι να δείχνουν λοιπόν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και των διαλειμμάτων και όλης της σχολικής. Ότι κανένας δεν είναι διαφορετικός, αυτό και μόνο αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά και αποτελεί παράδειγμα για αυτά, οπότε νομίζω και μόνο αυτό αρκεί.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς σε αυτό;

ΓΟΝΕΑΣ

Οι γονείς. Στο να αλλάξει η νοοτροπία και ο τρόπος που μιλούν συζητούν το παράδειγμα που δίνουν οι ίδιοι τους τα παιδιά. Εντάξει, όπως και να έχει, το σχολείο είναι κάποιες ώρες. Οι υπόλοιπες ώρες η διαπαιδαγώγηση ανήκει πρωτίστως στην οικογένεια, οπότε αν τα παιδιά έχουν καλά πρότυπα από το σπίτι. «καλά» πρότυπα, δηλαδή πρότυπα σεβασμού αλληλεγγύης, τέλος πάντων εκτίμησης των ανθρώπων γενικότερα, πιστεύω ότι μεγαλώνουν και τα παιδιά τους με τον ίδιο τρόπο. Εγώ δεν πιστεύω ότι κάνω κάτι ιδιαίτερο στο παιδί μου, πιστεύω από αυτά που ακούει μέσα από το σπίτι μας, ουσιαστικά καταλαβαίνει πώς πρέπει να είναι η συμπεριφορά του απέναντι σε όλους.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι θα θέλατε να μάθουν τα παιδιά σας μέσα από τη σχολική ζωή σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΓΟΝΕΑΣ

Αυτό που είπα ίσως είναι ένα σύνθημα που μου έχει μείνει και από τα δικά μου σχολικά χρόνια, το όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι. Κανένας δεν είναι διαφορετικός. Όλοι είμαστε ξεχωριστοί. Όλοι έχουμε τις ιδιαιτερότητές μας σε κάτι εμείς μπορεί να έχουμε προτερήματα σε κάτι, να έχουμε ελαττώματα σε κάτι να ενδιαφερόμαστε σε κάτι να υπερτερούμε σε κάτι άλλο; Αλλά όλοι είμαστε άνθρωποι, όλοι χαίρουμε της ίδιας εκτίμησης σεβασμού, αυτό θέλω, αυτό που περνάω δηλαδή εγώ από το σπίτι μου στα παιδιά αυτό το ίδιο θέλω να περνούν και από το σχολείο, οι καθηγητές τους στα παιδιά μου.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ξεκινήσαμε, πείτε το όνομα σας

ΓΟΝΕΑΣ 3

Λέγομαι ... και είμαι γονέας ενός παιδιού 14 χρόνων στο δεύτερο γυμνάσιο Σταυρούπολης.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ωραία. Υπάρχει θέμα να σας ηχογραφήσουμε αυτή τη στιγμή;

ΓΟΝΕΑΣ

Όχι κανένα πρόβλημα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θα περιγράφατε το σχολείο του παιδιού σας; Υπάρχουν μαθητές από διαφορετικές χώρες ή οικογένειες με διαφορετικές συνήθειες, γλώσσες ή θρησκείες;

ΓΟΝΕΑΣ

Ναι, υπάρχουν πολλά παιδιά από διαφορετικές χώρες και θρησκείες, Εντάξει, νομίζω συνεργαζόμαστε καλά όλοι μεταξύ μας. Μπορώ να πω ότι είμαι ευχαριστημένη από το σχολείο, από τους καθηγητές. Δεν έχω ιδιαίτερα παράπονα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται αυτές τις διαφορές μεταξύ τους;

ΓΟΝΕΑΣ

Θα έλεγα ότι πιο πολύ από το σπίτι ξεκινάνε, αλλά και μαζί με τους καθηγητές και το σχολείο μέσα από τις δράσεις που κάνουν εκεί μέσα. Σίγουρα, σίγουρα βοηθάνε τα παιδιά και το σχολείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Στο σπίτι, τι σας λέει το παιδί σας για τις σχέσεις που έχει με συμμαθητές διαφορετικής προέλευσης ;

