

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία



Πτυχιακή Εργασία

Τίτλος: «Στερεοτυποποίηση και πολυπολιτισμικότητα στο λόγο των νηπιαγωγών για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: μια προσέγγιση βάσει της θεματικής ανάλυσης»

Φοιτήτριες: Δήμου Γεωργία Α.Ε.Μ: 4796

Καρόγλου Βαρβάρα Α.Ε.Μ: 4810

Επιβλέπων καθηγητής: Σαουντζής Αντώνιος

Αλεξανδρούπολη

Σεπτέμβριος, 2020

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία



Πτυχιακή Εργασία

Τίτλος: «Σtereοτυποποίηση και πολυπολιτισμικότητα στο λόγο των νηπιαγωγών για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: μια προσέγγιση βάσει της θεματικής ανάλυσης»

Φοιτήτριες: Δήμου Γεωργία Α.Ε.Μ: 4796

Καρόγλου Βαρβάρα Α.Ε.Μ: 4810

Μέλη Διμελούς Επιτροπής Εξέτασης:

Σαπουντζής Αντώνιος (Επιβλέπων)

Μαυρομάτης Γεώργιος

Δήλωση έργου

«Η εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για την λήψη του πτυχίου του Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης».

Αλεξανδρούπολη

Σεπτέμβριος, 2020

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © [Δήμου Γεωργία και Καρόγλου Βαρβάρα, 2020]

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το ΤΕΕΠΗ του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων των συγγραφέων.

Υπεύθυνη Δήλωση

Βεβαιώνουμε ότι είμαστε συγγραφείς της παρούσας εργασίας και ότι έχουμε αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτή, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμάς προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών».

Οι συγγραφείς της εργασίας:

Δήμου Γεωργία Καρόγλου Βαρβάρα

[Υπογραφή]

[Υπογραφή]

Democritus University of Thrace

School of Education Sciences

Department of Education Sciences in Early Childhood



Undergraduate Thesis

Title: «Stereotyping and multiculturalism in kindergarten educators discourse regarding the Muslim minority of Thrace: An approach based on thematic analysis»

Students: Dimou Georgia

Student number: 4796

Karoglou Varvara

Student number: 4810

Examination Committee Members:

Sapountzis Antonios (Supervisor)

Mavrommatis Giorgos

A report submitted as partial fulfillment of requirements for the degree of
Bachelor of Education.

Alexandroupolis

September, 2020

All rights reserved

Copyright © [Dimou Georgia and Karoglou Varvara, 2020]

The approval of the report by the Education Sciences in Preschool Age, Democritus University of Thrace, does not necessarily indicate the acceptance of the views of the author.

Statutory Declaration

We certify that we are the authors of this final year report and that all the help offered for its compilation is acknowledged and is clearly indicated in the text. Furthermore, all primary as well as secondary resources used as well as the materials appearing in it have been properly quoted and attributed.

The authors of the report

Dimou Georgia Karoglou Varvara

[Signature]

[Signature]

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειες μας και τους φίλους μας, οι οποίοι καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μας, μας συμπαράσταθηκαν και μας υποστήριξαν ψυχολογικά μέχρι τέλους. Επίσης, είμαστε ευγνώμονες προς τους εκπαιδευτικούς που μας αφιέρωσαν λίγο από τον χρόνο τους και συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα μας. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέπων καθηγητή Σαπουντζή Αντώνιο που μας βοήθησε στην ολοκλήρωση της πτυχιακής εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, δηλαδή την πολιτιστική ποικιλομορφία που επικρατεί, από την σκοπιά των εκπαιδευτικών απέναντι στη συγκεκριμένη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Επίσης, αναφέρεται σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, που αφορούν την εθνική συνείδηση και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την μειονότητα αυτή. Ως στόχος, είναι η μείωση των ανισοτήτων και των προκαταλήψεων, καθώς και η αποδοχή ενός πολυπολιτισμικού πλαισίου.

Το ερευνητικό μέρος πραγματοποιήθηκε μέσα από την ποιοτική μέθοδο, συγκεκριμένα αποτελεί μία εθνογραφική μελέτη και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αποτελούν μέρος της θεματικής ανάλυσης. Το δείγμα αποτελείται αποκλειστικά από γυναίκες νηπιαγωγούς στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης, οι οποίες κλήθηκαν μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν την συγκεκριμένη μειονότητα της Θράκης. Οι απαντήσεις βασίζονται στις εμπειρίες και στις ιδεολογίες τους. Η έρευνα μας συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω του δείγματος, αλλά και του πλάνου της συνέντευξης που συγχωνεύει ερωτήσεις που αφορούν τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, στερεότυπα, προκαταλήψεις, μουσουλμανική μειονότητα, ταυτότητα.

Abstract

The present paper aims to study stereotypes and prejudice in a multicultural society from the perspective of educationalists towards the Muslim minority of Thrace. Furthermore, it makes reference to sensitive social issues that have to do with national conscience and beliefs of pre-school educators as far as minority population is concerned. A basic aim is the diminishing of inequality and prejudice as well as the acceptance of a multicultural context.

The survey was carried out using qualitative methods and data were analyzed using thematic analysis. The sample exclusively contains women preschool teachers in the area of Alexandroupolis, who were asked through semi-structured interviews to answer questions regarding the Muslim minority of Thrace. Answers are based on their own experiences and their ideologies. Research is connected with the educational procedure, due to the specific sample used, as well as with the plan of the interview that incorporates questions that regard the educational as well as the social context.

Key-Words: Multiculturalism, stereotypes, prejudice, Muslim minority, identity

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
Κεφάλαιο 1: Ταυτότητα.....	6
1.1 Προσωπική ταυτότητα.....	6
1.2 Κοινωνική ταυτότητα.....	6
1.3 Εθνική ταυτότητα.....	8
Κεφάλαιο 2: Στερεότυπα.....	8
2.1 Θεωρήσεις των στερεοτύπων.....	10
2.1.1 Τα στερεότυπα ως γνωστικά σχήματα.....	10
2.1.2 Τα στερεότυπα ως κοινωνικές αναπαραστάσεις.....	10
2.1.3 Τα στερεότυπα ως ιδεολογικές αναπαραστάσεις.....	11
2.2 Νόρμες.....	11
2.3 Στερεοτυπική απειλή.....	12
2.4 Μείωση στερεοτύπων.....	12
Κεφάλαιο 3: Προκαταλήψεις.....	13
3.1 Επιπτώσεις προκαταλήψεων.....	14
3.2 Η προκατάληψη ως στάση.....	14
3.3 Κατηγορίες προκαταλήψεων και στίγματος.....	15
3.4 Μείωση προκαταλήψεων.....	15
Κεφάλαιο 4: Ρατσισμός.....	16
Κεφάλαιο 5: Τρόποι αντιμετώπισης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.....	17
5.1 Αφομοίωση.....	17
5.2 Αχρωματοψία.....	18
5.3 Πολυπολιτισμικότητα.....	19

5.4 Πολυπολιτισμικότητα και αχρωματοψία.....	22
Κεφάλαιο 6: Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα.....	23
Κεφάλαιο 7: Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης.....	24
7.1 Συνθήκη της Λοζάνης - Σύμβαση ανταλλαγής πληθυσμών.....	24
7.2 Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης.....	24
7.3 Εκπαίδευση της μειονότητας.....	26
Κεφάλαιο 8: Μεθοδολογία.....	29
8.1 Έρευνα και συμμετέχοντες.....	29
8.2 Διαδικασία συνεντεύξεων και μέθοδος ανάλυσης.....	30
8.3 Θεματική ανάλυση.....	32
Κεφάλαιο 9: Κατηγορίες προς ανάλυση.....	33
9.1 Ονομασίες μειονότητας από την σκοπιά των εκπαιδευτικών.....	34
9.1.1 Με βάση την Θρησκεία – Εθνικότητα.....	35
9.1.2 Με βάση την ιθαγένεια.....	37
9.1.3 Με βάση την γλώσσα.....	39
9.1.4 Αφηρημένη διαφοροποίηση.....	40
9.2 Ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός των σχολικών μονάδων	42
9.2.1 Γλώσσα.....	42
9.2.2 Χρόνος φοίτησης.....	45
9.2.3 Εμπλοκή της οικογένειας	48
9.3 Ένταξη και συνεργασία των μουσουλμανοπαίδων στην εκπαιδευτική δράση εντός του σχολείου.....	51
9.3.1 Συνεργασία και ένταξη.....	51
9.3.2 Εμπλοκή σε δραστηριότητες.....	54

9.4 Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών.....	56
9.4.1 Με βάση την γλώσσα.....	59
9.4.2 Με βάση την ένταξη.....	59
9.4.3 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.....	60
9.5 Σχέσεις παιδιών.....	62
9.5.1 Ενσωμάτωση σε παρέες.....	62
9.5.2 Θρησκεία.....	66
9.5.3 Φύλο.....	68
9.5.4 Γενέθλια.....	68
9.6 Οι γονείς της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα από την οπτική των εκπαιδευτικών.....	71
9.6.1 Σχόλια γονέων.....	71
9.6.2 Κατά πόσο οι γονείς της πλειονότητας είναι δεκτικοί απέναντι στη διδασκαλία του πολιτισμού της μειονότητας.....	74
9.6.3 Γενέθλια.....	77
9.7 Θρησκευτικά και εθνικά ζητήματα.....	78
9.7.1 Προσευχή.....	78
9.7.2 Εθνικές και Θρησκευτικές εορτές.....	83
9.8 Κοινωνία και Κράτος.....	87
9.8.1 Κοινωνία, στερεότυπα και προκαταλήψεις.....	87
9.8.2 Η συμβολή του κράτους στο ζήτημα της μειονότητας.....	90
Συζήτηση των ευρημάτων.....	93
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	96
Παράρτημα.....	110

Εισαγωγή

Η μουσουλμανική μειονότητα έχει απασχολήσει πολλές μελέτες, οι οποίες κατά κύριο λόγο ερευνούν το κατά πόσο τα άτομα της ομάδας αυτής γίνονται αποδεκτά από την κοινωνία. Η συγκεκριμένη μειονότητα συναντάται κυρίως στις περιοχές της Θράκης και κατοικείται από μουσουλμανικό πληθυσμό, οι οποίοι διακρίνονται σε αυτούς που μιλούν την τούρκικη γλώσσα, τη ρομανί και την πομάκινη (Anagnostou, 2001). Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν τόσο τα παιδιά της μειονότητας αυτής, όσο και τις γενικότερες αντιλήψεις και ιδεολογίες τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις ταυτότητες, οι οποίες διακρίνονται σε προσωπικές, κοινωνικές, κομμάτι των οποίων είναι και οι εθνικές. Στα μεσαιωνικά χρόνια οι ταυτότητες ήταν προκαθορισμένες σύμφωνα με την θρησκεία, η οποία δημιουργούσε την κοινωνική δομή. Η προσωπική ταυτότητα αποτελεί τον εαυτό, ο οποίος διακρίνεται από προσωπικά χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους άλλους (Brewer & Gardner, 1996). Ενώ, η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στην ένταξη του ατόμου σε κοινωνικές κατηγορίες που φέρουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Παρόμοια με την κοινωνική, συμβαίνει και με την εθνική.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος «στερεότυπα», καθώς δίνονται διάφοροι ορισμοί και βασίζεται σε ποικίλες θεωρήσεις. Οι θεωρήσεις αυτές περιγράφουν τα στερεότυπα, ως γνωστικά σχήματα, κοινωνικές αναπαραστάσεις και ιδεολογικές, αλλά και το πώς ο όρος νόρμες σχετίζεται με αυτά. Στο επόμενο κεφάλαιο ορίζονται οι προκαταλήψεις, δίνονται ορισμοί, καθώς και το πώς προέκυψε. Ενώ επιπλέον, κατηγοριοποιούνται, αλλά παρατίθενται οι επιπτώσεις και οι τρόποι μείωσης. Στο κεφάλαιο 4 ακολουθεί η έννοια του ρατσισμού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται οι τρόποι αντιμετώπισης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και περιλαμβάνονται η αφομοίωση, η αχρωματοψία και η πολυπολιτισμικότητα. Αλλά επίσης στην επόμενη ενότητα γίνεται η διαφοροποίηση του όρου «πολυπολιτισμικότητα» από τη «διαπολιτισμικότητα».

Στο έβδομο κεφάλαιο, ξεκινάει η εξιστόρηση των γεγονότων που οδήγησε στην ανταλλαγή των πληθυσμών και στην συνέχεια αναφέρεται από ποιους αποτελείται η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Έπειτα, δίνεται έμφαση στο εκπαιδευτικό

σύστημα που ισχύει για την ομάδα αυτή και το τι συμβαίνει με την διγλωσσία και την πολυπολιτισμική/μειονοτική εκπαίδευση.

Στο τελευταίο κεφάλαιο είναι η μεθοδολογία που πραγματοποιήθηκε στην έρευνα και αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών με θέμα την συγκεκριμένη μειονότητα. Όσα ειπώθηκαν στις συνεντεύξεις αποτελούν ισχυρισμούς των ίδιων. Έπειτα, παρατίθενται οι κατηγορίες, οι οποίες αναλύονται παρακάτω. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, όπου δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα, αλλά και την συζήτηση, η οποία συνδέει τα αποτελέσματα της μεθοδολογίας με την θεωρία.

Κεφάλαιο 1: Ταυτότητα

Στις μεσαιωνικές κοινωνίες, σύμφωνα με τον Baumeister (1987), οι κοινωνικές σχέσεις ήταν διατυπωμένες σε θρησκευτικούς όρους, δηλαδή οι ταυτότητες των ανθρώπων ήταν προκαθορισμένες με βάση την θρησκεία που αποτελούσε την κοινωνική δομή. Πολλοί κοινωνικοί ψυχολόγοι ήρθαν σε αντιπαράθεση σχετικά με το αν η ταυτότητα είναι κοινωνική ή προσωπική (Hogg & Vaughan, 2010). Βέβαια, ο Goffman (2001), διέκρινε αυτούς του δύο τύπους ταυτοτήτων, αλλά φαίνεται ότι οι δύο κατηγορίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους.

1.1 Προσωπική ταυτότητα

Η προσωπική ταυτότητα απασχολεί το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και παίζει σημαντικό ρόλο στη διάπλαση της προσωπικότητας του, αλλά επίσης και στις σχέσεις που πλάθει με τους άλλους. Επομένως, αποτελεί μια υποκειμενική κατασκευή με στόχο τη διασφάλιση του εγώ σε ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό την ενοποίηση του ατόμου. Αποτελούν λογικές κατασκευές, οι οποίες μεταβάλλονται με βάση τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

Επιπροσθέτως, οι Brewer και Gardner (1996), όρισαν ότι η προσωπική ταυτότητα αποτελεί τον εαυτό, ο οποίος διακατέχεται από προσωπικά χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους. Χάρη σε αυτή το άτομο νιώθει μοναδικότητα, διότι αντιπροσωπεύει την ιστορία του, την πορεία του μέσα σε αυτήν και συνειδητοποιεί την ατομική του ύπαρξη. Τέλος ο Erikson (1998), υποστήριξε ότι το οικογενειακό περιβάλλον ευθύνεται για τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας, επειδή αντικατοπτρίζει το σύστημα των ταυτίσεων της κοινωνίας ευρέως.

1.2 Κοινωνική ταυτότητα

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας βασίζεται στο έργο του Tajfel, το οποίο αφορά την κοινωνική κατηγοριοποίηση, την προκατάληψη, τη στερεοτυποποίηση, κ.ά. και είναι γνωστό αλλιώς ως «Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας των διομαδικών σχέσεων» (Tajfel, 1969, 1974 · Tajfel & Turner, 1979). Αργότερα ασχολήθηκε με τη θεωρία αυτή ο Turner και συγκεκριμένα με τη δημιουργία ομαδικής συμπεριφοράς που είναι γνωστή ως «Θεωρία κοινωνικής ταυτότητας της ομάδας ή Θεωρία της αυτό-κατηγοριοποίησης» (Turner, Hogg, Oakes, Reicher and Whetherell, 1987). Συγκεκριμένα, η Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, βασίζεται στο γεγονός του ότι

υπάρχουν διακριτές κοινωνικές ομάδες εντός της κοινωνίας, ιεραρχημένες με την ισχύ και το status που τις προσδίδουν. Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται στις κοινωνικές κατηγορίες και προτείνει τρόπους συμπεριφοράς στα μέλη της (Hogg & Vaughan, 2010). Ένα ακόμη σημείο που υποστηρίζει η Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, το οποίο επισημάνθηκε από τον Reicher (2001) είναι ότι οι άνθρωποι αφομοιώνουν την ταυτότητα που τους προσδίδει το πλήθος και η θεωρία αυτή εφαρμόζεται στη συλλογική συμπεριφορά. Η θεωρία της αυτο-κατηγοριοποίησης διατυπώθηκε από τον Turner και τους συνεργάτες του και προβάλλει την ενέργεια της κατηγοριοποίησης του εαυτού ως μέλους μιας ομάδας, δημιουργώντας έτσι μια κοινωνική ταυτότητα και διομαδικές συμπεριφορές (Turner et al., 1987). Η αυτο-κατηγοριοποίηση, εξαιτίας των νορμών που υπάρχουν και προσδιορίζουν τις αποδεκτές ομαδικές συμπεριφορές του πλήθους, βοηθά ώστε να υπάρχει συμμόρφωση προς αυτές τις νόρμες και για αυτό πολλές φορές οι ομάδες δρουν διαφορετικά σε καταστάσεις πολυκοσμίας (Hogg & Vaughan, 2010). Σύμφωνα με τους Brewer και Gardner (1996), τα άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα, έχουν μάθει να διαχωρίζουν το «εμάς» από το «αυτούς».

Αυτοί που συντελούν στην απόκτηση της κοινωνικής ταυτότητας είναι το ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου, δηλαδή η οικογένεια, το σχολείο, οι θρησκευτικές και πολιτικές οργανώσεις και οι ομάδες των συνομήλικων. Αυτά αποτελούν τα πρώτα συστήματα κατηγοριοποίησης του ατόμου. Η συλλογική ταυτότητα αναφέρεται στην ένταξη του ατόμου σε κοινωνικές κατηγορίες, όπως φυλή, ηλικία, κοινωνική τάξη, έθνος, κ.λπ.. Επιπλέον, η κατηγοριοποίηση του στις παραπάνω ομάδες, βοηθά το άτομο να νιώσει ασφάλεια στο κοινωνικό πλαίσιο που ανήκει, όσον αφορά τις δράσεις τους, διότι του προσφέρει νομιμοποίηση και αναγνώριση από τους άλλους (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

Μια διάκριση που αφορά την κοινωνική ταυτότητα είναι ότι μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ως θετική, είτε ως αρνητική, ανάλογα με το αποτέλεσμα της σύγκρισης της ενδο-ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο σε σχέση με των υπόλοιπων εξω-ομάδων. Εάν το αποτέλεσμα είναι ευνοϊκό, τότε θεωρείται ότι είναι θετική, ενώ αντίθετα αν είναι δυσμενές, τότε είναι αρνητική και τα μέλη της επιδιώκουν να ενταχθούν σε μια εξω-ομάδα, η οποία θα τους προσκομίσει θετική κοινωνική ταυτότητα (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

1.3 Εθνική ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα δεν αποτελεί το κύριο θέμα της εργασίας, για αυτό τον λόγο δίνεται εν συντομία, διότι υπάρχουν κάποιες αναφορές στο κείμενο.