ΓΟΝΕΑΣ

Δεν έχει κάποιο πρόβλημα, γιατί και εμείς από το σπίτι το έχουμε μάθει ότι όλοι είμαστε ίδιοι και ίσοι και να μην έχουν, να μην έχουμε τέτοια θέματα ρατσισμού, οπότε δεν έχουμε, δεν έχουμε θέματα. Η κόρη μου ας πούμε, κάνει παρέα με τα παιδιά, με όλα τα παιδιά δεν έχει σημασία από πού είναι και τι είναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Όταν λέμε «διαφορετικότητα», τι σημαίνει αυτό για εσάς προσωπικά;

ΓΟΝΕΑΣ

Για μένα διαφορετικότητα είναι κάτι μοναδικό, δηλαδή και εγώ είμαι διαφορετική και γιατί είμαι και από αλλού και η κόρη μου μπορεί να είναι διαφορετική για κάποιον άλλον. Και εμείς εδώ είμαστε διαφορετικοί για τους άλλους που είναι εδώ από τις άλλες τις χώρες είναι κάτι μοναδικό που δεν είναι ούτε δεν το κρύβω ούτε το κρίνομαι. Όχι απλά είναι διαφορετικό και το προσπαθούμε να ζήσουμε με αυτό και να αλληλοεπιδράσουμε με όλους αυτούς και μία σε μία ήσυχη κοινωνία δεν είναι κάτι για μένα, ας πούμε, δεν είναι προσωπικό το ότι ένα παιδί, κάποιος από άλλη χώρα είναι από αλλού, δεν είναι διαφορετικό, απλά είναι από κει.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πιστεύετε ότι στο σχολείο υπάρχουν κάποιες “ταμπέλες” ή στερεότυπα για ορισμένα παιδιά;

ΓΟΝΕΑΣ

Σίγουρα υπάρχουν και το έχω ακούσει και ναι υπάρχουν σίγουρα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Έχετε κάποιο παράδειγμα;

ΓΟΝΕΑΣ

Συγκεκριμένα δεν έχω, αλλά με τα χρόνια έχω ακούσει διάφορα πράγματα από παιδιά από την Αλβανία, ας πούμε ή από τα Ρομά. Αυτές ναι αυτά λίγο έχω ακούσει, δεν έχω ονόματα και συγκεκριμένα παραδείγματα να δώσω, απλά το παιδί κατά καιρούς μου λέει κάποια πράγματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς αντιδράτε εσείς όταν ακούτε κάτι τέτοιο;

ΓΟΝΕΑΣ

Εγώ λέω ότι, το παιδί, ας πούμε λέω ότι πρέπει να αποδεχτεί και τον άλλον ότι και να είναι όπως και να είναι, όπως να υπάρχει ενσυναίσθηση όπως είναι αυτή και θέλει να της φερθούν. Έτσι θα πρέπει να φέρεται και στους άλλους. Αυτό προσπαθώ να της περάσω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς βλέπετε τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές; Υπάρχει καλή συνεννόηση ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες;

ΓΟΝΕΑΣ

Προφανώς θα υπάρχουν τα πολλά παιδιά, διαφορετικοί χαρακτήρες, διαφορετικές ηλικίες. Υπάρχουν και έτσι και διάφορες μεταξύ τους. Το θέμα είναι να βρουν μία μέση λύση και να λύσουν τα προβλήματα που έχουν. Στο σχολείο μας ειδικά υπάρχει και μία ομάδα διαμεσολάβησης που προσπαθούν και τα βρίσκουν δηλαδή μεταξύ

τους. Μαθαίνουν τα παιδιά πώς να διαχειρίζονται τα προβλήματα που έχουν μεταξύ τους για να μην έχουν περαιτέρω προβλήματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται τις πολιτισμικές διαφορές ή πιθανές παρεξηγήσεις;