Η εθνική ταυτότητα είναι απόρροια των κοινωνικών ταυτοτήτων. Άρχισε να διαμορφώνεται κατά τη περίοδο του ύστερου Διαφωτισμού, με επακόλουθους τους πολέμους της Γαλλικής Επανάστασης και οδήγησε στη δημιουργία των ταυτοτήτων αυτών. Τα άτομα που αντιλήφθηκαν πως έχουν μία κοινή εθνική συνείδηση και ομοιογενή πολιτική, δημιούργησαν ομάδες που αποτελούν το έθνος-κράτος (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

Οι εθνικές ταυτότητες αποτελούνται από οικονομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές αφηγήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την εδαφική περιφέρεια του έθνους-κράτους. Παράλληλα, αναφέρεται στη κοινή συμμετοχή ενός ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού, είναι ίδια στο σύνολο ενός αριθμού ατόμων, οι οποίοι υποστηρίζουν έναν κοινά αποδεκτό κώδικα. Άλλο ένα χαρακτηριστικό της είναι ότι προσδίδεται στα άτομα μέσω της κοινωνικοποίησης τους και δεν αποτελεί επιλογή τους, παρ' όλα αυτά την υπερασπίζονται σαν να είναι. Σε περιπτώσεις μετανάστευσης, η εθνική ταυτότητα τους ακολουθεί διαφοροποιώντας τους από τις υπόλοιπες (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

Η θεωρία του Smith (2000), για την εθνική ταυτότητα είναι ότι αποτελεί μια κοινωνική πολιτισμική ταυτότητα, η οποία βασίζεται σε κάποια χαρακτηριστικά. Δηλαδή τα μέλη της μοιράζονται ένα κοινό ιστορικό και εθνικό έδαφος, μύθους, ιστορίες, κουλτούρα, νομικά δικαιώματα και οικονομία.

Κεφάλαιο 2: Στερεότυπα

Οι άνθρωποι περιβάλλονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η κατασκευή τους γίνεται από τους ίδιους τους ανθρώπους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Αυτές οι έννοιες έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές και τις έχουν ορίσει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016). Δεν υπάρχει επακριβής ορισμός σχετικά με τα στερεότυπα, αλλά αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να διευκρινίσουν την έννοια αυτή.

Ο πρώτος που έκανε αναφορά στον όρο στερεότυπα ήταν ο Lippmann, το 1922, ο οποίος υποστήριξε ότι υπάρχουν νοερές εικόνες, με τις οποίες τα άτομα κατανοούν και κατασκευάζουν τον κόσμο (Condor, 1990). Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Ehrlich (1973), τα στερεότυπα είναι «ένα σύνολο πεποιθήσεων και δυσπιστίας για οποιαδήποτε ομάδα ανθρώπων». Ένας ακόμα ψυχολόγος που ασχολήθηκε με το θέμα των στερεοτύπων ήταν ο Russell Spears. Κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά που ξεχώρισε, είναι ότι διακατέχονται από υπερβολή, καθώς αποδίδουν μη ρεαλιστικά γνωρίσματα στα άτομα. Επίσης, αλλάζουν με αργό ρυθμό σύμφωνα με το πλαίσιο της κοινωνίας τους και δε μπορούν να διαψευστούν με επιστημονικές αποδείξεις (McGarty, Yzerbyt and Spears, 2002). Επιπλέον, για τη λειτουργία των στερεοτύπων μίλησε και ο Tajfel (1981), αναγνωρίζοντας πέντε χρήσεις τους, εκ των οποίων οι δύο είναι ατομικές και οι τρεις κοινωνικές. Όσον αφορά τις ατομικές, ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ευκολότερα το κοινωνικό περιβάλλον και αφομοιώνονται σε αυτό. Επιπροσθέτως, τα κίνητρα βοηθούν τα άτομα να διαφυλάσσουν τις ατομικές τους αξίες. Από την άλλη μεριά, οι κοινωνικές χρήσεις αναφέρουν ότι τα στερεότυπα συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρηση των ιδεολογιών της ομάδας στην οποία ανήκουν τα άτομα, και αυτό διότι δικαιολογούν τις μορφές συλλογικών δράσεων. Ως τελευταία ομαδική λειτουργία αναφέρεται η διατήρηση θετικών αξιολογούμενων διαφορών εντός της ενδο-ομάδας και η τάση της να ξεχωρίσει με θετικό τρόπο από τις εξω-ομάδες. (Tajfel, 1981). Τέλος, ο Zebrowitz (1996), υποστήριξε ότι τα στερεότυπα θεωρούνται απλοϊκές εικόνες συχνά υποβαθμισμένες όταν αναφέρονται σε εξω-ομάδες και συχνά στηρίζονται στις διαφορές μεταξύ των ομάδων (όπως η εξωτερική εμφάνιση).

Τα στερεότυπα μπορούν να εφαρμοστούν σε άτομα, σε μικρές ομάδες, μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή σε δημογραφικές ομάδες μεγάλης κλίμακας (Jussim, 2012). Λόγω της κοινωνικοποίησης, η οποία γίνεται κυρίως μέσω των πρωτογενών φορέων της (οικογένεια, σχολείο, κ.α.), αναπαράγονται τα στερεότυπα. Είναι ουσιαστικά «πολιτικά όπλα» που λειτουργούν για τον εντοπισμό, τη θέση, την υποταγή και την κυριαρχία ορισμένων ομάδων. Επιπλέον, δίνουν νόημα στη καθημερινή ζωή και γίνονται μέρος αναπαραγωγής των σχέσεων εξουσίας και ανισότητας που επικρατούν στη κοινωνία, καθώς εξηγεί και δικαιολογεί πως πρέπει να αντιμετωπίζονται οι άλλοι (Dixon, 2017 · Oakes, Haslam, and Turner, 1994 · Whetherell, and Potter, 1992). Οι κατηγορίες αποτελούν «δεξαμενές νοήματος» και τα στερεότυπα «αφελείς θεωρίες» για ομάδες, που διευκολύνουν την κοινωνική αντίληψη

και αλληλεπίδραση (Leyens, Yzerbyt, and Schadron, 1994). Επιπροσθέτως, προϋποθέτουν την κατηγοριοποίησή τους σε κάποιες γνωστές ομάδες όπως το χρώμα, τη φυλή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, κ.α. (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016). Ο Edwards (1991) υποστηρίζει ότι η βιωματική βάση των κατηγοριών είναι αυτό που τις κάνει να φαίνεται να είναι άμεσες, αντιληπτικές και αντικειμενικές περιγραφές της πραγματικότητας.

Βέβαια, πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει στην άποψη ότι οι κατασκευές των στερεοτύπων είναι εσφαλμένες και υπάρχει μία διαφορά ανάμεσα στο τι ισχύει στην κοινωνική πραγματικότητα και στο τι αντιλαμβάνονται τα άτομα (Dixon, 2017). Παρ' όλα αυτά χρησιμοποιούνται ως μια ανάγκη υποβάθμισης των διαφορετικών ομάδων και υπερεκτίμησης της ομάδας στην οποία ανήκουν (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

2.1 Θεωρήσεις των στερεοτύπων

Τα στερεότυπα βασίζονται σε ποικίλες θεωρήσεις, οι οποίες ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο το τι είναι και το τι κάνουν αυτά. Μερικές από τις θεωρήσεις αυτές τα περιγράφουν ως γνωστικά σχήματα, ως κοινωνικές αναπαραστάσεις και ως ιδεολογικές αναπαραστάσεις.

2.1.1 Τα στερεότυπα ως γνωστικά σχήματα

Τα στερεότυπα, σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική προσέγγιση, λειτουργούν ως σχήματα, κατευθύνουν τους πνευματικούς πόρους και καθοδηγούν την κωδικοποίηση και ανάκτηση πληροφοριών από τη μνήμη. Αναδύονται και αναπτύσσονται από μια θεμελιώδη γνωστική ανάγκη για απλοποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος κατηγοριοποιώντας τα άτομα σε ομάδες και μαθεύονται από τα άτομα κυρίως τα πρώτα τους χρόνια. Λειτουργούν εξ ολοκλήρου εντός της κανονικής, καθημερινής ρουτίνας της γνωστικής ζωής (Augoustinos & Walker, 1998).

2.1.2 Τα στερεότυπα ως κοινωνικές αναπαραστάσεις

Ο όρος «κοινωνικό», σηματοδοτεί δύο αντιφατικές απόψεις. Η πρώτη χρησιμοποιεί τον όρο, για να προσδιορίσει μια ανησυχία για τα ανθρώπινα όντα ως αντικείμενα αντίληψης (κοινωνικές αναλύσεις της γνώσης), διότι η αντίληψη του ατόμου πρέπει να θεωρηθεί ως διαφορετική από την αντίληψη του αντικειμένου. Ενώ η δεύτερη, τον χρησιμοποιεί ως συνώνυμο της κουλτούρας, για να σηματοδοτήσει την άποψη των στερεοτύπων ως ανθρώπινων εφευρέσεων και όχι ως αποτέλεσμα των

φυσικών ανθρώπινων γνωστικών διεργασιών (Condor, 1990). Ο Tajfel (1981) χρησιμοποιεί τον όρο «κοινωνική λειτουργία» για να αναφερθεί κυρίως στις κοινωνικές διαρθρωτικές συνέπειες των στερεοτύπων. Πρόκειται για κοινωνικές αναπαραστάσεις, που διαθέτουν όλα τα χαρακτηριστικά που έχει αποδώσει ο Moscovici (1981, 1984, 1988) σε αναπαραστάσεις όπως γνωστικές, συναισθηματικές και συμβολικές των κοινωνικών ομάδων που μοιράζονται, εμφανίζονται και πολλαπλασιάζονται εκτενώς μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον μιας δεδομένης ιστορικής στιγμής. Επομένως, τα στερεότυπα δεν είναι ένα αφηρημένο και σταθερό φαινόμενο, αλλά διαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας ενεργούς και επικοινωνιακής διαδικασίας κοινωνικής επιρροής μεταξύ των ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή ταυτότητα σε ένα συγκεκριμένο διαδραστικό πλαίσιο (Augoustinos & Walker, 1998).

2.1.3 Τα στερεότυπα ως ιδεολογικές αναπαραστάσεις

Μερικά στερεότυπα μπορούν να θεωρηθούν ιδεολογικά καθώς ενισχύουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ρυθμίσεις και κυρίαρχες απόψεις στον κόσμο. Τα στερεότυπα εξυπηρετούν ιδεολογικές λειτουργίες, ιδίως δικαιολογούν την εκμετάλλευση ορισμένων ομάδων έναντι άλλων, και εξηγούν τη φτώχεια ή την αδυναμία ορισμένων ομάδων και την επιτυχία άλλων με τρόπους που κάνουν αυτές τις διαφορές να φαίνονται νόμιμες και φυσικές (Jost & Banaji, 1994). Είναι σαφώς ιδεολογικές κατασκευές που κάνουν σημαντικό πολιτικό και ιδεολογικό έργο για τον εξορθολογισμό των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ ομάδων. Οι γνωστικές και συμβολικές δομές, όπως τα στερεότυπα, και οι εξορθολογιστικές επιπτώσεις του συστήματος, προκύπτουν από ιστορικά ειδικά ιδεολογικά ρεύματα, που έχουν νόημα και δικαιολογούν τα υπάρχοντα πρότυπα κοινωνικών σχέσεων (Augoustinos & Walker, 1998).

2.2 Νόρμες

Ο όρος «νόρμες» συμπεριλαμβάνει τις κοινωνικές αποδοχές κατάλληλων συμπεριφορών για τα μέλη μια ομάδας, οι οποίες είναι περιγραφικές και κατευθυντήριες. Οι συμπεριφορές αυτές ορίζουν την ομάδα και την διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες (Hogg & Vaughan, 2010). Οι νόρμες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, όπου η πρώτη πραγματοποιείται από τη νομοθεσία με τη μορφή ρητών κανόνων και σε περίπτωση καταπάτησής τους επιβάλλονται τιμωρίες. Ενώ η δεύτερη, είναι οι

δεδομένοι κανόνες της καθημερινότητας και ο Garfinkel (1967) τους θεώρησε ως κρυφούς. Οι νόρμες λειτουργούν βοηθητικά για τους ανθρώπους, καθώς προσδιορίζουν τις κοινά αποδεκτές συμπεριφορές σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα την ελάττωση της αβεβαιότητας και την ομαλοποίηση της σωστής επιλογής συμπεριφορών (Hogg & Vaughan, 2010).

Οι έννοιες των νορμών και των στερεοτύπων συσχετίζονται μεταξύ τους, διότι η σημασία τους μοιάζει να είναι συνώνυμη. Ωστόσο, έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι νόρμες αναφέρονται στις κοινές συμπεριφορές εντός μια ομάδας, ενώ τα στερεότυπα αναφέρονται στις απόψεις που διαμορφώνονται για τις άλλες ομάδες και αποτελούν κοινές γενικεύσεις (Hogg & Vaughan, 2010).

2.3 Στερεοτυπική απειλή

Σύμφωνα με τον Steele και Aronson (1995), οι προκατειλημμένες ομάδες έχουν επίγνωση για τις αρνητικές στάσεις που υπάρχουν για εκείνους και αυτό το φαινόμενο το έχουν ονομάσει ως «στερεοτυπική απειλή». Ο όρος αυτός δηλώνει το φόβο επιβεβαίωσης των αρνητικών στερεοτύπων μέσα από τη συμπεριφορά των στιγματισμένων ανθρώπων και ότι θα κατακριθούν και θα αντιμετωπισθούν αναλόγως με τις πεποιθήσεις των στερεοτύπων. Δηλαδή, η συμπεριφορά τους θα αποτελέσει μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Αυτό σημαίνει ότι οι προοπτικές και οι υποθέσεις για ένα άτομο μια ομάδας, μπορούν να επιβεβαιωθούν, αν τα άτομα μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με αυτές. Τέλος, ως τρόπος αντιμετώπισης της είναι το κάθε άτομο να αναπτύσσει μηχανισμούς, ώστε να επηρεάζεται όσο το δυνατόν λιγότερο από την αρνητική ανατροφοδότηση. (Major & Schmader, 1998).

2.4 Μείωση στερεοτύπων

Σύμφωνα με τον Allport, οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν εσφαλμένα στερεότυπα καθώς και να προωθήσουν θετικά συναισθήματα μεταξύ των ομάδων (Pettigrew & Tropp, 2011). Εάν υπήρχε ο χρόνος επαφής με τις άλλες ομάδες, τότε μπορεί να διαπιστωθεί ότι τελικά δεν είναι «απειλητικές» ή «ανίκανες» και ούτω καθεξής. Επομένως, η επαφή μεταξύ των ομάδων μπορεί να χρησιμεύσει ως διόρθωση της άγνοιας (Stephan & Stephan, 1984).

Κεφάλαιο 3: Προκαταλήψεις

Σύμφωνα με τον Allport, τα στερεότυπα έχουν αδικαιολόγητα συσχετιστεί με τις προκαταλήψεις και η διάκριση τους μελετήθηκε από τον ίδιο. Συμπέρανε ότι τα στερεότυπα δικαιολογούν με βάση τη λογική τη συμπεριφορά απέναντι σε άτομα και το βασικό χαρακτηριστικό είναι η υπερβολή. Αντίθετα, η προκατάληψη είναι η επιθετική στάση απέναντι στα μέλη μιας ομάδας, η οποία βασίζεται σε μια εσφαλμένη, γενικευμένη και παγιωμένη εικόνα (Allport, 1954).

Η λέξη προκατάληψη προέρχεται από τις λατινικές λέξεις *prae* και *judicium*, που σημαίνουν «εκ των προτέρων κρίση» και για αυτό θεωρείται σαν στάση. Επομένως, η προκατάληψη ορίζεται ως μια αρνητική στάση απέναντι σε μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (Hogg & Vaughan, 2010). Ο Dixon (2017) βέβαια αμφισβήτησε την ιδέα ότι οι προκατειλημμένες πεποιθήσεις για τα μέλη άλλων ομάδων είναι απλώς παράλογες στρεβλώσεις της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η σύγχρονη έννοια της προκατάληψης προέκυψε από την φιλελεύθερη ιδεολογία του Διαφωτισμού τον 18^ο αιώνα, ο οποίος προσπάθησε να διακρίνει την κρίση που βασίζεται σε αιτιολογημένο προβληματισμό από την κρίση που βασίζεται σε θρησκευτικές πεποιθήσεις, δεισιδαιμονίες, παραδόσεις ή άλλες μορφές παραλόγου. Ενώ αρχικά αναφερόταν στην αθεμελίωτη θρησκευτική πίστη, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα άρχισε να σηματοδοτεί ότι η προκατάληψη αναφέρεται στην αξιολόγηση των μελών των κοινωνικών ομάδων και ιδιαίτερα των ιστορικών μειονοτικών ομάδων (Billig, 1988).

Η προκατάληψη αντιπροσωπεύεται από διάφορα στοιχεία. Οι συνθήκες που επικρατούν στις κοινωνίες, όσον αφορά το πολιτικό και το οικονομικό πλαίσιο, δυσκολεύουν την εξάλειψη των προκαταλήψεων. Η μετάδοση των προκαταλήψεων, όπως και των στερεοτύπων, γίνεται μέσω της κοινωνικοποίησης του ατόμου, δηλαδή μέσα από τα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται κατά καιρούς (οικογένεια, σχολείο, μέσα μαζικής ενημέρωσης, θρησκεία, παρέες συνομηλίκων, κ. ά.) και όχι από την εμπειρία του. Άρα, είναι αποτέλεσμα μάθησης που δομείται από την παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει αρνητική συμπεριφορά απέναντι σε άλλες κοινωνικές ομάδες (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

3.1 Επιπτώσεις των προκαταλήψεων

Η μελέτη που διεξήγαγαν οι Sherif, Harvey, Hood, White και Sherif (1961), και πήρε την ονομασία «καλοκαιρινές κατασκηνώσεις», σχετικά με τον οργανικό ορθολογισμό των προκατειλημμένων πεποιθήσεων έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις για τους άλλους είναι μερικές φορές μια προσαρμοστική απάντηση στην «πραγματική» υποκειμενική δομή των σχέσεων μεταξύ των ομάδων. Δηλαδή, τα άτομα έχουν την τάση να σχηματίζουν αρνητικές στάσεις απέναντι στις εξω-ομάδες και θετικά συναισθήματα για την εσω-ομάδα.

Μια από αυτές είναι η αίσθηση της αποτυχίας, η οποία ενσωματώνεται από τα θύματα των προκαταλήψεων με αποτέλεσμα να γίνονται απαθή και να μην αναζητούν κίνητρα και έτσι να εγκαταλείπουν τις προσπάθειες θεωρώντας ότι δε θα επιτύχουν (Hogg & Vaughan, 2010). Οι επιπτώσεις των προκαταλήψεων μπορεί να σχετίζονται αρνητικά τόσο με τη ψυχική, όσο και τη σωματική τους υγεία. Μέσω εμπειρικών ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι τα θύματα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, διότι διαμορφώνουν μια εικόνα για τον εαυτό τους με μη ευνοϊκά αισθήματα, με συνέπεια τον αυτο-στιγματισμό. Με αυτό εννοείται, ότι τα ίδια τα άτομα πιστεύουν ότι φέρουν τα χαρακτηριστικά που τους δίνονται μέσα σε ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Οι προκαταλήψεις προωθούν τις διακρίσεις, την περιθωριοποίηση, ακόμη και την εκδήλωση βίας ή επιθετικότητας. Τέλος, έχουν δημιουργήσει έναν κόσμο που προσδιορίζουν τι είναι κοινό, ορθό και «φυσιολογικό» (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016 · Hogg & Vaughan, 2010).

3.2 Η προκατάληψη ως στάση

Με βάση τον Allport (1954), η προκατάληψη έχει τρεις διαστάσεις, τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική. Η πρώτη διάσταση αφορά τις αντιλήψεις σχετικά με τις λανθασμένες στάσεις που δημιουργούνται. Γεγονός που μπορεί να παραποιήσει τις πεποιθήσεις που ευνοούν την προκατειλημμένη σκέψη. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στα ισχυρά αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση και ματαίωση που οδηγούν την εχθρότητα σε μια ομάδα στόχο που θεωρούν ότι ευθύνεται για το κάθε «κακό». Τέλος, η συμπεριφορική διάσταση, βασίζεται στη πρόθεση να ενεργήσει ένα άτομο με συγκεκριμένους τρόπους απέναντι στη προκατειλημμένη ομάδα.

3.3 Κατηγορίες προκαταλήψεων και στίγματος

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι προκαταλήψεις χωρίζονται σε «φανερές» και «κρυφές», δηλαδή είτε εκφράζονται ανοιχτά και άμεσα, είτε με διακριτικό και έμμεσο τρόπο. Όσον αφορά, τις φανερές προκαταλήψεις χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη επιτρέπει τη ρατσιστική μορφή συμπεριφορών, ενώ η δεύτερη τη μη αποδοχή διαπροσωπικών επαφών με άτομα εκτός ομάδας. Αντίθετα, τα άτομα με κρυφές προκαταλήψεις, παλαιότερα σήμαινε ότι έχουν ουδέτερα συναισθήματα απέναντι στα άτομα αυτά (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

Τα στίγματα χωρίζονται σε ελεγχόμενα και μη ελεγχόμενα. Στη πρώτη κατηγορία, οι άνθρωποι θεωρούν ότι η ετικετοποίηση που τους έχει δοθεί έρχεται σε αντιπαράθεση με αυτή που έχουν επιλέξει, καθώς προσπαθούν να απελευθερωθούν από αυτή (π.χ. παχυσαρκία, κάπνισμα, κ.ά.). Πολλές φορές τα άτομα αυτά έχουν τη ψευδαίσθηση ότι μπορούν να ελεγχθούν τα στίγματα, ενώ στην πραγματικότητα είναι πολύ δύσκολο να συμβεί αυτό. Τα μη ελεγχόμενα στίγματα, αποδίδονται στα άτομα χωρίς τη βούληση τους (π.χ. φυλή, φύλο, κ.ά.). Τα ελεγχόμενα στίγματα είναι υπαίτια για εντονότερες συμπεριφορές, από ότι τα μη ελεγχόμενα (Hogg & Vaughan, 2010).

3.4 Μείωση προκαταλήψεων

Για να βελτιωθεί ο κοινωνικός κόσμος θα πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι οι ομάδες πράγματι διαφέρουν και τα ανθρώπινα όντα θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις διαφορές αυτές (Dixon, 2017). Οι παρεμβάσεις μείωσης των προκαταλήψεων έχουν διαδοθεί σε πολλές κοινωνίες και έχουν λάβει πολλές μορφές. Ενθαρρύνουν την ορθολογική επαφή των άλλων, συνδυάζοντας την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τις άλλες ομάδες και την ανάπτυξη λιγότερο προκατειλημμένων απόψεων των «πραγματικών» χαρακτηριστικών τους. Επιπλέον, ο Allport (1954) αναπαρήγαγε την υπόθεση της επαφής, στην οποία αναφέρεται ότι η επαφή μεταξύ δύο ομάδων θα έχει θετικά αποτελέσματα στην ελάττωση των προκαταλήψεων. Επίσης, διατύπωσε πέντε βασικές προϋποθέσεις για να είναι εφικτή η υπόθεση της επαφής. Πρώτον, οι ομάδες που έρχονται σε επαφή πρέπει η κοινωνική τους θέση να είναι ισότιμη. Δεύτερον, οι κοινωνικοί κανόνες θα πρέπει να είναι σε ισχύ, έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί η επαφή μεταξύ των ομάδων. Τρίτον, η συνεργατική αλληλεξάρτηση θα ευνοήσει για τη μείωση των προκαταλήψεων. Τέταρτον, για να πετύχει η μείωση των προκαταλήψεων θα πρέπει ο χρόνος επαφής, η συχνότητα και η εγγύτητα, να είναι

επαρκής, ώστε να ευδοκιμήσει η επαφή. Τέλος, η επίτευξη κοινών σκοπών πρέπει να επιδιώκονται και από τις δύο ομάδες.

Κεφάλαιο 4: Ρατσισμός

Οι φυλετικές και εθνοτικές διακρίσεις ήταν και είναι υπεύθυνες για εξωφρενικές πράξεις (Hogg & Vaughan, 2010). Η έννοια του ρατσισμού πρωτοεμφανίστηκε τον 18^ο αιώνα, κατά τη περίοδο του Μεσοπολέμου και σχετίστηκε κυρίως με τον όρο φυλή. Ο όρος αυτός, αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων με κοινή καταγωγή και όμοια φυσικά χαρακτηριστικά (π.χ. χρώμα δέρματος). Ο ρατσισμός αφορά τις διακρίσεις και τις στάσεις, που υπάρχουν για μια πληθυσμιακή ομάδα, για μερικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να φέρουν τα μέλη της, εκλαμβάνοντας τα ως απεχθή. Ένας συνώνυμος όρος του, είναι αυτός του φυλετισμού, που χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο στο παρελθόν (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016· Hogg & Vaughan, 2010).

Ο ρατσισμός μπορεί να είναι έκδηλος, δηλαδή τα άτομα να εκφράζουν δημόσια τις ρατσιστικές τους στάσεις, αλλά αυτή η δράση τους θεωρείται παράνομη και κοινωνικά κατακριτέα. Αυτή η μορφή ρατσισμού δεν εντοπίζεται πλέον συχνά. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη μορφή του σύγχρονου ρατσισμού, όπου σύμφωνα με αυτή παραμένουν ρατσιστές εφευρίσκοντας νέους τρόπους έκφρασής του, οι οποίοι γίνονται δύσκολα αντιληπτοί (Crosby, Bromley & Saxe, 1980). Ο νέος ρατσισμός διαφορετικά ονομάζεται ως «ρατσισμός αποστροφής», «σύγχρονος ρατσισμός», «συμβολικός ρατσισμός», «παλινδρομικός ρατσισμός» και «αμφίθυμος ρατσισμός». Οι θεωρίες αυτές έχουν διαφορές μεταξύ τους, όμως έχουν μια κοινή αντίληψη, σχετικά με το ότι οι άνθρωποι βιώνουν μια διαμάχη μεταξύ μιας θεμελιώδης συναισθηματικής αντιπάθειας προς συγκεκριμένες φυλετικές εξω-ομάδες αλλά και στις αξίες της ισότητας χωρίς να τους ωθήσει σε προκατειλημμένες συμπεριφορές (Brewer & Miller, 1996 · Brown, 1995 · Hilton & von Hippel, 1996). Σε αυτή τη μορφή ρατσισμού, οι άνθρωποι εκδηλώνουν μια υποκρύπτουσα αντιπάθεια προς τη φυλή, στηρίζοντας την στην πίστη τους ως προς την ισότητα των ομάδων. Αυτή η διαδικασία κατορθώνεται μέσω της αποφυγής ή της άρνησης του ρατσισμού, για την ακρίβεια οι άνθρωποι αποφεύγουν να συζητούν για τη φυλή και δε δέχονται ότι εξαιτίας της φυλής υφίστανται άνισες ευκαιρίες (Hogg & Vaughan, 2010).

Άλλη μια προσέγγιση ερμηνείας του όρου «ρατσισμός», αναφέρεται στη διάκριση ανάμεσα σε δύο ανθρώπινα είδη, που το ένα είναι ανώτερο, δηλαδή στο «Εμείς» και οι

«Άλλου». Οι διακρίσεις αφορούν βιολογικά χαρακτηριστικά των φυλετικών ομάδων. Κύριος στόχος του ρατσισμού είναι να παραμείνουν οι διακρίσεις αυτές, για να υποστηριχθούν οι σχέσεις ανισότητας. Οι κοινωνικές διακρίσεις κατασκευάζονται μέσω των προκαταλήψεων, οι οποίες περιλαμβάνονται στην έννοια του ρατσισμού. Παρ' όλα αυτά κάθε μορφή προκατάληψης δεν αποτελεί ρατσιστική συμπεριφορά (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016).

Τέλος, ο φιλόσοφος Balibar (1991), υποστήριξε ότι ο ρατσισμός δημιουργείται από το στίγμα της ετερότητας και βασίζεται σε μορφές περιφρόνησης, εκμετάλλευσης, ευτελισμού και βίας, με σκοπό την απαλλαγή των «ξένων» από το κοινωνικό σώμα και τη διασφάλιση της ταυτότητας του «Εμείς».

Κεφάλαιο 5: Τρόποι αντιμετώπισης των προκαταλήψεων και στερεοτύπων

Οι άνθρωποι θα πρέπει να μάθουν να δέχονται ότι οι ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους και ότι τα ανθρώπινα όντα θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν αυτές τις διαφορές (Dixon, 2017). Μια πρόκληση που αντιμετωπίζουν σήμερα πολλές χώρες αφορά τη δημιουργία ενός κοινωνικού κλίματος, όπου η ανθρώπινη ποικιλομορφία και αρμονία να μπορούν να συνυπάρξουν (Guimond, Sablonnière & Nugier, 2014). Η πολυμορφία θεωρείται επιθυμητή και απαραίτητη για την ανάπτυξη ασφαλών εθνικών ταυτοτήτων και θετικών διομαδικών σχέσεων, αλλά αμφισβητείται, διότι θεωρείται ότι είναι άδικη και απειλεί την κοινωνική συνοχή (Verkuyten, 2007). Η έρευνα για την ποικιλομορφία εξέτασε τις δυνατότητες της αφομοίωσης, της αχρωματοψίας και της πολυπολιτισμικότητας ως στρατηγικές για την προώθηση θετικών σχέσεων μεταξύ ομάδων (Visintin, Birtel, Crisp, 2017).

5.1 Αφομοίωση

Η ιδεολογία της αφομοίωσης, αντανακλά την προτίμηση για ομοιομορφία και ομοιογένεια (Taylor & Moghaddam, 1994). Όπως αναφέρθηκε από τους Schalk-Soekar και Van de Vijver (2008), μια "ιδεολογία αφομοίωσης περιλαμβάνει" έναν προσανατολισμό "για τη μείωση ή ακόμα και την εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων". Δεκαετίες έρευνας έδειξαν ότι η ομοιότητα δημιουργεί έλξη. Συμπερασματικά και συνεπώς με την αφομοίωση, μια πολιτισμικά ομοιογενής κοινωνία θα πρέπει να επιφέρει διαπροσωπική αρμονία, κάτι που προτείνεται επίσης από κάποιες στρατηγικές μείωσης των προκαταλήψεων που βασίζονται στην επαφή μεταξύ ομάδων (Guimond, Sablonnière & Nugier, 2014).

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Newman (1978), «το αρχικό δόγμα της Δαρβινιστικής θεωρίας σχετικά με την αφομοίωση βασίστηκε στον ισχυρισμό ότι ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας είναι κοινωνικά ανώτερος». Έτσι, το άτομο για να ενσωματωθεί αρμονικά στην κοινωνία αναζητεί κοινά χαρακτηριστικά με την εξω-ομάδα που του επιτρέπουν να αφομοιωθεί καλύτερα στις συλλογικές οντότητες.

5.2 Αχρωματοψία

Η αχρωματοψία, που αλλιώς είναι γνωστή και ως χρωματική τύφλωση, αποτελεί μια ακόμη σημαντική ιδεολογία που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Το 1963, σε μια από τις πιο διάσημες ομιλίες του λίγο πριν δολοφονηθεί, ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ αναφέρθηκε στην αχρωματοψία ως μια ιδεατή έννοια. Συγκεκριμένα ανέφερε, ότι μια μέρα οι άνθρωποι «δεν θα κριθούν από το χρώμα του δέρματός τους, αλλά από το περιεχόμενο του χαρακτήρα τους» (King, 1963). Το θέμα της ισότητας αποτελεί κύριο στοιχείο του ιδρυτικού μύθου της Γαλλικής Δημοκρατίας. Ο πολιτικός φιλόσοφος Laborde (2001) εξήγησε ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν έχουν σημασία ενόψει της θεμελιώδους ενότητας της ανθρωπότητας, η οποία υποχρεώνει να γίνονται σεβαστά τα άτομα χωρίς να διακρίνονται λόγω καταγωγής, φυλής ή θρησκείας. Ο Plaut (2010), σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, υποστηρίζει ότι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ομάδων πρέπει να εγκαταλειφθούν προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι εξίσου ως άτομα και όχι ως μέλη συγκεκριμένων ομάδων. Οι Rattan και Ambady (2013), οι οποίοι υποστήριζαν την ιδεολογία αυτή, τόνισαν ότι όσον αφορά τα πολιτικά δικαιώματα, όλοι οι πολίτες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου.

Η γαλλική δημοκρατία, που έχει ως κύριο θέμα την ισότητα, βασίζεται στην αρχή της εκκοσμίκευσης (Roebroeck & Guimond, 2014). Όπως και το μοντέλο της αφομοίωσης, έτσι και αυτή, στηρίζεται σε μια αρχή αποκλιμάκωσης. Η αρχή της γαλλικής πολιτικής τονίζει πως πρέπει να είναι «αχρωμάτιστη», δηλαδή να μην υπάρχουν ούτε πολιτικές μειοψηφίες, αλλά ούτε η ιδέα των μειονοτήτων (Schnapper, Krief και Peignard, 2003).

Η άγνοια της φυλής μπορεί επίσης να είναι ο καλύτερος τρόπος να αγνοηθεί η ύπαρξη φυλετικών διακρίσεων. Περαιτέρω έρευνα έχει δείξει ότι η πλειονότητα αποφεύγει συζητήσεις για την φυλή για να μην εμφανιστεί προκατειλημμένη (Apfelbaum, Sommers, & Norton, 2008, 2012). Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι ισχυρίζονται

ότι η καταγωγή της αχρωματοψίας έρχεται σε αντίθεση με όσα παραθέτονται, τα οποία χρησιμοποιούν αυτήν την ιδεολογία της ποικιλομορφίας ως πυρήνα για τη διατήρηση και όχι τον περιορισμό της ανισότητας (Bonilla-Silva, 2003).

Έρευνες της κοινωνικής ψυχολογίας έχουν επισημάνει πολλά μειονεκτήματα της χρωματικής τύφλωσης (Stephan, 1999). Παρατηρείται, ότι τα άτομα που υποστηρίζουν αυτή την ιδεολογία τείνουν να έχουν πιο προκατειλημμένη άποψη (Richeson & Nussbaum, 2004). Αυτό αιτιολογείται, διότι αν και συχνά η προσέγγιση αυτή βοηθάει στην αντιμετώπιση του ρατσισμού, μπορεί να φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα προς τις φυλετικές μειονότητες και αυτό συμβαίνει εξαιτίας του ότι τα άτομα δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν το μοντέλο της χρωματικής τύφλωσης στα άτομα με διαφορετικά βιολογικά χαρακτηριστικά (Plaut, Thomas, Hurd & Romano, 2018). Τέλος, αυτό επίσης μπορεί να συμβεί, από την έκφραση αρνητικών στάσεων προς τις εξω-ομάδες, καθώς και από την αγνοία των επιτευγμάτων των φυλετικών μειονοτήτων, που οδηγεί σε αρνητικές φυλετικές συμπεριφορές (Plaut, et al., 2018 · Richeson & Nussbaum, 2004).

5.3 Πολυπολιτισμικότητα

Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες ιδεολογίες, η πολυπολιτισμικότητα αντανακλά μια θετική αξιολόγηση της πολιτισμικής και εθνικής ποικιλομορφίας (Guimond, Sablonnière & Nugier, 2014). Μια πολιτική πολυπολιτισμικότητας, επιδιώκει να αναγνωρίσει και να προωθήσει την πολιτιστική ποικιλομορφία ως ένα θετικό εθνικό χαρακτηριστικό, εισήχθη για πρώτη φορά το 1971 στον Καναδά (Berry, 2006). Ο όρος πολυπολιτισμικότητα απαιτεί να περιέχει ένα ευρύ φάσμα σημαντικών διαφορών, όπως φυλή, φύλο, θρησκεία κ.ά., τα οποία περιορίζουν την επικοινωνία και την κατανόηση μεταξύ των ατόμων (Sue, Bingham, Porche-Burke & Vasquez, 1999). Η πολυπολιτισμικότητα έρχεται σε πολλές παραλλαγές, αλλά κυρίως εστιάζει στις διαφορές μεταξύ των ομάδων και τα προνόμια που προσφέρουν αυτές (Fowers & Davidov, 2006). Οι πεποιθήσεις της διαφορετικότητας, έχουν μελετηθεί από τους van Knippenberg και Haslam (2003) ως πεποιθήσεις για την καταλληλότερη σύνθεση των ομάδων. Αρχικά, επισημαίνει ως βασικά στοιχεία την ισότητα και τον σεβασμό στην πολυμορφία των πολιτισμών και των ομαδικών ταυτοτήτων. Επίσης, ο πολυπολιτισμός υποστηρίζεται από τις θετικές σχέσεις μεταξύ των ομάδων και της «παραγωγικής ποικιλομορφίας», αντιπροσωπεύοντας ένα σπουδαίο εθνικό πλεονέκτημα (Fowers & Davidov, 2006).

Ένας κεντρικός στόχος της στρατηγικής αυτής είναι να προσφέρει και να ενισχύει ένα πλαίσιο για την έγκριση και επιβεβαίωση των ομάδων. Σύμφωνα με τον Berry (2006), η πολυπολιτισμικότητα επιχειρεί να δημιουργήσει ένα αίσθημα εμπιστοσύνης σε όλους όσους ζουν σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία. Η εμπιστοσύνη αυτή συνεπάγει και την αποδοχή του άλλου. Αντίθετα, η έλλειψη της οδηγεί σε αισθήματα απειλής και αυξημένη απόρριψη των εξωτερικών ομάδων.

Η προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας τονίζει τη σημασία της αναγνώρισης πολιτισμικών διαφορών μεταξύ ομάδων και της αξίας αυτών των διαφορών (Guimond, 2010 · Verkuyten, 2005). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι όσοι έχουν υιοθετήσει αυτή την ιδεολογία από τα αρχικά στάδια της ζωής τους είναι ικανοί να αποτρέψουν την ανάπτυξη αυταρχικών χαρακτηριστικών (Duckitt, 2001). Η ευρεία χρήση των όρων «πολυπολιτισμικό» και «πολυπολιτισμικότητα» σηματοδοτούν μια σημαντική αλλαγή στις συζητήσεις στις οποίες κάθε κοινωνία, σχολείο, οργανισμός κ.ο.κ. ξεχωριστά μπορούν να περιγράψουν και να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους. Ωστόσο, δεδομένου του ευρέος φάσματος παραγόντων, πλαισίων, ερμηνειών και χρήσεων αυτών των όρων, είναι προφανές ότι δεν υπάρχει κατανοητή άποψη ή στρατηγική. Η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να σημαίνει πολλά πράγματα και μπορεί να αναφέρεται σε πρακτικές, πολιτικές, στάσεις, πεποιθήσεις και ιδεολογίες (Verkuyten, 2007). Η κοινωνική ψυχολογική έρευνα έχει αναδείξει ότι η πολυπολιτισμικότητα και η αποδοχή των δικαιωμάτων των μειονοτήτων επηρεάζονται από την ομαδοποίηση των μειονοτικών ομάδων και τον τρόπο με τον οποίο αυτές ορίζονται (Augoustinos & Quinn, 2003).

Με βάση τους Bloemraad, Korteweg και Yurdakul (2008), ο όρος του πολυπολιτισμού διαχωρίζεται σε τέσσερις έννοιες. Η πρώτη, τον αναγνωρίζει ως δημογραφική περιγραφή μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας, διότι οι χώρες αποτελούνται από διάφορες πολιτιστικές ομάδες. Η δεύτερη, ως κυβερνητική πολιτική, δηλαδή είναι πιθανό να υφίστανται πολυπολιτισμικές καταστάσεις σε κοινωνίες όπου δεν παρέχουν πολιτική για την πολυπολιτισμικότητα. Τρίτον, ο πολυπολιτισμός μπορεί επίσης να παραπέμπει στην ιδεολογία των ατόμων, η οποία έχει ως αρχή την ανάγκη αναγνώρισης της εθνοτικής, πολιτιστικής ή θρησκευτικής ποικιλομορφίας. Η τέταρτη έννοια, αναδεικνύει μια συγκεκριμένη κανονιστική πολιτική θεωρία που αναπτύχθηκε από πολιτικούς φιλόσοφους, σύμφωνα με αυτή η κάθε χώρα έχει διαφορετική πολυπολιτισμική πολιτική.

Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας ερμηνεύεται κυρίως ως απειλή ταυτότητας για την πλειονότητα, ενώ φαίνεται να ενισχύει αυτή των μειονοτικών ομάδων. Αντίθετα, η πολυπολιτισμικότητα προσφέρει στην εξω-ομάδα τη δυνατότητα διαφύλαξης της δικής τους κουλτούρας και την κατοχή ανώτερου κοινωνικού καθεστώτος στην κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της εσω-ομάδας, προσλαμβάνουν ως απειλή την επιθυμία των εθνοτικών μειονοτήτων να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους, επειδή μπορεί να υποβαθμιστεί η πολιτιστική τους κυριαρχία και η ομαδική τους ταυτότητα. Σύμφωνα με διάφορες κοινωνικές ψυχολογικές θεωρίες, η πλειοψηφία είναι περισσότερο υπέρ της πολυπολιτισμικότητας όταν βλέπουν κέρδη για τους εαυτούς τους (Verkuyten, 2007).