ΓΟΝΕΑΣ

Νομίζω καλά, από τη στιγμή που υπάρχουν τέτοιες διαφορετικές δράσεις, νομίζω ότι εγώ ξέρω πολύ καλά πώς να το κάνουν αυτό και είναι αποδεκτά όλα τα παιδιά από παντού. Ή εξάλλου υπάρχουν και τόσα χρόνια στη χώρα; Δεν είναι καινούργιο, έχουν μπει δηλαδή στο νόημα για το πώς πρέπει να κινηθούν και πώς θα γίνει όλο αυτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς είναι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων; Νιώθετε ότι υπάρχει ανοιχτός διάλογος και σεβασμός;

ΓΟΝΕΑΣ

Συγκεκριμένα για εμένα θα μιλήσω . Πάντα υπάρχει, εγώ δεν είχα ποτέ πρόβλημα, οπότε πήρα τηλέφωνο, οπότε πήγα και από κοντά ή στους βαθμούς όταν παίρνουμε τους ελέγχους, πάντα έχουμε και ενημέρωση, οπότε χρειαζόμαστε κάτι παίρνουμε τηλέφωνο ή μας παίρνουν. Αν υπάρχει κάποιο παράπονο ή οτιδήποτε δεν είχα ποτέ και από το δημοτικό και από το γυμνάσιο δεν είχα ποτέ προβλήματα. Υπήρχε πάντα ανοιχτή επικοινωνία.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο για να βοηθήσει τα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα και να αποδέχονται το ένα το άλλο;

ΓΟΝΕΑΣ

Δεν ξέρω ακριβώς τι θα μπορούσε να κάνει. Εγώ πάντα είμαι της άποψης ότι αυτά ξεκινάνε πρώτα από το σπίτι και μετά εμβαθύνουν απλώς στο σχολείο. Δεν ξέρω τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν σύμφωνα και με το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους και τα με τις δυνατότητες που έχουν σαν σχολείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς σε αυτό;

ΓΟΝΕΑΣ

Εννοείται, μπορούν πάρα πολύ οι γονείς να βοηθήσουν να μιλάνε πρώτα από όλα στα παιδιά. Αυτό πιστεύω ξεκινά από το σπίτι. Το παράδειγμα είναι ο γονιός, δηλαδή άμα εγώ πάω και βρίζω ή μιλήσω άσχημα σε ένα άλλο γονιό που είναι από αλλού ή το κρίνω ή οτιδήποτε και το παιδί το δει σε μένα από μικρή ηλικία ξεκινάνε αυτά.

Αύριο, μεθαύριο θα μεγαλώσει και αυτό με αυτή τη νοοτροπία ότι ξέρεις ο άλλος είναι από αλλού και δεν είναι αποδεκτό. Οπότε ναι για αυτό επιμένω ότι πάντα όλα ξεκινάνε από το σπίτι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ναι παίρνει το παράδειγμα το παιδί. Τι θα θέλατε να μάθουν τα παιδιά σας μέσα από τη σχολική ζωή σχετικά με τη διαφορετικότητα;

ΓΟΝΕΑΣ

Τι να πω; Το ότι είναι πολλά μαζί και από παντού είναι καλό γιατί είναι μικρά αυτά, πλάθονται δηλαδή όπως είπα πρώτα από το σπίτι μετά μέσα από το σχολικό περιβάλλον πλάθονται εκεί όλοι μαζί. Τι να μάθουν; αλληλοεπιδράνε και μαθαίνουν από μόνα τους. Νομίζω από ένα σημείο και μετά.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

Ναι, ωραία. Αυτές ήταν οι ερωτήσεις, ευχαριστώ πάρα πολύ.

–Παράρτημα III: Έντυπο συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων



Έντυπο Συγκατάθεσης

Καλείστε να συμμετέχετε σε μια έρευνα που διεξάγεται από την Άννα Κούτμα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης και Διαμεσολάβησης των Πανεπιστημίων Λευκωσίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών και εποπτεύεται από τη Δρ. Σπυριδούλα Γιάκη. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Μπορείτε να αφιερώσετε όσο χρόνο χρειάζεστε για να διαβάσετε το Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης.