Οι Vorauer και Sasaki (2011) ήταν οι πρώτοι που αμφισβήτησαν τις θετικές συνέπειες μιας πολυπολιτισμικής στρατηγικής μείωσης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων ως προς την συμπεριφορά των ομάδων, συμπεραίνοντας ότι πολλές φορές η ανάδειξη των διαφορών, μπορεί να οδηγήσει σε απειλητικές καταστάσεις προς τη μεριά των εξω-ομάδων. Η πολυπολιτισμικότητα αφορά και την κοινωνική δικαιοσύνη, διότι αντιμετωπίζει τις αρνητικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές ως προς τις άλλες ομάδες και τους στερούν την πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα. Αυτός είναι ο λόγος που ορισμένοι άνθρωποι αμφισβητούν την συμβατότητα μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Sue, et al., 1999). Εξαιτίας το ότι δεν υπάρχουν κοινές στάσεις και πεποιθήσεις μεταξύ της πλειονότητας και των μειονοτικών ομάδων, είναι δύσκολο να δημιουργηθεί μια ισότιμη κοινωνία. Αρκετοί ερευνητές, εκφράζουν την ανησυχία τους για τη σχέση μεταξύ δημοκρατίας και πολυπολιτισμικότητας. Μέσα σε μια κοινωνία συνυπάρχουν πολλοί πολιτισμοί και θρησκείες. Αυτά αποτελούν το βασικό εμπόδιο του εκδημοκρατισμού, διότι επηρεάζουν τις στάσεις των ατόμων και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο διαφορετικό (Verkuyten, 2007).

Η πολυπολιτισμικότητα όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία έχει καταστεί σημαντική πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς και επιβλέποντες, όσο και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι ελλιπές όσον αφορά την κάλυψη φυλετικών και εθνοτικών μειονοτήτων (Chin & Russo, 1998). Οι προσπάθειες αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης επικεντρώθηκαν γενικά στη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών και στην

ανάλυση των εμποδίων της ένταξής τους, καθώς και πιθανές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους (Madden, 1999).

5.4 Πολυπολιτισμικότητα και Αχρωματοψία

Η αχρωματοψία και η πολυπολιτισμικότητα αποσκοπούν στην απαλοιφή βασικών ζητημάτων, τα οποία αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ των ομάδων. Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι στάσεις απέναντι στην ανισότητα, οι διαφυλετικές αλληλεπιδράσεις και οι διαφορετικές εκβάσεις μεταξύ των μελών της μειοψηφίας και της πλειοψηφίας αποτελούν τις πηγές των ζητημάτων αυτών.

Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πλουραλιστική ιδεολογία, ο οποίος επικεντρώνεται στην αναγνώριση των διάφορων ομάδων, ενώ η χρωματική τύφλωση είναι μια αφομοιωτική ιδεολογία, που βασίζεται στην άγνοια ή στις μικρές διαφορές των ομάδων (Plaut, Thomas & Goren, 2009).

Βέβαια, και οι δύο ιδεολογίες έχουν ως στόχο την ισότητα μεταξύ των ομάδων, η ιδεολογία της χρωματικής τύφλωσης ισχυρίζεται ότι επιτυγχάνεται καλύτερα με την υποβάθμιση των ομαδικών διακρίσεων και την αντιμετώπιση των ανθρώπων ως μοναδικών ατόμων (Arpfelbaum, et al., 2012). Ενώ αντίθετα, η πολυπολιτισμική ιδεολογία στηρίζεται στο γεγονός ότι η διαφορετικότητα των ομάδων πρέπει όχι μόνο να αναγνωριστεί αλλά και να εκτιμηθεί (Plaut, 2010).

Ενώ ορισμένες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τόσο η πολυπολιτισμικότητα όσο και η αχρωματοψία σχετίζονται με θετικές εξωτερικές συμπεριφορές, άλλες μελέτες έχουν δείξει επίσης αρνητικές επιπτώσεις αυτών των ιδεολογιών στην προκατάληψη.

Μέσω διάφορων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε σχέση με την πολυπολιτισμική προοπτική, η ιδεολογία της χρωματικής τύφλωσης δημιούργησε μεγαλύτερη μεροληψία φυλετικής συμπεριφοράς. Μελέτες προσθέτουν ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια πιο ελπιδοφόρα διαδρομή προς τη διαφυλετική αρμονία, σε αντίθεση με την αχρωματοψία (Richeson & Nussbaum, 2004). Διάφορες έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα με πολυπολιτισμικές πεποιθήσεις, οδηγούνται σε μεγαλύτερη μεροληψία σχετικά με την ομοιογένεια μεταξύ των μειονοτήτων, αλλά όχι μεταξύ των μελών της ομάδας πλειοψηφίας (Wolsko, Park, Judd, & Wittenbrink, 2000). Η χρωματική τύφλωση μπορεί, μέσω των κοινωνικών αποστασιοποιήσεων, να προάγει τις διαπροσωπικές διακρίσεις. Αντιθέτως, η

πολυπολιτισμικότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη συμπεριφορών, χωρίς αποκλεισμούς (Apfelbaum, et al., 2008).

Κεφάλαιο 6: Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Στις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες υπάρχει μεγάλη συζήτηση για τη διαφορά μεταξύ της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, διότι συγγέονται οι όροι και για αυτόν τον λόγο καλό είναι να γίνει διαχωρισμός των δύο εννοιών. Ο διαπολιτισμός έχει κάποιες ομοιότητες με την πολυπολιτισμικότητα, δεδομένου ότι και οι δύο λαμβάνουν μια λιγότερο στατική άποψη του πολιτισμού. Οι κριτικοί της διαπολιτισμικότητας υποστηρίζουν ότι η διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών είναι έντονη και ότι η διαπολιτισμικότητα είναι μια τροποποίηση της πολυπολιτισμικότητας (Meer & Modood, 2012 · Kymlicka, 2016).

Ο πολυπολιτισμός τείνει να συντηρεί την πολιτιστική κληρονομιά και προωθεί την αναγνώριση των μειονοτικών ταυτοτήτων για μια ισότιμη κοινωνία που στηρίζεται σε ομάδες. Από την άλλη πλευρά, ο σκοπός της διαπολιτισμικότητας είναι η ανάπτυξη διακοινοτικού διαλόγου, η προώθηση της ανθεκτικότητας της ταυτότητας και η έγκριση δημιουργίας νέων μικτών ταυτοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» για μια ισότιμη και ποικιλόμορφη κοινωνία (Cantle, 2012).

Η διαπολιτισμικότητα αναγνωρίζει πολλαπλές και ευέλικτες ταυτότητες, δηλαδή το καθήκον της είναι να ασχολείται με την ανάπτυξη οργανωμένων κοινωνιών μετατρέποντας τις έννοιες μοναδικών ταυτοτήτων σε πολύμορφες ταυτότητες (Booth, 2003). Και ενώ η πολυπολιτισμικότητα επισημαίνει την σημαντικότητα της αναγνώρισης των ξεχωριστών και σταθερών μειονοτικών ταυτοτήτων, η διαπολιτισμικότητα αναδεικνύει την ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης εστιασμένη σε αυτές τις διαφορές (Rattansi, 2011 · Taylor, 2012).

Τέλος, η διαπολιτισμικότητα μπορεί παράλληλα να αυξήσει το κοινωνικό ενδιαφέρον για πολυπολιτισμικές πρωτοβουλίες, επειδή παρέχει μια αίσθηση ενότητας και αλληλεπίδρασης, από την οποία μπορεί να ακολουθήσει η αναγνώριση της διαφορετικότητας. Παρ' όλα αυτά, υποστηρίζεται ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προϋπόθεση για τα ωφέλιμα αποτελέσματα της διαπολιτισμικότητας (Verkuyten, Yogeeswaran, Mepham & Sprong, 2019).

Κεφάλαιο 7: Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης

7.1 Συνθήκη της Λοζάνης-Σύμβαση Ανταλλαγής πληθυσμών

Η Συνθήκη ειρήνης της Λοζάνης υπογράφηκε από τη κυβέρνηση της μεγάλης, εθνοσυνέλευσης της Τουρκίας και της Ελληνικής κυβέρνησης στις 24 Ιουλίου 1923. Με τη Συνθήκη αυτή, η Τουρκία απέκτησε ξανά τις περιοχές της Ανατολικής Θράκης και της Σμύρνης και οριστικοποιήθηκαν τα σύνορα μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας στον Έβρο. Τη συνθήκη συνόδευε και ένα πρωτόκολλο, που ρύθμιζε την ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ των δύο κρατών. Η ανταλλαγή έγινε μεταξύ των Ελλήνων ορθόδοξων κατοίκων της Τουρκίας και των μουσουλμάνων κατοίκων της Ελλάδας. Επιπλέον, αυτή η Σύμβαση καθόριζε την αποζημίωση των προσφύγων που συμμετείχαν σε αυτήν την ανταλλαγή από το κράτος υποδοχής, για τις περιουσίες που άφησαν πίσω τους (Μαργαρίτης, Αζέλης, Ανδριώτης, Δετοράκης, & Φωτιάδης, 2011).

Με λίγα λόγια, ο όρος της Σύμβασης προέβλεπε ότι οι Θρακιώτες μουσουλμάνοι θα παρέμεναν στην Ελλάδα ενώ το αντίστοιχο θα ίσχυε και για τους Ελληνορθόδοξους Έλληνες στην Τουρκία. Επομένως, η ανταλλαγή στηρίχθηκε στη διάκριση των ανθρώπων με βάση τη θρησκεία τους. Όσοι συμμετείχαν στην ανταλλαγή θα εγκατέλειπαν τη παλιά τους ιθαγένεια και θα κατείχαν την ιθαγένεια της χώρας υποδοχής (Μαυρομάτης, 2013 · Μαργαρίτης, κ.ά., 2011).

7.2 Η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης

Στην Ελλάδα η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα είναι αυτή της Θράκης. Σύμφωνα με ιστορικές πηγές, η εμφάνιση των Τουρκο-μουσουλμάνων στη χώρα έγινε περίπου το 1000 μ.Χ.. Τα άτομα που αποτελούν αυτή τη μειονότητα έχουν ως επί το πλείστον μητρική γλώσσα τα τουρκικά. Οι άνθρωποι που σήμερα αποτελούν τη μειονότητα της Θράκης είναι απόγονοι των ατόμων που είχαν απαλλαγεί από την ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών (Μανρομμάτις, 2006).

Το ζήτημα της μειονότητας έχει χαρακτηριστεί ως ένα εξαιρετικά ευαίσθητο και ταμπού θέμα στην πολιτική σκηνή (Βογού, 2009). Η Ελλάδα θεωρείται ότι είναι μια γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενής χώρα. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, που διευκρινίζει την έννοια της μειονότητας, καθώς και το ποιος ανήκει σε μία μειονότητα. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στην Ελλάδα παρατηρήθηκε μια μεγάλη ποικιλία εθνοτικών, γλωσσικών και θρησκευτικών ομάδων. Αυτές οι ομάδες,

οι οποίες έχουν διαφορετική γλώσσα ή θρησκεία από τη κυρίαρχη, δηλαδή εννοείται η ελληνική γλώσσα και η ορθόδοξη πίστη, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως γλωσσικές, θρησκευτικές ή εθνοτικές μειονότητες. Το κράτος επιμένει στην αποδοχή των μειονοτήτων, οι οποίες αναγνωρίζονται από εθνικά ή διεθνή νομικά έγγραφα και συνθήκες που έχουν υπογραφεί. Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τα νομικά κείμενα που υπάρχουν, γίνεται δεκτή μόνο η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (Manrommatis, 2006).

Σύμφωνα με τον Μαυρομάτη (2006), η μειονότητα στην Ελλάδα βασίζεται σε τρία ζητήματα. Αρχικά, είναι ο τύπος της εθνικής ιδεολογίας, ο οποίος οδήγησε στη διαμόρφωση του ελληνικού έθνους-κράτους και ασπάστηκε από τους Έλληνες διανοούμενους στα τέλη του 18^{ου} αιώνα. Έπειτα, από την ανεξαρτησία του ελληνικού κράτους (1830) προτάθηκε να εφαρμοστεί σε αυτό, η διοικητική δομή των Οθωμανών, που είναι γνωστή ως «μιλλέτ». Με τον όρο «μιλλέτ» εννοείται το σύνολο των ανθρώπων που προσδιορίζεται με βάση τη θρησκεία τους. Τέλος, το τρίτο ζήτημα αφορά το γεγονός ότι το έθνος-κράτος ήθελε να είναι «καθαρό», δηλαδή χρησιμοποιούν τον κανόνα της αμοιβαιότητας, που αυτό σημαίνει ότι θα υπάρχει ανάλογη συμπεριφορά προς τους πληθυσμούς που συμμετείχαν στην ανταλλαγή, σύμφωνα με τη συνθήκη της Λοζάνης, και από τα δύο κράτη.

Ο όρος «μουσουλμανική μειονότητα» θεωρείται πιο αντιπροσωπευτικός, καθώς διατυπώνει τη μειονοτική τους κατάσταση στην Ελληνική κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα τους διαχωρίζει από τους Τούρκους πολίτες, καθώς θεωρούνται ήδη Έλληνες πολίτες (Βορού, 2009). Η μουσουλμανική μειονότητα στο Βορειοανατολικό τμήμα της Θράκης είναι ένας συνδυασμός μουσουλμανικού πληθυσμού, που περιλαμβάνει άτομα που έχουν ως πρώτη γλώσσα τα τουρκικά, τα ρομανί και τα πομακικά (Αναγνωστού, 2001). Αντίθετα, όσον αφορά τις γλώσσες που μιλούνται από την μειονότητα, έχει παρατηρηθεί μια ποικιλία, η οποία συμπεριλαμβάνει την τουρκική γλώσσα, την πομάκικη, που αποτελείται από την σλάβικη και την βουλγάρικη, και τέλος την ρομανί (Manrommatis, 2003).

Δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτά κριτήρια ή ορισμοί που περιγράφουν κάποιον ως Ρομά. Ωστόσο, κοινωνικές ομάδες που μοιράζονται τα ίδια εθνικά, γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά, αλλά διαφέρουν στα βιολογικά, είναι αυτά που περιγράφουν τους Ρομά, που αλλιώς είναι γνωστοί ως Αθίγγανοι ή Τσιγγάνοι. Στην

Ελλάδα, αν και στη Θράκη πάρα πολλοί ρομανίφωνοι είναι μουσουλμάνοι έχουν ως επίσημη πίστη την χριστιανική ορθόδοξη (Μανρωμμάτις, 2006).

Η τρίτη πληθυσμιακή κατηγορία είναι οι Πομάκοι. Οι ορεσίβιοι σλαβόφωνοι μουσουλμάνοι της Θράκης, είχαν ως βασική γλώσσα τα πομακικά, όπου τη μιλούσαν σε αρκετά χωριά, ενώ υπήρχαν και άτομα πομακικής καταγωγής που έχουν μετατοπιστεί γλωσσικά και έχουν ως πρώτη την τουρκική (Demetriou, 2004).

Συγκεκριμένα στην Αλεξανδρούπολη, τα άτομα που αποτελούν τη μουσουλμανική μειονότητα είναι κυρίως Ρομά. Οι χριστιανοί κάτοικοι της περιοχής για να αναφερθούν στη συγκεκριμένη μειονότητα χρησιμοποιούν όρους, όπως «κατσίβελος», «γύφτος» και πιο σπάνιο «τσιγγάνος». Επίσης, εξαιτίας των προσδιορισμών που τους αποδίδουν, δηλαδή των τσιγγάνικων στερεοτυπικών χαρακτηριστικών, καταλήγουν στην περιθωριοποίηση. Τέλος, λόγω της ελλιπής οικονομικής τους κατάστασης, δεν έχουν σταθερή κατοικία και οδηγούνται σε συχνές μετακινήσεις (Κωνσταντίνου, 2016).

7.3 Εκπαίδευση της μειονότητας

Ακόμα και στον τομέα της εκπαίδευσης, η Συνθήκη της Λοζάνης είχε καθοριστικό ρόλο διότι έδωσε το νομικό καθεστώς για το παρόν σύστημα. Το άρθρο 40 αναφέρει το δικαίωμα ίδρυσης μειονοτικών ιδιωτικών σχολείων στους μουσουλμάνους και το άρθρο 41 τους παρέχει το δικαίωμα της εκπαίδευσης στα τουρκικά (Μανρωμμάτις, 2003). Επιπλέον, και από τις δύο πολιτείες καταγωγής «μητέρες-πατρίδες» λήφθηκαν αμοιβαία μέτρα για τον τομέα της εκπαίδευσης. Ένα από τα μέτρα περιλάμβανε την αμοιβαία ανάπτυξη ελληνικών και τουρκικών εγχειριδίων. Επίσης, οι πινακίδες των σχολείων που φοιτούν παιδιά της μειονότητας μετατράπηκαν σε «Τουρκικά» ή «Μουσουλμανικά» ή «Μειονοτικά». Όλα τα μειονοτικά σχολεία ανήκουν στις τοπικές θρησκευτικές κοινότητες (Tsitselikis, 2007 · Magos, 2007).

Από το 1997 και μετέπειτα τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που έλαβε υπόψη τη κουλτούρα των μεταναστών μαθητών, με τίτλο «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Μουσουλμανοπαίδων» (www.museduc.gr), το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε τόσο από ευρωπαϊκούς, όσο και από κρατικούς πόρους και ήταν υπό την επίβλεψη του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας. Οι κύριοι στόχοι του προγράμματος ήταν η βελτίωση της ελληνομάθειας και της συνύπαξης. Σε αυτό το

πρόγραμμα αναγνωρίστηκε και υποστηρίχθηκε ο πολιτισμός, η θρησκεία και η γλώσσα των μειονοτικών (Magos, 2007 · Mavrommatis, 2011).

Σε κάθε μειονοτικό σχολείο υπάρχουν τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικοί, ένας πλειονοτικός και ένας μειονοτικός. Οι ανάγκες κάθε κοινότητας καθορίζουν και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε κάθε σχολείο. Διευθυντής του σχολείου διορίζεται ο μειονοτικός δάσκαλος, ενώ υποδιευθυντής ο πλειονοτικός. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας, που είναι υπεύθυνοι για τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας είναι συνηθισμένοι στο πλαίσιο μιας μονοπολιτιστικής κοινωνίας και δεν έχουν ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των τουρκικών μαθημάτων είναι μουσουλμάνοι της Θράκης (Magos, 2007 · Mavrommatis, 2003 · Tsitselikis, 2007). Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, τα παιδιά που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία διδάσκονται τη τουρκική γλώσσα καθώς και τα μαθήματα των θρησκευτικών, των μαθηματικών και της φυσικής στα τουρκικά. Παράλληλα, μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα της ιστορίας, της μελέτης του περιβάλλοντος και την αγωγή του πολίτη στα ελληνικά (Μαυρομμάτης, 2003). Μια σειρά από τεχνικά, πολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία των δύο γλωσσών, είχε και σε μεγάλο βαθμό εξακολουθεί να έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά που αποφοιτούν από τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία να είναι πιο ικανά να μιλούν και να κατανοούν τη τουρκική γλώσσα παρά την ελληνική. Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 2000, πολλά παιδιά δε μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και να αντιληφθούν καθόλου τα ελληνικά μετά το τέλος των σπουδών τους (Mavrommatis, 2003). Σήμερα η κατάσταση έχει βελτιωθεί θεαματικά.

Τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας έχουν το δικαίωμα να φοιτούν και σε ελληνικά δημόσια σχολεία. Η σχολική εκπαίδευση είναι αναγκαία για όλα τα παιδιά ηλικίας 5 έως 15 χρονών (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο), ενώ το λύκειο είναι προαιρετικό. Το πρόγραμμα σπουδών των ελληνικών δημόσιων σχολείων παρέχει ελάχιστες γνώσεις σχετικά με το Ισλάμ και γίνεται μια πολύ μικρή αναφορά μόνο στην έκτη τάξη του δημοτικού για το τζαμί και τη προσευχή της Παρασκευής (Mavrommatis, 2011). Έτσι, οι γονείς ενώ έχουν τη δυνατότητα να στείλουν τα παιδιά τους σε ελληνικά δημόσια σχολεία, επιμένουν στο να γίνεται η φοίτηση τους σε μειονοτικά σχολεία για τη στήριξη και την καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Μαυρομμάτης, 2003).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, δεν υπάρχουν δημόσιες δομές προσχολικής εκπαίδευσης που να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα των μειονοτήτων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όταν δημιουργήθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα η έννοια της προσχολικής ήταν ανύπαρκτη. Παρ' όλα αυτά σήμερα στα ελληνικά νηπιαγωγεία παρέχεται προσχολική εκπαίδευση στη μειονότητα της Θράκης, ακόμη και αν τα παιδιά ερχόμενα στα νηπιαγωγεία δεν έχουν καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας. Για αυτόν τον λόγο πολλές φορές μερικοί δάσκαλοι κάνουν χρήση της τουρκικής, ώστε να επικοινωνήσουν με τα παιδιά (Manrommatis, 2003).

Τα παιδιά της μειονότητας συνήθως πριν την ένταξη τους στη σχολική τάξη γνωρίζουν μόνο τη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, όταν φτάνουν στην προσχολική ηλικία έρχονται σε επαφή και με την επίσημη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν και είναι πολίτες. Για αυτό το λόγο, αυτά τα παιδιά ονομάζονται δίγλωσσα (Elliott, & Kratotchwill, & Littlefield-Cook, & Travers, 2008).

Κεφάλαιο 8: Μεθοδολογία

8.1 Έρευνα και συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ποιοτική μέθοδο και συγκεκριμένα αποτελεί μία εθνογραφική μελέτη. Σύμφωνα με τον Robson (2010), η εθνογραφική μελέτη έχει ως στόχο να συλλάβει, να ερμηνεύσει και να εξηγήσει πως μία ομάδα ή μία κοινότητα ζει, βιώνει και αντιλαμβάνεται τη ζωή και τον κόσμο της. Επιπλέον, ο ίδιος υποστηρίζει πως τα τυπικά χαρακτηριστικά της μελέτης αυτής είναι η εστίαση σε μία ομάδα ή κοινότητα που ενδιαφέρει και απασχολεί τον ερευνητή, καθώς και η διείσδυση του στο περιβάλλον αυτό. Στόχος της εθνογραφικής μελέτης είναι η παραγωγή μιας «πλούσιας» περιγραφής, η οποία δίνεται από τους συμμετέχοντες μέσα από τα βιώματά τους και επιτρέπει στους αναγνώστες να κατανοήσουν τον τρόπο ζωής μιας κοινότητας ή ομάδας (Geertz, 1973). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη.

Τόπος διεξαγωγής της ήταν ο Έβρος και συγκεκριμένα η περιοχή της Αλεξανδρούπολης. Η περιοχή αυτή επιλέχτηκε, διότι υπάρχει μεγάλος αριθμός της μουσουλμανικής μειονότητας, αλλά και λόγω της φοίτησης μας στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στη Προσχολική Ηλικία, το οποίο βρίσκεται στην Αλεξανδρούπολη και για αυτό υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση στην περιοχή αυτή. Ο αριθμός των νηπιαγωγείων που αποτελούνταν από μικτά τμήματα και συμμετείχαν στην έρευνα ήταν τέσσερα. Σκοπός της έρευνας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη συγκεκριμένη μειονότητα και πως αυτοί την αντιμετωπίζουν.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα είναι συνδυασμός μεταξύ «βολικής δειγματοληψίας» και «χιονοστιβάδας». Κατά τον Creswell (2011), στη βολική δειγματοληψία η επιλογή των συμμετεχόντων από τους ερευνητές γίνεται αναλόγως το πόσο πρόθυμοι και διαθέσιμοι είναι να βοηθήσουν στη μελέτη. Από την άλλη, το δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό, αλλά μπορούν να δώσουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες. Στη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας, ο ερευνητής ρωτά τους συμμετέχοντες αν γνωρίζουν ή έχουν να προτείνουν υποψήφιους για να κατευθύνει τον ερευνητή ώστε να μεγαλώσει ο αριθμός του δείγματος του. Το δείγμα αποτελείται από 11 νηπιαγωγούς (γυναικείου φύλου, διότι στην πλειονότητα του, το επάγγελμα αυτό επιλέγεται από γυναίκες και μόνο τα τελευταία χρόνια φαίνεται να εισχωρούν οι άντρες), οι οποίες έχουν εργαστεί σε μικτή τάξη, δηλαδή ένα τμήμα

που αποτελείται από τη πλειονότητα και τη μειονότητα. Στόχος της εργασίας ήταν να περιέχει μεγαλύτερο δείγμα, καθώς και να επεκταθούμε σε άλλες περιοχές του Έβρου, αλλά λόγω των συνθηκών (πανδημία) αυτό δεν ήταν εφικτό. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι πτυχίου, αλλά οι περισσότερες δε συνέχισαν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο, εκτός από τις τέσσερις. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 34 έως 55 ετών, με μέσο όρο 47 ετών. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν είτε σε κάποιον εξωτερικό χώρο είτε στον χώρο του νηπιαγωγείου σε ώρες που δεν πραγματοποιούνταν μάθημα. Οι νηπιαγωγοί αποτελούνταν από μία εκπαιδευτικό ολοήμερου, τρεις διευθύντριες οι οποίες εμπλέκονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι εφτά ήταν οι κύριες εκπαιδευτικοί των τμημάτων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα από 14 Φεβρουαρίου μέχρι και 3 Μαρτίου του 2020.

8.2 Διαδικασία συνεντεύξεων και μέθοδος ανάλυσης

Το πλάνο της συνέντευξης είναι κατασκευασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσφέρει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους. Δηλαδή, οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν ανοιχτού τύπου, δηλαδή ανοικτές ημι-δομημένες, δίνοντας την ελευθερία λόγου, χωρίς περιορισμούς στους ερωτηθέντες (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Η ποιοτική συνέντευξη είναι ευέλικτη και κατευθύνεται με βάση τα όσα λένε οι συνεντευξιαζόμενοι σε ζητήματα, τα οποία προκύπτουν κατά τη διάρκεια της, δηλαδή θέτονται ερωτήματα τα οποία δεν υπάρχουν στο αρχικό πλάνο (Bryman, 2017). Η σειρά των ερωτήσεων είναι οργανωμένες, από γενικές σε ειδικές, παρ' όλα αυτά υπήρχε το περιθώριο ανάπτυξης ερωτήσεων εκτός πλάνου. Αρχικά, διαθέτει στους εκπαιδευτικούς χρόνο να παρουσιάσουν τον εαυτό τους (Ποια είναι η ηλικία σας;, Που σπουδάσατε; κλπ.). Έπειτα, υπάρχουν ερωτήσεις γενικού τύπου πάνω στην εκπαίδευση (Πως ήταν το κλίμα στις περιοχές που διδάξατε;, Υπάρχουν ζητήματα που απασχολούν το τμήμα σας και χρειάζονται να αντιμετωπισθούν;, κλπ.), ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον τους σχετικά με τη συνέντευξη. Τέλος, τίθενται οι πιο δύσκολες ερωτήσεις, οι οποίες είναι οι πιο ειδικές πάνω στο θέμα που ερευνάται (Όταν έρχεται η στιγμή να μιλήσετε για θρησκευτικές και εθνικές εορτές πως το διαχειρίζεστε;, Υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στην μειονότητα;, κλπ.). Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις αφορούσαν την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έδιναν στοιχεία που οι ίδιοι επιθυμούσαν για να διασφαλίσουμε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα

τους. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο έγινε μια ενημέρωση για τα προσωπικά τους στοιχεία, όπως την ηλικία, το ενδιαφέρον τους για αυτό το επάγγελμα και το που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους, την προϋπηρεσία που κατέχουν, καθώς και τις περιοχές στις οποίες έχουν διδάξει. Επιπλέον, συζητήθηκε το κλίμα που επικρατεί στις τάξεις όπου έχουν διδάξει, αλλά και ζητήματα τα οποία τους απασχολούν. Αργότερα, αναφέρθηκε το θέμα της γλώσσας και της χρήσης της μέσα στο νηπιαγωγείο και ακόμα μίλησαν για τη συνεργασία των μαθητών εντός των τμημάτων, αλλά και την ενίσχυση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έπειτα, οι ερωτήσεις που επακολούθησαν ήταν πιο εξειδικευμένες στο θέμα της έρευνας, καθώς εστίαζαν στην αντιμετώπιση της συγκεκριμένης μειονότητας από το σχολείο και την κοινωνία. Τέλος, ανάμεσα σε αυτές κλήθηκαν να απαντήσουν για παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, για τον χειρισμό εθνικών και θρησκευτικών εορτών, για την αντιμετώπιση της μειονότητας αυτής από γονείς και παιδιά, αλλά και από το κράτος και την κοινωνία. Οι απαντήσεις είναι εστιασμένες στα βιώματα του κάθε εκπαιδευτικού και αφορούν τις προσωπικές τους απόψεις. (Παράρτημα).

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν έπειτα από την έγκριση των εκπαιδευτικών και διήρκεσαν από 21 έως 52 λεπτά και ο μέσος όρος διάρκειας τους τα 32 λεπτά. Στη συνέχεια, έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Ολόκληρες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν αυτολεξεί χωρίς κάτι να παραληφθεί. Η ηχογράφηση και η απομαγνητοφώνηση πραγματοποιούνται, διότι έχουν ενδιαφέρον τόσο αυτά που ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όσο και ο τρόπος με τον οποίο ειπώθηκαν. Η απομαγνητοφώνηση αποτελεί την πλήρη καταγραφή των τροποποιήσεων του λόγου του συνεντευξιζόμενου. Με πιο απλά λόγια, είναι η αποτύπωση των όσων ειπώθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους σε γραπτή μορφή με πλήρη ακρίβεια και πιστότητα. Η περιγραφική τους παράθεση δεν υφίσταται, διότι δεν θα είναι επαρκή για την θεματική ανάλυση που θα ακολουθήσει και εκεί ο ερευνητής εστιάζει στα λεγόμενά του, ώστε αργότερα να οργανώσει τις συνεντεύξεις σε μικρότερες κατηγορίες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην εκμείωση του τελικού νοήματος (Bryman, 2017).

8.3 Θεματική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων στην συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση, χρησιμοποιείται για τις ποιοτικές μεθόδους, είναι πιο ευέλικτη σε σχέση με άλλες μεθόδους και προϋποθέτει την ενεργή και δημιουργική στάση του ερευνητή, ο οποίος πρέπει να κατανοήσει τα δεδομένα του, ώστε να σχηματίσει ένα οργανωμένο σύνολο, δηλαδή τα θέματα ή τις κατηγορίες που προκύπτουν (Τσιώλης, 2016). Ο ερευνητής εστιάζει και αναλύει τα κοινά σημεία, των ερευνητικών ερωτημάτων, που έχουν ειπωθεί από τους συνεντευξιζόμενους. Ένα προσόν της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από θεωρητική ελευθερία, εφόσον οι ομιλητές στηρίζονται στις εμπειρίες τους και όχι σε επιστημολογικές θέσεις (Braun & Clarke, 2006). Από την άλλη, ο ερευνητής είναι αυτός που θα πλαισιώσει επιστημολογικά την ανάλυση των λεγόμενων τους βασιζόμενος στα ερευνητικά ερωτήματα που τους έθεσε (Willig, 2008). Τα δεδομένα μπορεί να προκύπτουν είτε με επαγωγική προσέγγιση είτε με παραγωγική ή με τον συνδυασμό αυτών των δύο. Τα θέματα στην επαγωγική προσέγγιση διεξάγονται μέσα από τα γραπτά δεδομένα, ενώ στη παραγωγική τα θέματα προκύπτουν εκ των προτέρων από τα ενδιαφέροντα των ερευνητών (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Ο ερευνητής στη συνέχεια, καλείται να αναλύσει τα δεδομένα του ακολουθώντας πέντε βήματα. Αρχικά, ξεκινάει με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Έπειτα, συνεχίζει με την προσεκτική ανάγνωση των κειμένων, ώστε να εξοικειωθεί μαζί τους και να εντοπίσει τα σημαντικά σημεία, που θα του παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τα ερωτήματα που θα αναλύσει. Το τρίτο στάδιο είναι η κωδικοποίηση, στην οποία είναι αναγκαία η κατανόηση και η ερμηνεία των δεδομένων για την απόδοση ενός εννοιολογικού προσδιορισμού. Το επόμενο βήμα είναι η μετάβαση από την κωδικοποίηση στα θέματα. Τα θέματα αποτελούν τη γενική κατηγορία της ερμηνείας των δεδομένων, καθώς δίνουν απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζεται. Εκτός από τις κύριες κατηγορίες προκύπτουν και υποκατηγορίες. Τέλος, γίνεται η έκθεση των ευρημάτων, δηλαδή η ανάλυση των δεδομένων παραθέτοντας αποσπάσματα των συνεντεύξεων (Τσιώλης, 2017).

Κεφάλαιο 9: Κατηγορίες προς ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των έντεκα συνεντεύξεων, τα οποία εκτείνονται σε 96 σελίδες μεγέθους Α4. Με βάση τα όσα ειπώθηκαν από τις νηπιαγωγούς διακρίθηκαν οι παρακάτω οχτώ κατηγορίες.

1^η Κατηγορία: Ονομασίες που δίνονται για τη μειονότητα από τους εκπαιδευτικούς

Υποκατηγορίες

- Με βάση την θρησκεία-εθνικότητα
- Με βάση την εθνική υπαγωγή
- Με βάση τη γλώσσα
- Αφηρημένη διαφοροποίηση

2^η κατηγορία: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός των σχολικών μονάδων

Υποκατηγορίες

- Γλώσσα
- Χρόνος φοίτησης
- Οικογένεια (παππούδες, γονείς κ.ά.)

3^η κατηγορία: Εμπλοκή και συνεργασία των μουσουλμανοπαίδων στην εκπαιδευτική δράση εντός του σχολείου

Υποκατηγορίες

- Συνεργασία
- Μαθήματα

4^η κατηγορία: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών

Υποκατηγορίες

- Γλώσσα
- Εμπλοκή
- Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

5^η κατηγορία: Σχέσεις παιδιών με βάση τους εκπαιδευτικούς

Υποκατηγορίες

- Κάνουν παρέα
- Θρησκεία
- Φύλο
- Γενέθλια από παιδιά

6^η κατηγορία: Πως αντιμετωπίζουν τη μειονότητα οι γονείς της πλειονότητας (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών)

Υποκατηγορίες

- Γενέθλια
- Σχόλια γονέων
- Διδασκαλία πολιτισμού μειονότητας

7^η κατηγορία: Θρησκευτικά και εθνικά ζητήματα στο χώρο του σχολείου

Υποκατηγορίες

- Προσευχή
- Θρησκευτικές- εθνικές γιορτές

8^η κατηγορία: Εμπλοκή της κοινωνίας και του κράτους στο θέμα της μειονότητας (από τη πλευρά των εκπαιδευτικών)

Υποκατηγορίες

- Κοινωνία
- Η συμβολή του κράτους στο ζήτημα της μειονότητας

9.1 Ονομασίες μειονότητας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών

Η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται στις λέξεις, που χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να χαρακτηρίσουν τη συγκεκριμένη μουσουλμανική μειονότητα. Μέσα από τις απαντήσεις τους διακρίναμε τέσσερις υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα, γίνεται ένας διαχωρισμός, όσον αφορά τους χαρακτηρισμούς που τους αποδίδουν με βάση τη θρησκεία, την εθνικότητα, τη γλώσσα, αλλά και γενικότερους.

9.1.1 Με βάση την θρησκεία-εθνικότητα

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

E: Άρα το κλίμα εδώ στον Έβρο πώς είναι;

Εκ: Το κλίμα γενικά;

E: Το κλίμα εδώ στον Έβρο.

Εκ: [...] Δεν θεωρώ τους μουσουλμάνους μειονότητα κατ' αρχήν, να το ξεχωρίσουμε αυτό. Είναι θρησκευτική μειονότητα. Αν μιλάμε για θρησκευτική μειονότητα, εντάξει εδώ υπάρχει αλλά πάνω δεν έχει. Δηλαδή, από Φέρες και πάνω δεν υπάρχει στο Διδυμότειχο υπάρχει αλλά δεν δούλεψα ποτέ εκεί.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Στα προηγούμενα τμήματά σας πως ήταν το κλίμα;

Εκ: Το κλίμα;

E: Ναι

Εκ: Πολύ καλό, πολύ καλό.

E: Κάποια δυσκολία που ίσως αντιμετωπίσατε;

Εκ: Οι δυσκολίες που συνήθως αντιμετωπίζουμε με τα παιδιάάά... Κάποια μονογονεϊκών οικογενειών, αλλά και, αλλά και όχι μόνο, αλλά και σε περιπτώσεις εε που προέρχονται εε από τις μουσουλμανικές μειονότητες. Επειδή είναι και η περιοχή μας εδώ που, που μένουν πάρα πολλά παιδιά και έχουμε κατά καιρούς κα κατά... Ας πούμε φέτος είχαμε τρεις τέσσερις χρονιές να έχουμε έξι εφτά Μουσουλμανάκια. [...] Δηλαδή δεν υπάρχει αυτό το όριο, στα προηγούμενα χρόνια δεν είχαμε τόσα Μουσουλμανάκια, φέτος έχουμε πολλά. Είναι το πρόβλημα ότι εεε εμ δεν προσαρμόζονται εύκολα και ενώ παλιότερα [...], αρνούνται να εε να κάνουν παρέα με τα παιδάκια τα Ελληνάκια και έτσι μένουμε πίσω. [...].

[...].

Εκ: [...] Τα πιο κακομαθημένα παιδιά είναι μουσουλμανάκια για μένα, γιατί έχω παιδάκια και από άλλες μειονότητες, από άλλες εθνικότητες που θα προσαρμοστούν,

άντε όχι στον πρώτο μήνα; Στον δεύτερο. Τα μουσουλμανάκια μπορεί να περάσει η χρονιά και να κλαίνε ακόμη.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, με 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

Ε: Συμμετέχουν στις συζητήσεις.

Εκ: Ναι. Ναι ναι ναι ναι ναι. Ε σου λέω ότι τόσα χρόνια είμαι στον όγδοο χρόνο που παρακολουθώ εδώ. Έχω πάντα μουσουλμανόπαιδες και εε συμμετέχουν σχεδόν όλα.

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός 54 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει διδάξει σε όλο τον Έβρο).

Ε: Υπάρχουν ζητήματα που απασχολούν το τμήμα σας και χρειάζονται να αντιμετωπισθούν;

Εκ: Με τα αλλόγλωσσα παιδάκια πρέπει να αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών που είναι Μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα και δεν κατανοούν την ελληνική γλώσσα.

Όσον αφορά το πρώτο μέρος των χαρακτηρισμών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αναφερθούν στην συγκεκριμένη μειονότητα, παρατηρείται ότι δίνεται έμφαση στην πίστη τους, διότι χρησιμοποιούν θρησκευτικούς όρους. Στην συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται ότι οι συνεντευξιαζόμενες τονίζουν το χαρακτηριστικό της θρησκείας, ώστε να μιλήσουν για αυτά τα παιδιά. Έτσι, παρατηρείται η χρήση των φράσεων «θρησκευτική μειονότητα», «Μουσουλμανάκια», «μουσουλμανόπαιδες» και «Μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα».

Ενώ οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν θρησκευτικούς όρους για να αναφερθούν στην μειονότητα αυτή, στο *Παράδειγμα 2*, η νηπιαγωγός χαρακτηρίζει τη μειονότητα ως «μουσουλμάνους», που είναι θρησκευτικός όρος, αντιθέτως την πλειονότητα τη χαρακτηρίζει με εθνοτικούς όρους, δηλαδή «Ελληνάκια». Αυτό παρουσιάζει μια αμφιθυμία, ή αλλιώς αντίθεση, για τον τρόπο που επιλέγει να αναφερθεί στην κάθε ομάδα. Γενικά, με τη χρήση εθνοτικών όρων δίνεται έμφαση στην κοινή εθνική συνείδηση που διακατέχεται από μία ομάδα ανθρώπων, δηλαδή έχουν κοινή ιστορία, γλώσσα, θρησκεία κ.ά. (Παπασιώπη-Πασιά, 2019).