ΣΚΟΠΟΣ της ΕΡΕΥΝΑΣ

Σας ζητάμε τη συγκατάθεσή σας στην παρούσα έρευνα που έχει ως θέμα « Πολιτισμικά στερεότυπα και διαπολιτισμική επικοινωνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια ποιοτική προσέγγιση μέσα από τις οπτικές μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.». Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει και να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο τα πολιτισμικά στερεότυπα και οι αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα επηρεάζουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τις σχολικές σχέσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, στόχος της είναι να αναλύσει πώς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον και πώς επηρεάζουν τη συμμετοχή, την ένταξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Επίσης, αποσκοπεί στην κατανόηση των εμπειριών και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση γύρω από ζητήματα αποδοχής, σεβασμού και συμπερίληψης. Τέλος, η έρευνα επιδιώκει να προσφέρει πολύτιμα αποτελέσματα για τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι μορφές επικοινωνίας στο σχολείο μπορούν να συμβάλουν στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και στην αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτή τη μελέτη θα σας ζητηθεί να: συμμετάσχει το παιδί σας σε ατομική συνέντευξη στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας, κατά την οποία θα κληθεί να εκφράσει απόψεις και εμπειρίες σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, τις σχέσεις, τη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ
Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή των παιδιών σας στην παρούσα έρευνα.
ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ
Κατά τη δήλωση των ερευνητών της έρευνας δεν υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων.
ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ
<p>Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν σχετικά με την παρούσα έρευνα, θα παραμείνουν απόρρητες. Τα δεδομένα θα φυλάσσονται με ευθύνη του ερευνητή. Σε περίπτωση ηχογράφησης, θα ζητηθεί η συγκατάθεσή των γονέων. Σε περίπτωση που γίνει ηχογράφηση, ο ερευνητής θα τη μεταγράψει και μπορεί να σας προμηθεύσει με ένα αντίγραφο του απομαγνητοφωνημένου κειμένου κατόπιν αιτήσεώς σας.</p> <p>Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν σε συνέδρια δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητα των παιδιών σας. Σε περίπτωση που εικόνες από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η ταυτότητά τους επίσης προστατεύεται και παραμένει ανώνυμη.</p>
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ
Αγαπητοί γονείς, μπορείτε να επιλέξετε είτε να συμμετέχει το παιδί σας ή όχι στην παρούσα έρευνα. Το παιδί μπορεί να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια.
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ συμμετεχόντων στην ΕΡΕΥΝΑ
<p>Σύμφωνα με την Υπεύθυνη Δήλωση του άρθρου 8 του Ν. 1599/1986 διαβεβαιώνεται πως:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Η ηχογράφηση των μαθητών/τριών θα γίνει αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας. 2) Τα αρχεία της ηχογράφησης δεν θα χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο σκοπό παρά μόνο για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. 3) Σε καμία περίπτωση δεν θα επιχειρηθεί δημόσια προβολή των αρχείων στο σύνολό τους ή τμήματος αυτών, στο πλαίσιο οποιασδήποτε ερευνητικής ή ακαδημαϊκής δραστηριότητας του/της ερευνητή/τριας. 4) Την απόλυτη και αποκλειστική ευθύνη για τη φύλαξη, διαχείριση, καταστροφή των εν λόγω αρχείων φέρει ο/η Επιστημονικός Υπεύθυνος/η ή Επιβλέπων/ουσα της έρευνας. Για κάθε μαθητή/τρια που πρόκειται να ηχογραφηθεί, έχει εξασφαλισθεί από τον/την ερευνητή/τρια η ενυπόγραφη συναίνεση, κατόπιν πλήρους ενημέρωσης, του γονέα ή του κηδεμόνα του/της μαθήτριας, για τη διενέργεια των παραπάνω. <p>Μπορείτε να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή και να διακόψετε τη συμμετοχή σας χωρίς να υποστείτε καμία συνέπεια.</p>

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ

Αν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή .

Ακολουθούν τα πλήρη στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή.

- Ονοματεπώνυμο: Άννα Κούτμα
- Email/Τηλεφωνο: annakoutma@gmail.com/ 6974531599

Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα.

Όνοματεπώνυμο		Υπογραφή	
Ημερομηνία			



UNIVERSITY of NICOSIA