9.1.2 Με βάση την εθνική υπαγωγή

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

E: Το κλίμα εδώ στον Έβρο.

Εκ: Στο βόρειο Έβρο δεν υπάρχουν μειονότητες, είναι όλοι γηγενείς δεν υπάρχει μειονότητα εδώ στην Αλεξανδρούπολη. Δεν θεωρώ τους μουσουλμάνους μειονότητα κατ' αρχήν, να το ξεχωρίσουμε αυτό. [...].

[...].

E: Εθνικές- θρησκευτικές εορτές πως το διαχειρίζεστε;

Εκ: Κανονικά. Δε τους εξαιρούμε, δηλαδή τώρα όταν λέμε για την 25η Μαρτίου, ας πούμε, δεν αρχίζουμε οι παλιότουρκοι, παρά το ότι εγώ προσπαθώ να τους πείσω όλους το ότι δεν είναι Τούρκοι. Είναι Έλληνες πολίτες με άλλο θρήσκευμα, ειδικά εδώ. Αν ήμουν στη Κομοτηνή ή στη Ξάνθη δε ξέρω τι θα έκανα γιατί εκεί τα πράγματα είναι λίγο διαφορετικά. Αυτοί εδώ, όμως, δεν έχουν τούρκικη συνείδηση οι περισσότεροι.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

E: Εε όταν έρχεται η στιγμή να μιλήσετε για θρησκευτικές και εθνικές γιορτές πως το διαχειρίζεστε;

Εκ: [...] Καταρχήν ρε παιδί μου τους δεχόμαστε, στην δική μου τουλάχιστον την αντίληψη είναι ότι, η φιλοσοφία μου είναι ότι αυτούς δεν τους βλέπουμε.. Αυτοί είναι Έλληνες. Είναι Έλληνες που μιλούν τούρκικα που οι ρίζες τους, δεν είναι τούρκοι εγώ το λέω, είναι όπως οι Έλληνες η πέμπτη έκτη γενιά της Γερμανίας. Λοιπόν Τούρκοι.. Έλληνες είναι, είναι τουρκόφωνοι, είναι Έλληνες που το πιστεύω πάρα πολύ αυτό γιατί μου το έχουν αναφέρει, αποδείξει πολλές φορές αυτό. [...].

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός 54 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει διδάξει σε όλο τον Έβρο).

E: Ποιο είναι το κλίμα, ανάμεσα στα παιδιά, που επικρατεί στην τάξη;

Εκ: [...]. Έχοντας στο μυαλό του πως είναι ένα κλουβάκι και πως είναι ένα πουλάκι φυλακισμένο έτσι ήταν και οι Έλληνες σκλαβωμένοι που λέμε στους Τούρκους και δενν κάποια στιγμή είπαν και αυτοί την λέξη τα ελληνάκια «Τούρκοι» για αυτά και τους λέω εγώ ελληνάκια είναι και αυτά να σας δείξω την ταυτότητά τους που γράφει ότι είναι Έλληνες απλά αυτοί πιστεύουν στον Θεό που τον λένε αυτοί τον δικό τους Θεό τον λένε Αλλάχ όπως τον δικό μας Θεό τον λένε Θεό, τον λέμε Χριστό το όνομα αλλάζει το παιδί δεν έχει άλλες ανησυχίες τον καλύπτει αυτό το πράγμα αυτό που το λες. [...].

Στην υποκατηγορία αυτή, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ενώ μπορεί να διαφέρουν ως προς το θρήσκευμα, η μειονότητα της Αλεξανδρούπολης, επίσημα θεωρούνται Έλληνες. Χαρακτηριστικά στο *Παράδειγμα 1*, αναφέρεται ότι «δεν υπάρχουν μειονότητες, είναι όλοι γηγενείς δεν υπάρχει μειονότητα εδώ στην Αλεξανδρούπολη», ενώ συνεχίζει λέγοντας «Είναι Έλληνες πολίτες με άλλο θρήσκευμα». Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός στην αρχή επισημαίνει ότι μιλάει για την περιοχή της Αλεξανδρούπολης και ότι είναι Έλληνες υπήκοοι με μόνη διαφορά το θρήσκευμα τους. Βέβαια, παρατηρείται ότι χρησιμοποιεί όρους εθνικής υπαγωγής, οι οποίοι είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι, διότι οι έννοιες «Έλληνας» και «Τούρκος» έρχονται σε πλήρη αντίθεση μεταξύ τους, καθώς είναι παράλογο να είναι κάποιος «Τουρκοέλληνας», λόγω των συγκρούσεων που υπάρχουν μεταξύ των χωρών. Το αντίθετο εννοιολογικό σχήμα «εθνικός εαυτός-εθνικός άλλος», αντικατοπτρίζεται από το εξίσου ιστορικά αντίθετο σχήμα «Έλληνες-Τούρκοι» (Βονόρτα & Βορρέ, 2017). Στο *Παράδειγμα 2*, αντίστοιχα η επόμενη συνεντευξιαζόμενη παραθέτει ότι «Είναι Έλληνες που μιλούν τούρκικα». Εδώ παρατηρείται ότι πάλι τους θεωρεί Έλληνες, αλλά η διαφοροποίηση τους αφορά την γλώσσα ομιλίας τους, από τα λεγόμενα της φαίνεται ότι αναφέρεται στην πολιτισμική κληρονομιά της μειονότητας αυτής, η οποία με τα χρόνια χάνεται και ενσωματώνονται σε ένα νέο πλαίσιο πολιτισμού. Τέλος, η εκπαιδευτικός του *Παραδείγματος 3*, λέγοντας την φράση «ελληνάκια είναι και αυτά να σας δείξω την ταυτότητά τους που γράφει ότι είναι Έλληνες απλά αυτοί πιστεύουν στον Θεό που τον λένε αυτοί τον δικό τους Θεό τον λένε Αλλάχ», εστιάζει στην ελληνική εθνική υπαγωγή που έχουν και εξηγεί ότι μόνο ως προς την πίστη τους διαφέρουν, διότι πιστεύουν στον Αλλάχ και όχι στην επίσημη θρησκεία του κράτους.

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν την άποψή τους σχετικά με το ότι η συγκεκριμένη θρησκευτική μειονότητα έχει αφομοιωθεί πλήρως στο σύνολο και ότι πλέον θεωρείται ότι έχουν κοινή ταυτότητα. Κοινή ταυτότητα έχουν τα άτομα που αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ τους και σε περιστάσεις ηρεμίας παραμένουν ανεκτικοί στις διαφορές, ενώ αντίθετα σε συνθήκες δύσκολες οι διαφορές μπορεί να οδηγήσουν και σε περιστατικά βίας και η κοινή ταυτότητα να εξαλειφτεί. Με πιο απλά λόγια, η κοινή ταυτότητα γεφυρώνει τις διαφορές του ατόμου και της κοινωνίας-κράτους προσφέροντας το αίσθημα του «ανήκειν» και της ισότητας (Θεοδωρίδης, 2001). Αυτό φαίνεται ότι προσπαθούν να επισημάνουν και οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή, ότι η συγκεκριμένη ομάδα πλέον θεωρείται ότι ανήκει στην πλειονότητα και δεν διαφέρει, καθώς έχουν αποκτήσει κοινή ταυτότητα.

9.1.3 Με βάση τη γλώσσα

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός 54 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει διδάξει σε όλο τον Έβρο).

Ε: Υπάρχουν ζητήματα που απασχολούν το τμήμα σας και χρειάζονται να αντιμετωπισθούν;

Εκ: Με τα αλλόγλωσσα παιδάκια πρέπει να αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών που είναι Μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα και δεν κατανοούν την ελληνική γλώσσα. [...].

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 43 ετών, 19 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη, στο Διδυμότειχο και στην Αλεξανδρούπολη και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).

Ε: Κατανοούν όλα τα νήπια την ελληνική γλώσσα;

Συμμετέχουν σε συζητήσεις στο νηπιαγωγείο;

Εκ: Έχω τρία παιδιά αλλόγλωσσα, τέσσερα έχω αλλόγλωσσα ήρθε και ένα ακόμη. Τα τρία έχουν, εε είναι μουσουλμάνοι και το ένα είναι.. Ήρθε από την Ρωσία. Οπότε έχω τέσσερα παιδιά αλλόγλωσσα.

Στην υποκατηγορία αυτή, οι συνεντευξιζόμενες φαίνεται να κάνουν μια διάκριση των παιδιών της συγκεκριμένης μειονότητας ως προς την γλώσσα. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει, διότι τους δυσκολεύει στην εκπαιδευτική τους δράση. Έτσι γίνεται η χρήση του όρου «αλλόγλωσσος». Για την ερμηνεία του όρου αυτού ως προς

τον χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να ειπωθεί ότι αφορά την συνύπαρξη και την παρουσία ανθρώπων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και έχουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία από το κυρίαρχο περιβάλλον (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000). Στο *Παράδειγμα 1*, η νηπιαγωγός εστιάζει στον όρο «αλλόγλωσσα» για να δείξει ότι τα παιδιά της μειονότητας αυτής δεν κατανοούν την ελληνική γλώσσα. Ταυτόχρονα, παρατηρείται ότι η εκπαιδευτικός του *Παραδείγματος 2*, για τους ίδιους λόγους χρησιμοποιεί τον όρο αυτό για να δείξει ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την γλώσσα, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι, στο πλαίσιο των τάξεων δημιουργείται μία πολυμορφία σε επίπεδο γλωσσικό και πολιτισμικό, καθώς οι μαθητές φέρνουν στις αίθουσες διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000). Οι παράγοντες που δυσκολεύουν τους αλλόγλωσσους μαθητές να συμβαδίσουν με τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, είναι κυρίως γλωσσικοί, αλλά ταυτόχρονα πολιτισμικοί και κοινωνικοί (Ζάγκα, 2004). Επομένως, η «άλλη» γλώσσα είναι πιθανό να θεωρηθεί είτε ως πρόβλημα είτε ως ατομικό δικαίωμα και ίσως σε μερικές περιπτώσεις πηγή εμπλουτισμού (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Παρόλα αυτά, στο σχολείο κυριαρχεί η άποψη του ότι μόνο με την χρήση ενός ενιαίου γλωσσικού κώδικα, μπορούν οι πληροφορίες να μεταδοθούν στο παιδί, ωστόσο ο καθένας έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιεί όποια γλώσσα επιθυμεί για να επικοινωνήσει (Γκότοβος, 2002 · Σκούρτου, κ.ά., 2004).

9.1.4 Αφηρημένη διαφοροποίηση

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός 54 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει διδάξει σε όλο τον Έβρο).

Ε: Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

Εκ: Έχω τώρα 30 χρόνια φέτος κλείνω και έχω διδάξει στο Βόρειο Έβρο και εδώ στον Νότιο Έβρο. Δεν άλλαξα γιατί έκανα εδώ οικογένεια.

Ε: Πώς ήταν το κλίμα εκεί;

Εκ: Στα χωριά που δούλεψα, δέκα χρόνια ήμασταν σαν μία οικογένεια, δηλαδή και τα παιδάκια που έβλεπα με τις μανούλες τους και εγώ ήμουνα και είχα τα παιδάκια μου ήμασταν φίλοι. Πρώτα ήμασταν φίλοι και μετά η ιδιότητα του νηπιαγωγού. [...].

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 55 ετών, 27 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στην Κύπρο, στη Λάρισα και στον Έβρο).

E: Γνωρίζετε εδώ και χρόνια την τουρκική γλώσσα;

Εκ: [...] Λέω δε γίνεται, εδώ με τέτοια παιδιά θα είμαστε μια ζωή, και εκείνη τη χρονιά κάνανε ένα τμήμα το υπουργείο παιδείας, για τους εκπαιδευτικούς, στον Άγιο Βασίλειο, δύο ώρες την εβδομάδα ταχύρρυθμα. Πήγα σε εκείνο, μου άρεσε σα γλώσσα και μετά τελείωσε εκείνο. Αφού τελείωσε, δε σκέφτηκα εγώ να αναζητήσω κάτι άλλο και μετά που, ενάμισι-δύο χρόνια, έμαθα ότι κάποιος από αυτούς συνέχισαν στο Εθνολογικό μουσείο, είχε τμήμα. [...].

[...].

E: Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων πως είναι η ένταξη αυτών των παιδιών;

Εκ: [...] Σκεφτείτε πως εσείς θα πηγαίνατε σε μια ξένη χώρα, όλοι οι άλλοι θα μιλούσαν τη γλώσσα αυτής της χώρας και εσείς δε θα ξέρατε, θα ακούγατε και δε θα καταλαβαίνατε. Άρα βοηθάμε αυτά τα παιδιά όσο μπορούμε και όντως τα βοηθάμε.

Όσον αφορά τις ονομασίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αναφερθούν στα παιδιά της συγκεκριμένης μειονότητας, εδώ παρατηρείται ότι γίνεται χρήση πιο αφηρημένων εννοιών, ώστε να μην φανεί ότι τα συγκεκριμένα νήπια διαφέρουν από τα υπόλοιπα. Από την μία μεριά, η νηπιαγωγός του *Παραδείγματος 1*, αναφέρει ότι όλα τα παιδιά τα θεωρεί οικογένεια της και είναι σαν φίλοι. Η μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι πρέπει να προσαρμοστεί σε ένα καινούριο περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη μετάβαση θα συναντήσει αρκετές αλλαγές, για τις οποίες θα πρέπει να μάθει να ελέγχει τα συναισθήματά του και να ανταπεξέλθει στις καινούριες απαιτήσεις (Κοντοπούλου, 1996). Στην θετική μετάβαση του παιδιού συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, με το είδος της σχέσης που θα αναπτύξει μεταξύ τους, οι γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον που επηρεάζουν το παιδί, διότι είναι άνθρωποι που του εμπνέουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Από την άλλη πλευρά, η συνεντευξιαζόμενη του *Παραδείγματος 2*, αποφεύγει να προσδιορίσει τη μειονότητα αυτή και κάνει χρήση φράσεων, όπως «τέτοια παιδιά» ή «αυτά τα παιδιά», καθώς δεν επιθυμεί να υπονοηθεί από τα λεγόμενά της πως τα νήπια της συγκεκριμένης μειονότητας διαφέρουν, για παράδειγμα σε γλωσσικό ή θρησκευτικό επίπεδο. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε, παρατηρείται ότι η χρήση αφηρημένων όρων χρησιμοποιείται με στόχο να εστιάσουν τα άτομα σε θετικές συμπεριφορές και χαρακτηριστικά, ενώ οι συγκεκριμένοι όροι κυρίως για την ανάδειξη

των αρνητικών (Werkman, Wigboldus & Semin, 1999). Οι συγκεκριμένοι όροι είναι πιθανό να οδηγούν και σε μια γλωσσική προκατάληψη. Επομένως, η εκπαιδευτικός της συνέντευξης 2, αποφεύγει τους συγκεκριμένους όρους, διότι δεν επιθυμεί την στοχοποίηση των παιδιών της μειονότητας αυτής.

9.2 Ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός των σχολικών μονάδων

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς εντός των σχολικών τάξεων με επίκεντρο τη μειονότητα της Αλεξανδρούπολης. Μέσα από τις απαντήσεις τους διακρίναμε τρεις υποκατηγορίες. Εστιάζουν κυρίως στα θέματα της γλώσσας, το χρόνο φοίτησης και την εμπλοκή της οικογένειας.

9.2.1 Γλώσσα

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

Ε: Με την μουσουλμανική μειονότητα τι ζητήματα...;

Εκ: [...] Δεν μπορεί να κρατάμε μία θέση και να μην έρχεται το παιδί ή να έρχεται να δημιουργεί πρόβλημα μέσα σε εισαγωγικά, το πρόβλημα της γλώσσας και όλα τα άλλα και να μας λένε να μην τα μιλάμε διαφορετικά γιατί δεν θέλουν να ξεχωρίσουν και μετά να μην μπορούν να επικοινωνήσουν. Είναι λίγο δύσκολα τα πράγματα και από εκείνους το πώς να κινηθούν, όμως και εμείς δυσκολευόμαστε. Δηλαδή το ένα το παιδάκι που έχω είναι ξαδελφάκι με ένα άλλο και κάνει παρέα μόνο μαζί του. Το είχα και πέρσι. Κανονικά τώρα θα έπρεπε να μιλάει πάρα πολύ καλά, όμως έχει μείνει πίσω. [...].

Ε: Όταν έρχονται στον νηπιαγωγείο έχουν γνώση της ελληνικής γλώσσας;

Εκ: Εεε μερικά δεν την γνωρίζουν καθόλου. Μερικάά την γνωρίζουν ελάχιστα εε αλλά δεν μιλάνε. Μερικά μπορεί να την μιλήσουνε λιγάκι, αλλά λιγάκι αλλά και πάλι καθόλου. Τα περισσότερα δεν την μιλάνε καθόλου. Οι γονείς βέβαια λένε ότι την γνωρίζουν, την γνωρίζουν την γλώσσα. Αλλά στην πορεία διαπιστώνουμε ότι δεν γνωρίζουν. Δεν γνωρίζουν την γλώσσα, γιατί δεν μπορούν να κάνουν την παραμικρή, σήκω ας πούμε πάνω ή έλα εδώ ή τα πολύ βασικά πράγματα, βασικά πραγματάκια. Βάλε τις παντόφλες σου, βγάλε τα παπούτσια σου.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

Ε: Υπάρχουν ζητήματα που απασχολούν το τμήμα σας και χρειάζεται να αντιμετωπισθούν; Αν..

Εκ: [...] Ε ούτε καν τους είπα γιατί φαντάστηκα ότι, ότι κάνουμε εδώ στο σχολείο, γιατί είπα στους γονείς ότι θα μιλήσουμε για την μυθολογία, κάνουμε λίγο για το δωδεκάθεο, κάνουμε για την Οδύσσεια, αν έχετε βιβλία, υλικό φέρτε τα στο σχολείο για να τα μοιραστούμε. Πήγανε αγόρασαν ένα βιβλίο, το φέραν στο σχολείο, απλά τόσο καλομαθημένο τον έχουνε τόσο πολύ υποχωρούν σταα. Στο τι θέλει πουυ τους κάνει ότι θέλει αυτός. Μου λέει «Πάρ' το κυρία εσύ το βιβλίο να του το δώσεις γιατί σε εμάς δεν δέχεται να μιλήσει, να διαβάσει ο μπαμπάς ελληνικά». Μόλις ο μπαμπάς μιλάει ελληνικά του λέει «Εεεπ». Το σταματάει εκεί. Αυτό το θέμα έχω να το αντιμετωπίσω, κανένα άλλο πρόβλημα. [...].

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 25 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει γενικότερα σε περιοχές του Έβρου και στην Αττική).

Ε: Υπάρχουν ζητήματα που απασχολούν το τμήμα σας και χρειάζεται να αντιμετωπισθούν;

Εκ: Το μόνο πρόβλημα που έχουμε εμείς στο τμήμα μας είναι με τους Μουσουλμάνους που δε ξέρουν καλά τη γλώσσα και εκεί υστερούν τα παιδιά, δηλαδή χρόνια γίνεται χρόνια αυτό [...].

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 34 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στον Έβρο και στην Αθήνα και έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο μεταπτυχιακού επιπέδου πάνω στο θέμα της «Ειδικής αγωγής»).

Ε: Όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο έχουν γνώση της ελληνικής γλώσσας; (Δηλαδή όχι μόνο αναγκαστικά σε αυτό το νηπιαγωγείο αλλά και σε προηγούμενα που έχετε διδάξει)

Εκ: Όχι δεν είναι έτσι. Δυστυχώς τα περισσότερα δεν έχουν γνώση της ελληνικής γλώσσας. Επειδή στα άλλα σχολεία που ήμουν με μουσουλμανόπαιδες.. εε σας είπα πριν, μόνο ένα ήξερε από τα οχτώ και αυτά λίγα σπαστά ελληνικά. Πέρσι που ήμουν

σε.. είχα πάλι αρκετά μουσουλμανάκια στο τμήμα εε.. ήξεραν λίγα. Και αυτό κυρίως γιατί δε τους μιλάνε στο σπίτι, ενώ μπορεί να γνωρίζουν. [...].

Στην πρώτη υποκατηγορία σχετικά με τα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς εντός των τάξεων, οι νηπιαγωγοί τονίζουν την δυσκολία που αντιμετωπίζουν με το θέμα της γλώσσας. Από τις συνεντεύξεις που δόθηκαν, στηριζόμενοι στις εμπειρίες τους, παρατηρήθηκε ότι είναι αρκετοί οι παράγοντες που επηρεάζουν το ζήτημα αυτό. Αρχικά, σύμφωνα με τα *Παραδείγματα 1 και 4*, τα παιδιά φαίνεται να μην γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ερχόμενα στο νηπιαγωγείο και αυτό οφείλεται κυρίως στην οικογένεια, διότι υποστηρίζουν ότι τα νήπια γνωρίζουν την γλώσσα, όμως εντός της σχολικής μονάδας δεν συμβαίνει αυτό, καθώς δεν κατανοούν βασικές εντολές όπως «Βάλε τις παντόφλες σου». Επιπλέον, το ζήτημα αυτό είναι απόρροια της άρνησης των γονέων να μιλούν στα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα. Αντίθετα, με βάση το *Παράδειγμα 2* παρατηρείται ότι αρκετές φορές και τα ίδια τα παιδιά δεν επιθυμούν οι γονείς να χρησιμοποιούν το ελληνικό λεξιλόγιο, οπότε η μοναδική επαφή που έχουν με την γλώσσα είναι εντός του σχολείου. Η τουρκική είναι η μόνη επίσημη αναγνωρισμένη μειονοτική γλώσσα που χρησιμοποιείται στα μειονοτικά σχολεία και η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη και όχι ως μητρική (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται ότι η χρήση της τουρκικής γλώσσας σε συνδυασμό με τη γλώσσα στόχο θα διευκολύνει την εκμάθηση της.

Επιπλέον, στο *Παράδειγμα 1* η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ενώ οι γονείς δεν θέλουν να ξεχωρίζουν τα παιδιά τους εντός των τάξεων, όσον αφορά το γλωσσικό κομμάτι, δεν φαίνεται να είναι αυτό εφικτό. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, επειδή υπάρχει μια γλωσσική προκατάληψη απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες, οι οποίες θεωρούνται ότι ανήκουν στις χαμηλές ποικιλίες, δηλαδή αποτιμώνται αρνητικά και συνοδεύονται από ορισμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά που προσδίδονται στα άτομα που τις μιλούν. Έτσι, συμπεραίνεται, ότι οι άνθρωποι λειτουργούν με τις γλωσσικές προκαταλήψεις και ανάλογα τον τρόπο ομιλίας των ατόμων, τους προσδίδουν και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

Τέλος, η εκπαιδευτικός στο *Παράδειγμα 3* συμμερίζεται την άποψη των προηγούμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης μουσουλμανικής μειονότητας δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Χαρακτηριστικά

αναφέρει ότι τα μουσουλμανόπαιδα υστερούν στο τομέα αυτό και ότι το θέμα της γλώσσας είναι ένα χρόνιο πρόβλημα.

9.2.2 Χρόνος φοίτησης

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Συμμετέχουν σε συζητήσεις;

Εκ: Ναι βέβαια. Συμμετέχουν και τα μικρά και τα μεγάλα παιδιά, εε νομίζω έχουμε προχωρήσει πάρα πολύ καλά από την αρχή της χρονιάς μέχρι τώρα.

E: Ακόμη και τα παιδιά της μειονότητας;

Εκ: Τα παιδιά της μειονότητας όχι. Τα παιδιά της μειονότητας δεν φοιτούν κανονικά. Δηλαδή θα 'ρθουν μια φορά την εβδομάδα και θα λείψουν άλλες δύο. Θα 'ρθουν πέντε μέρες και θα λείψουν άλλες δεκαπέντε. Δηλαδή αυτό είναι πρόβλημα της φοίτησης των παιδιών. Δηλαδή προσαρμόζονται λίγο και σταματάν μία βδομάδα ή δύο. Ξανά μετά πάλι από την αρχή. Αυτό είναι πρόβλημα. Αυτό είναι πρόβλημα.

[...]

E: Με την μουσουλμανική μειονότητα τι ζητήματα...;

Εκ:[...] δεν τηρούν πολύ το ωράριο, δεν τηρούν το ωράριο, δεν έρχονται, δεν παρακολουθούν συχνά. Ειδικά το ένα το μουσουλμανάκι έχει να έρθει δύο μήνες, θα το πάρω πάλι τηλέφωνο, αν δεν έρθει θα το διαγράψω. Έχουμε κάνει και πάρα πολλά τέτοια, δηλαδή εε ενώ περνάει πάνω από δύο μήνες ας πούμε, πάνω από δύο μήνες και δεν έρχεται το παιδί κανονικά πρέπει να διακοπεί η φοίτησή του. Εγώ αυτό δεν το έχω κάνει μέχρι τώρα, αλλά πρέπει να αρχίσω να το εφαρμόζω. Ε γιατί ο νόμος έτσι λέει. Εγώ για να μην σταματήσω αυτό το παιδάκι γιατί πρέπει του χρόνου πάλι να 'ρθει και να κάνει δεν θέλω να το διαγράψω από το σχολείο και ναα... Όμως με αναγκάζουν μερικές φορές να το κάνω. Δηλαδή τους έχουμε πει και ξαναπεί, τους παίρνουμε τηλέφωνο. Τώρα δεν ξέρω για πιο λόγο το κάνουν αυτό, δηλαδή ξέρω ότι υπάρχουν και τα επιδόματα που δίνουνε για να 'ρθει το παιδάκι να φοιτήσει στο σχολείο, αλλά όμως αυτό κάποια στιγμή πρέπει να σταματήσει.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

Ε: Δε τα φέρνουνε συχνά;

Εκ: Δε τα φέρνουν συχνά. Οι περισσότεροι μουσουλμανόπαιδες απουσιάζουν αρκετό καιρό. Εννοώντας.. εε.. μπορεί να τα φέρει μια φορά την εβδομάδα και μετά να μη τα φέρει. Οπότε δεν υπάρχει συνέχεια σε αυτό που γίνεται.

Ε: Αυτό γιατί γίνεται;

Εκ: Γιατί δεν έχουν συνέπεια περισσότερο οι γονείς.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 34 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στον Έβρο και στην Αθήνα και έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο μεταπτυχιακού επιπέδου πάνω στο θέμα της «Ειδικής αγωγής»).

Ε: Να έχει φύγει από το νηπιαγωγείο και να μη κατανοεί ακόμα την ελληνική γλώσσα.

Εκ: Έχω γνωρίσει, γιατί .. γιατί και κάποια παιδιά, αυτά που συμβαίνει αυτό το πράγμα, είναι τα παιδιά που έχουν ελλιπή φοίτηση. Δηλαδή, μπορεί να λείπουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα από το σχολείο και ο κύριος λόγος που τα στέλνουν και τα γράφουν είναι για να πάρουν ένα επίδομα, που παίρνουν όταν τα παιδιά τους έρχονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. [...].

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές της Θράκης και ξεκίνησε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο αντικείμενο της διδακτικής των μαθηματικών).

Ε: Σας έχει δοθεί από το κράτος κατευθυντήριες οδηγίες για τη διαχείριση των παιδιών αυτών;

Εκ: [...] Θα πρέπει όλοι να τηρούν τους κανόνες. Γιατί οι κανόνες να διαφέρουν για αυτούς; Εε.. επίσης ότι δίνουν οικονομικά κίνητρα.. δίνουν τουλάχιστον, φαντάζομαι ακόμα δίνουν. Για μας είναι υποχρεωτικό και σε αυτούς πρέπει να παίρνουν χρήματα για να έρθουν; [...].

Ακόμη ένα ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η φοίτηση της μειονότητας αυτής. Όλες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά δεν φοιτούν κανονικά, πράγμα που δυσκολεύει το έργο τους εντός του σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «έχουν ελλιπή φοίτηση», «απουσιάζουν αρκετό καιρό» και το ότι «δεν φοιτούν κανονικά». Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός στο *Παράδειγμα 2* με τη φράση ότι «απουσιάζουν αρκετό καιρό» εννοεί ότι δεν υπάρχει μια συνέχεια στην φοίτηση τους, οπότε είναι δύσκολο να ενταχθούν στην τάξη και κατά

συνέπεια να υπάρχει μια ομαλή ροή στην εκμάθηση της γλώσσας, όπου φαίνεται ένα μερίδιο ευθύνης να απευθύνεται στους γονείς. Αντίστοιχα, στο *Παράδειγμα 1*, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αποτελεί πρόβλημα το να μην φοιτούν τα παιδιά κανονικά, διότι δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο τμήμα και ότι σε περιπτώσεις που η φοίτηση του μαθητή διακοπεί άνω των δύο μηνών μπορεί να προβεί στην διαγραφή του. Σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα για την οργάνωση και την λειτουργία των νηπιαγωγείων (ΠΔ 200/1998 – ΦΕΚ 161/1998) το Άρθρο 7 αναφέρει ότι «Σε περίπτωση συνεχούς απουσίας νηπίου πέραν του διμήνου και αφού ο γονέας ή ο κηδεμόνας δεν ανταποκρίθηκαν στις ειδοποιήσεις της Προϊσταμένης του νηπιαγωγείου, η θέση πληρώνεται από άλλο νήπιο που περιλαμβάνεται στη σχετική κατάσταση».

Στα *Παραδείγματα 1, 3 και 4* οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τα οικονομικά κίνητρα που παρέχονται στη συγκεκριμένη μουσουλμανική μειονότητα για την εγγραφή των παιδιών στην δημόσια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο *Παράδειγμα 1*, η νηπιαγωγός με την φράση «υπάρχουν και τα επιδόματα που δίνουνε για να 'ρθει το παιδάκι να φοιτήσει στο σχολείο, αλλά όμως αυτό κάποια στιγμή πρέπει να σταματήσει», φαίνεται να ενοχλείται από το γεγονός ότι τα επιδόματα αποτελούν αφορμή για να εγγραφούν παιδιά της μειονότητας στα ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία, αλλά ουσιαστικά δεν φοιτούν κανονικά. Ταυτόχρονα και η νηπιαγωγός του *Παραδείγματος 4* μέσα από την πρόταση της «Γιατί οι κανόνες να διαφέρουν για αυτούς; Εε.. επίσης ότι δίνουν οικονομικά κίνητρα.. δίνουν τουλάχιστον, φαντάζομαι ακόμα δίνουν. Για μας είναι υποχρεωτικό και σε αυτούς πρέπει να παίρνουν χρήματα για να έρθουν;» φαίνεται να συμφωνεί με την προηγούμενη εκπαιδευτικό και μάλιστα την δυσαρεστεί το γεγονός ότι υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα στη μειονότητα και την πλειονότητα σχετικά με τα κίνητρα που τους προωθούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη συνέντευξη του *Παραδείγματος 3* οι απόψεις της εκπαιδευτικού συμπίπτουν με τις 2 προηγούμενες. Σύμφωνα με το Επίδομα Παιδιού που χορηγείται από τον ΟΠΕΚΑ, κύρια προϋπόθεση χορήγησης του αποτελεί η φοίτηση και η εγγραφή του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση, τηρώντας το όριο απουσιών. Το συγκεκριμένο επίδομα έχει ως στόχο να συγκεντρώσει τους δικαιούχους και ειδικότερα τις ομάδες των Ρομά που λαμβάνουν το επίδομα, αλλά παρόλα αυτά δεν τηρούν τις προϋποθέσεις σχετικά με την συνέπεια του μαθητή στην εκπαιδευτική δράση. Επομένως, υπάρχει σύγχρονος ρατσισμός προς τις ομάδες αυτές και βασίζεται σε μια συγκεκριμένη αντίληψη που έχουν για την φυλή, δηλαδή τα άτομα που φέρουν κοινά εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά, και

συνεπώς αυτές αποτελούν κατασκευάσμα των ρατσιστικών ιδεολογιών κατά τις κοινωνικές πρακτικές (Πανταζής, 2015). Έτσι και η νηπιαγωγός φαίνεται να δυσαρεστείται με το γεγονός του ότι γίνονται διακρίσεις προς όφελος των ομάδων αυτών. Παρόμοια και οι υπόλοιπες δεν βρίσκουν θετικό το γεγονός ότι για την συγκεκριμένη ομάδα οι κανόνες αλλάζουν και ίσως διακρίνεται και μια «επιθετικότητα» όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα.

9.2.3 Εμπλοκή της οικογένειας

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

Ε: Με την μουσουλμανική μειονότητα τι ζητήματα...;

Εκ: [...] Πήγαν και στην πρωτοβάθμια και έκαναν παράπονα. Έχουμε και τέτοιες περιπτώσεις. Τα τελευταία χρόνια οι γονείς οι Μουσουλμάνοι την βρήκαν την λύση. Πηγαίνουν στην πρωτοβάθμια και κάνουν τα παράπονά τους εκεί, αντί να συνεργαστούν με την δασκάλα και να τα λύσουν. Αυτά.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 25 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει γενικότερα σε περιοχές του Έβρου και στην Αττική).

Εκ: [...]. Και παρόλο που έλεγα τη μαμά του την έλεγα το επόμενο που θα έρθει το καλοκαίρι ξέρω 'γω, να έρθει, να είναι έτοιμο, πάλι δεν ήξερε. Δε μιλάνε, στο σπίτι τους δε μιλάνε καθόλου ελληνικά αυτοί. [...].

[...].

Εκ: Ενώ αυτοί αν τους ακούσεις, δε μιλάνε στα ελληνικά καθόλου και μια μαμά που την είπα «Σας παρακαλώ μιλήστε ελληνικά, ή βάλτε ελληνικά στη τηλεόραση να βλέπει παιδικά», να βλέπει το παιδί ελληνικά, και μου λέει «Απαπα ο πεθερός μου δε με αφήνει να μιλάμε ελληνικά στο σπίτι». Κάποιοι από αυτοί ξες παίρνουν και γραμμή, δε ξέρω, είναι πιο φανατικοί, πιο αμόρφωτοι. Νομίζουν θα ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα φαντάζομαι και τους λέω δε πρόκειται να ξεχάσουν τα τούρκικα, θα τα μάθουν αφού μιλάτε στο σπίτι, βοηθήστε το παιδί. [...].

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

Εκ: Δηλαδή έχουν αρχίσει και απεγκλωβίζονται από αυτό το μοντέλο της πατριαρχικής οικογένειας, όπου ο παππούς είναι αυτός που θα αποφασίσει πως θα μείνουν όλοι μαζί, τι εκπαίδευση θα έχουν τα παιδιά, τα εγγόνια, εε και η τόσο εξάρτηση. Περισσότερο στα χωριά είναι αυτό το πράγμα.

[...].

Ε: Τυχαίνει να φεύγουν άτομα χωρίς να γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα;

Εκ: Στο δικό μας όχι.

Ε: Τουλάχιστον τα βασικά..

Εκ: Εε ναι. Εε συνήθως μιλάνε και γράφουν το όνομα τους. Εεμμ.. και από εκεί και πέρα είναι ανάλογα στο πόσο βοηθάει και η οικογένεια σε αυτό το.. Αλλά και αν τα παιδιά αυτά μένουν στο ολόημερο. Έχουμε και περιπτώσεις που μένουν στο ολόημερο και τώρα τα δυο παιδάκια μένουν στο ολόημερο. Αυτό φυσικά είναι ακόμα περισσότερες ώρες ενασχόλησης.. και με τη καθημερινότητα και με τη ρουτίνα. Και μαθαίνουν και πράγματα που χρησιμοποιούν στη καθημερινότητα τους. Και μαθαίνουν φυσικά και πιο εύκολα τους κανόνες συμπεριφοράς. Γιατί και σε αυτό το κομμάτι γίνεται τελείως διαφορετική.. η αντίληψη που υπάρχει με την αντίληψη των κανόνων και της συμπεριφοράς που έχουμε εμείς στο νηπιαγωγείο. Αυτό σχετίζεται με τη διατροφή που είναι το πρώτο θέμα που αντιμετωπίζουμε κάθε χρόνο, πέρα από τη γλώσσα, το θέμα της διατροφής. Έχουν διαφορετικές διατροφικές συνήθειες.

[...]

Εκ: [...] το ότι φέρνουν από το σπίτι φαγητά τα οποία δεν επιτρέπονται στο σχολείο, γιατί αυτοί έχουν συνηθίσει σε άλλον τρόπο και διατροφής. [...].

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Οι υπόλοιποι μαθητές τους βοηθάνε...

Εκ: Ναι ναι δεν τους ξεχώρισαν ποτέ τα δύο μουσουλμανάκια και τον Mustafa που δυσκολεύεται περισσότερο κάποιες φορές. Εε θεωρούν ότι είναι φίλοι τους και δεν τους φέρονται διαφορετικά για να σταθούν κάπως και να μην ενδιαφέρονται.

Ε: Και σε προηγούμενα σχολεία συνέβαινε αυτό;

Εκ: Ναι εε και σε ένα άλλο σχολείο που είχα πάλι λίγους μουσουλμάνους μαθητές, όχι πάλι σε αυτό το σχολείο που ήμουνα είχα κάποιους μαθητές που είχαν πρόβλημα με τη

γλώσσα εκεί είχα παρατηρήσει μία απομόνωση από τα παιδάκια, η οποία όμως πήγαζε από τις μαμάδες. Έλεγαν ότι δεν θα κάνετε παρέα με αυτό το παιδί.

Επιπλέον, ένα από τα μείζων θέματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η εμπλοκή της οικογένειας στο σχολικό περιβάλλον. Άλλοτε, όπως στο *Παράδειγμα 1*, η νηπιαγωγός αναφέρει πως οι γονείς της μειονότητας αυτής εκφράζουν τα παράπονα τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεν δείχνουν προθυμία να λύσουν τα προβλήματα τους με την υπεύθυνη του τμήματος. Η συνάντηση γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν δύο συστήματα, τα οποία επηρεάζονται και μεταβάλλονται από την σχέση μεταξύ τους. Οι Lejeune και Blanc (1998) ερμήνευσαν τέσσερα αποτελέσματα αυτών των σχέσεων. Στην προκειμένη περίπτωση ισχύει ότι η αρχική επαφή έλαβε χώρα, αλλά δεν έφτασε σε καμία συμφωνία των δύο πλευρών και έτσι οι δρόμοι των γονιών και των εκπαιδευτικών χωρίζουν και πολλές φορές αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να μην προσέρχεται στον εκπαιδευτικό χώρο (Vandenbroeck, 2004).

Πολλές φορές επιπλέον η οικογένεια είναι αυτή που παρεμβαίνει αρνητικά στο ζήτημα της γλώσσας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποδίδουν την ευθύνη σε αυτούς, θέλοντας να διευκρινίσουν ότι το ζήτημα αυτό δεν αποτελεί αποκλειστικά δικό τους πρόβλημα. Η νηπιαγωγός του *Παραδείγματος 2* ενώ παροτρύνει την χρήση της ελληνικής γλώσσας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, φαίνεται πως ο φόβος για την πολιτισμική συνέχεια της τουρκικής αποθαρρύνει τους γονείς να χρησιμοποιούν στις οικείες τους την ελληνική. Σε αυτό βέβαια επεμβαίνει και το πατριαρχικό μοντέλο που στηρίζεται η οικογένεια τους, όπως υποστηρίζουν οι νηπιαγωγοί των *Παραδειγμάτων 2 και 3*, διότι ακόμη ακολουθούν τις αποφάσεις των «παππούδων». Ταυτόχρονα η συνεντευξιαζόμενη στο *Παράδειγμα 3*, αναφέρεται και στο θέμα της διατροφής. Οι διατροφικές τους συνήθειες διαφέρουν από τις κοινά αποδεκτές μέσα στα σχολεία και αυτό κάνει δυσκολότερο το έργο τους στο να υπάρχει μια καλή συνεννόηση με τους γονείς σχετικά με τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η κάθε οικογένεια έχει τις δικές της αντιλήψεις σχετικά με την ανατροφή των παιδιών, όμως σε σχέση με την ομάδα της πλειονότητας παρουσιάζεται ως απόκλιση. Σχετικά με το τι είναι καλό για τα παιδιά ο καθένας, όπως παππούς, εκπαιδευτικός, γονιός, κ.ά., θα είναι σε θέση να εκφράσουν την άποψη τους. Επομένως θα πρέπει να υπάρχει διάλογος μεταξύ των ομάδων και να υπάρχει κατανόηση και συμβιβασμός με τα όσα ισχύουν εκτός του οικογενειακού

περιβάλλοντος. Έτσι, οι γονεϊκές εθνοθεωρίες θα πρέπει να τροποποιηθούν εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Vandenbroeck, 2004).

Τέλος, η εκπαιδευτικός στο Παράδειγμα 4 κάνει λόγο για ένα ακόμα θέμα που πρέπει να αντιμετωπισθεί, το οποίο αφορά την απομόνωση των παιδιών της συγκεκριμένης μειονότητας. Αρχικά, αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει εξαιτίας της γλώσσας, γιατί είναι δύσκολο να έρθουν σε επαφή με άλλα παιδιά, αλλά μετέπειτα τονίζει πως και οι μητέρες παροτρύνουν τα παιδιά τους να μην κάνουν παρέα με την πλειονότητα.

9.3 Ένταξη και συνεργασία των μουσουλμανοπαίδων στην εκπαιδευτική δράση εντός του σχολείου

Εντός των σχολικών μονάδων η εμπλοκή και η συνεργασία των μουσουλμανοπαίδων στην εκπαιδευτική δράση, από την οπτική των εκπαιδευτικών, παίζει σημαντικό ρόλο, ενίοτε μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες, αλλά κυριαρχεί κατά κύριο λόγο ένα θετικό κλίμα. Επιπλέον, το είδος της δραστηριότητας φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή τους.

9.3.1 Συνεργασία και ένταξη

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

E: Μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τι κάνουν;

Εκ: Προσπαθούν όσο μπορούνε γιατί, αν έχ.. αν έχεις δώσει μια ομαδική εργασία, ας πούμε, να κολλήσουν χαρτάκια στον ουρανό ξέρω εγώ ή να γράψουν εε δε θα το βάλεις στην ομάδα που έχουν να γράψουν θα το βάλεις σε μια ομάδα που αυτό που του ζητάς θα μπορεί να το εκτελέσει. Αυτός είναι ο στόχος, δηλαδή πάντα σε αυτούς δίνουμε όχι στόχους εύκολους, αλλά τέλος πάντων στόχους που μπορούν να υλοποιηθούν για να μην αισθάνονται και ότι δε τα καταφέρνουν, να μην είναι..., το αίσθημα κι αυτό ότι συμμετέχω κάπου. [...].

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

E: Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων πως είναι η ένταξη τους;

Εκ: Δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Δηλαδή, συνήθως τα παιδιά ακολουθούν αυτά που τους λες. Εεε.. περισσότερο υπάρχουν προβλήματα στη συμπεριφορά, εεε.. αν κουραστούν, γιατί δε καταλαβαίνουν αυτά, δεν κατανοούν, τότε αρχίζουν τα προβλήματα. Εε είναι δεκτικοί.. δηλαδή ακολουθούν όλες τις δραστηριότητες στο βαθμό που μπορούνε.

[...].

Ε: Με τους υπόλοιπους συμμαθητές συνεργάζονται;

Εκ: Δεν έχουμε πρόβλημα. Δεν έχουμε πρόβλημα. Και γίνονται αποδεκτά. Αυτά βέβαια είναι όλα σιγά σιγά δουλειά και μέσω της διαφορετικότητας. Δηλαδή πρέπει να αποδεχτούμε τη διαφορετικότητα και από κει και πέρα να το βάλουμε μέσα στη πραγματικότητα μας. [...].

[...].

Ε: Με ποιον τρόπο προσπαθείτε να ενισχύσετε τη συμμετοχή τους;

Εκ: Συνήθως τα παιδιά αυτά όταν έρχονται..εε.. αντιδρούν. Δηλαδή.. εε.. αρχίζουν και έχουν συνήθως.. πετάνε πράγματα, δε θέλουν να μπούνε μέσα σε αυτό το κομμάτι, να μπούνε στα όρια.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

Ε: Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων πως είναι η ένταξη αυτών των παιδιών;

Εκ: Άψογη. Άψογη. Σε όλες τις δραστηριότητες που γίνονται. Τα παιδιά έχουν αντίληψη. Μπλέκονται. [...]

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός 54 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει διδάξει σε όλο τον Έβρο).

Ε: Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων πως είναι η ένταξη αυτών των παιδιών;

Εκ: Προσπαθούν να συμμετέχουν στην αρχή δείχνουν ότι συμμετέχουνε, στην ουσία δεν συμμετέχουνε απλά παρευρίσκονται στην ομάδα σαν μονάδες.

Παράδειγμα 5 (Νηπιαγωγός, 43 ετών, 19 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη, στο Διδυμότειχο και στην Αλεξανδρούπολη και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).

Ε: Συνεργάζονται με τους υπόλοιπους μαθητές;

Εκ: Εε συνεργάζονται.. Στο παιχνίδι παίζουν μαζί δεν έχουν θέμα και είναι πολύ περίεργο γιατί φέτος που είχα τρεις που είναι, που μένουν στην ίδια περιοχή εδώ στην Άβαντος.. Δεν παίζουν μεταξύ τους. Δηλαδή οι τρεις μουσουλμάνοι, οι αλλόγλωσσοι δεν παίζουν μεταξύ τους. Εε παίζουν με άλλα παιδιά. Τα παιδιά βρίσκουν έναν κοινό κώδικα πάντα στο παιχνίδι τους οπότε εκεί δεν έχουν θέμα. Τώρα σε εργασίες.. Συνήθως αυτά, τα παιδιά που είναι αλλόγλωσσα ε αποσύρονται δεν συμμετέχουν, κάνουν όλη την δουλειά οι άλλοι της ομάδας, και αυτά τα παιδιά απλώς φαίνεται σαν να αποσύρονται.

Στην υποκατηγορία αυτή, οι συνεντευξιαζόμενες κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτήματα σχετικά με τη συνεργασία και την εμπλοκή των παιδιών εντός των ομάδων. Οι περισσότερες φαίνεται να έχουν θετικές εμπειρίες με τα μουσουλμανόπαιδα και όχι ιδιαίτερες δυσκολίες. Χαρακτηριστικά, στο *Παράδειγμα 1*, η νηπιαγωγός αναφέρει ότι «Προσπαθούν όσο μπορούν». Στο *Παράδειγμα 2* «ακολουθούν όλες τις δραστηριότητες στο βαθμό που μπορούν», καθώς και «γίνονται αποδεκτά». Επίσης και στο *Παράδειγμα 3*, «Τα παιδιά έχουν αντίληψη. Μπλέκονται.». Στο *Παράδειγμα 4*, γίνεται αναφορά ότι «Προσπαθούν να συμμετέχουν στην αρχή δείχνουν ότι συμμετέχουν». Τέλος, σύμφωνα με τον Vygotsky, «αυτό που κάνει ένα παιδί σε συνεργασία με τους άλλους θα μάθει να το κάνει και μόνο του» (Fisher, 1995). Επίσης, ο Sawyer (2006), υποστηρίζει ότι οι ομαδοσυνεργατικές, δημιουργικές τάξεις επιφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Με αυτόν τον τρόπο, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και ικανοποιούνται από το κοινό αποτέλεσμα.

Σε αυτά τα τέσσερα παραδείγματα οι νηπιαγωγοί φαίνεται να συμφωνούν στο ότι υπάρχει προθυμία συμμετοχής και εμπλοκής στο πλαίσιο των ομάδων, ωστόσο διαφοροποιούνται σε μερικό βαθμό οι απόψεις τους. Συγκεκριμένα, στο *Παράδειγμα 1*, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός ομάδας με προϋπόθεση να εκτελέσουν στόχους που μπορούν να υλοποιήσουν. Δηλαδή, όπως επισημαίνει, να αισθάνονται «ότι συμμετέχουν κάπου». Στο *Παράδειγμα 2*, ενώ τονίζεται ότι γίνονται αποδεκτά τα παιδιά, προσθέτει επιπλέον ότι πρέπει να γίνει δεκτή η διαφορετικότητα τους. Παρ' όλα αυτά, αντιφάσκει με τα λεγόμενα της, διότι αναφέρει ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης μειονότητας αντιδρούν ερχόμενα στο νηπιαγωγείο και αρνούνται να αφομοιωθούν στα όρια της τάξης. Επιπροσθέτως, στο *Παράδειγμα 3*, η νηπιαγωγός φαίνεται να μην αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, καθώς χαρακτηρίζει «Άψογη» τη συνεργασία τους και την εμπλοκή τους στο πλαίσιο των

ομάδων και όλα αυτά είναι εφικτά επειδή «Τα παιδιά έχουν αντίληψη». Ολοκληρώνοντας, στο *Παράδειγμα 4*, πάλι παρατηρείται αντίφαση στα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, διότι αρχικά υποστηρίζει ότι συμμετέχουν, όμως μετέπειτα παραθέτει ότι «απλά παρευρίσκονται στην ομάδα σαν μονάδες», έτσι συμπεραίνεται ότι η συμμετοχή τους δεν είναι ουσιαστική.

Αντίθετα, στο *Παράδειγμα 5*, η νηπιαγωγός φαίνεται να έχει αντίθετη άποψη με τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω, καθώς αναφέρει ότι υπάρχει συνεργασία μόνο στον τομέα του παιχνιδιού. Όσον αφορά, την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους εντός των ομάδων, τονίζει ότι «αποσύρονται, δεν συμμετέχουν, κάνουν όλη τη δουλειά οι άλλοι της ομάδας». Οι λόγοι για τη μη συμμετοχή των παιδιών της μειονότητας αυτής είναι ανασταλτικοί, δηλαδή είναι περιορισμοί που τα αποτρέπουν από την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες (Jackson, 1993). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Franken και Van Raij (1981), οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι εσωτερικοί, καθώς περιλαμβάνουν τις προσωπικές δεξιότητες και ικανότητες, σε συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των νηπίων.

9.3.2 Εμπλοκή σε δραστηριότητες

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

Ε: Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων πως είναι η ένταξη των παιδιών αυτών;

Εκ: [...] είναι πάρα πολύ καλά στα μαθηματικά γιατί τα μαθηματικά δεν χρειάζεται να λες αλλά να κάνεις πράγματα στη γλώσσα όμως, ας πούμε, δυσκολεύονται πάρα πολύ να παρακολουθήσουν παραμύθι να κάνουνε δραστηριότητες με ποίημα, όλα αυτά που έχουν σχέση με τη γλώσσα δυσκολεύονται. [...].

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

Ε: Ενδιαφέρονται για τις εργασίες; Είναι πρόθυμα να κάνουν πράγματα;

Εκ: Ανάλογα το παιδί. Όπως και στα ελληνόφωνα ανάλογα το παιδί. Ανάλογα με τα ταλέντα του κάθε παιδιού. Δηλαδή στη μουσική, στο χορό έχουν μια ιδιαίτερη δεξιότητα οι μουσουλμανόπαιδες.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

E: Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων πως είναι η ένταξη αυτών των παιδιών;

Εκ: [...] Σε οτιδήποτε, τώρα αν, και σε και σε κάποια φύλλα εργασίας αν κάποιες εντολές που δίνονται για μια κατασκευή, για μια να τελειώσουμε κάτι για μια ομαδική εργασία, βλέπουν τους διπλανούς τους και αντιλαμβάνονται κατευθείαν τι πρέπει να κάνουν. Δεν ει, δεν είχα δυσκολία καθόλου.

[...]

E: Πως ε συνεργάζονται.. Τι κάνουν στο πλαίσιο της ομάδας δηλαδή;

Εκ: Τα πάντα.

E: Τα πάντα;

Εκ: [...]. Αλλιώς θέλω να πω και στα ομαδικά παιχνίδια που χρειάζονται κανόνες να τηρηθούνε, ακόμα και στην τάξη μέσα η συμπεριφορά τους, εε στα φύλλα εργασίας, στα παραμύθια.. Το παραμύθι που στην αρχή το βαριούνται, όταν αρχίσουν και εξοικειώνονται με την ελληνική γλώσσα που θέλουν έναα δίμηνο, αμέσως μετά ακούνε ευχάριστα, είναι και ο τρόπος που το λες, αλλά ακούνε ευχάριστα δεν έχουν θέμα. Νομίζω όλα είναι εντάξει. Νομίζω ένα παιδί που το πρόβλημά του είναι μόνο η γλώσσα.

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 43 ετών, 19 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη, στο Διδυμότειχο και στην Αλεξανδρούπολη και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).

E: Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων πώς είναι η ένταξη αυτών των παιδιών;

Εκ: Αν η δραστηριότητα είναι για παράδειγμα η ανάγνωση ενός παραμυθιού ους τότε έχουμε πρόβλημα δεν μπορείς να κρατήσεις το ενδιαφέρον ενός παιδιού που δεν καταλαβαίνει τι λες. Εε εκεί θα έχουμε προβλήματα, θα έχουμε ανησυχίες και τα λοιπά. Τώρα αν το παιχνίδι έχει άλλη μορφή δηλαδή είναι παιχνίδι ας πούμε δεν έχεις θέμα. Προσαρμόζεται αμέσως δηλαδή και τους κανόνες να μην καταλαβαίνουν επειδή έχουν την αντίληψη, κοιτάνε γύρω τους.. Δηλαδή γίνεται κατευθείαν ενσωματώνονται στο παιχνίδι. Είναι ανάλογα τι δραστηριότητα θα κάνεις κάθε φορά.

Όσον αφορά την υποκατηγορία για την εμπλοκή των μουσουλμανοπαίδων σε δραστηριότητες, οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων αφορούσαν τα είδη των

δραστηριοτήτων που φαίνεται να έχουν έφεση, καθώς και σε αυτές που περιθωριοποιούνται. Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, οι δραστηριότητες που τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις φαίνεται να είναι των μαθηματικών, της μουσικής και του χορού, ψυχοκινητικής και δραστηριότητες σε μορφή παιχνιδιού. Αντίθετα, στις αναγνωστικές δραστηριότητες, όπως τα παραμύθια που τα νήπια δείχνουν να «βαριούνται», δηλαδή περιθωριοποιούνται και τα φύλλα εργασίας, καθώς τα παιδιά δυσκολεύονται και προσπαθούν να αποκομίσουν γνώσεις από τους συμμαθητές τους. Στις αναγνωστικές δραστηριότητες, το κύριο πρόβλημα αποτελεί η γλώσσα, διότι δεν είναι εξοικειωμένα με αυτή. Οι εκπαιδευτικοί πιθανόν δεν ήθελαν να αναφερθούν στο εκπαιδευτικό κομμάτι της δουλειάς τους και προτιμούν να ρίχνουν την ευθύνη αλλού.

Συμπερασματικά, η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση τους (Τσιάκαλος, 2002). Για αυτόν τον λόγο, τα παιδιά που ανήκουν στις γλωσσικές μειονότητες δεν αρκούνται στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, οπότε είναι καλό να εντάσσονται σε δραστηριότητες απελευθερωτικού χαρακτήρα, που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν τα βιώματα τους (Freire, 1996). Λόγου χάρη, η δραματική τέχνη παρέχει στους αλλόγλωσσους μαθητές τη δυνατότητα της επικοινωνίας, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά, και συμβάλλει στην γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή (Κοντογιάννη, 2008)

9.4 Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών

Σε αυτή την κατηγορία οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν, ώστε να διευκολύνουν τα παιδιά της συγκεκριμένης μειονότητας, στους τομείς της γλώσσας και της ένταξης τους. Επιπροσθέτως, θα παρουσιαστούν οι αντίθετες απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν βοηθάει το μοντέλο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και αν γίνεται η χρήση της.

9.4.1 Με βάση τη γλώσσα

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές της Θράκης και ξεκίνησε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο αντικείμενο της διδακτικής των μαθηματικών).

E: Εσείς γενικά με ποιο τρόπο προσπαθείτε να ενισχύσετε τη συμμετοχή τους;

Εκ: Θα τους σηκώσω στην ομάδα που καθόμαστε.. θα τους σηκώσω, με εικόνες πρέπει να τους δείχνουμε. Ειδικά στην αρχή εικόνες. Κάνουμε πολύ εποπτικό υλικό, έτσι κι αλλιώς πολύ έχουμε. Απλά πρέπει να επιμείνουμε πιο πολύ, όταν θέλουμε να τους ρωτήσουμε κάτι συγκεκριμένο για να μπορέσουν να απαντήσουν. [...]

[...]

Ε: Εσείς πως αντιμετωπίζετε αυτή τη κατάσταση, της γλώσσας;

Εκ: Ελληνικά, μόνο ελληνικά. Θα μάθουνε. Γιατί αν δουν το... το πάτημα ότι ξέρει τούρκικα τελείωσε. Δε θα μιλήσουν ποτέ. Ενώ αλλιώς προσπαθούν και αυτό τους έκανε τώρα στους μουσουλμάνους, γιατί εδώ που είμαι δεν έχουμε πολλά. Τους έκανε να μπλεχτούν και με τους άλλους παίζανε και μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν. Το ολόημερο βοήθησε πάρα πολύ, όσοι μένουν ολόημερο μάθανε ακόμα καλύτερα. Εεε θέλει όμως να έχουμε αυτή τη τακτική.. μιλούμε ελληνικά. Όχι ότι.. Και αποτελούν μειονότητα. Δε ζουν σε άλλο κράτος, είναι μειονότητα της Ελλάδος θα πρέπει και οι δυο γλώσσες τους να μιλούνται.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 55 ετών, 27 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στην Κύπρο, στη Λάρισα και στον Έβρο).

Ε: Όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα;

Εκ: Όχι, καθόλου. Καθόλου.

Ε: Κανένα από όσα παιδιά που έχετε συναντήσει;

Εκ: Κανένα κανένα.

Ε: Ξεκινάτε από το μηδέν εσείς..

Εκ: Ναι. Το θέμα είναι ότι ξέρω εγώ τούρκικα όμως και έχω δει ότι βοηθάει πάρα πολύ γιατί είδα ότι στο τμήμα πηγαίνουν πολύ καλύτερα τα μουσουλμανόπαιδα. Εεε όσον αφορά την απόδοση τους, γιατί όταν παράδειγμα κάνουμε το πρωί τον πίνακα, τα διαδικαστικά και λένε ότι σήμερα, παράδειγμα, έχει ήλιο ή έχει σύννεφα δε καταλαβαίνουν αφού δε ξέρουν τίποτα. Όταν όμως εγώ πω τη λέξη στα τούρκικα και δείξω την εικόνα, την άλλη μέρα που θα ξανακούσει τη λέξη κάνει το συνειρμό και ξέρει σύννεφα ότι είναι στη γλώσσα του το bulutlar παράδειγμα. Αμέσως αμέσως σε δύο μέρες έχει μάθει το λέει. Και αυτό γίνεται σε πάρα πολλά στο πρόγραμμα μέσα, οπότε θεωρώ ότι βοηθιέμαι πάρα πολύ με αυτό. Βέβαια, ο στόχος μας είναι να μάθουν αυτά ελληνικά, οπότε εγώ δεν επαναλαμβάνω τη λέξη στα τούρκικα, μια φορά ίσως και δεύτερη αρκεί για να καταλάβουν και να κάνουν τον συνειρμό.

Ε: Με ποιον άλλον τρόπο προσπαθείτε να τους βοηθήσετε στην εκμάθηση της γλώσσας;

Εκ: Με επαναλαμβανόμενες.. επαναλαμβάνοντας συνέχεια. Εμμ, τώρα εμένα μου έρχεται το άλλο γιατί ξέρω τη γλώσσα και αποδίδει αμέσως. Αλλιώς εξατομικευμένη, δηλαδή τους παίρνουμε στην άκρη για να τους βοηθήσουμε. Θεωρώ ότι δύο με τρεις λέξεις αν μάθουν την ημέρα, εε κάθε μέρα δύο λέξεις τους βοηθάει πάρα πολύ και μετά διορθώνουμε, αυτοί προσπαθούνε και εμείς διορθώνουμε, τους ζητάμε να επαναλάβουν και προχωράνε πολύ καλά.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 25 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει γενικότερα σε περιοχές του Έβρου και στην Αττική).

Ε: Όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο κάποια γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα; Έστω τα βασικά.

Εκ: Εεε εγώ τουλάχιστον αυτά που είχα ένα-δύο ξέρανε σε αυτά τα χρόνια, μιλάμε για χρόνια που είχα. Τα περισσότερα δε ξέρουνε.

Ε: Εσείς πως αντιμετωπίζετε αυτή τη κατάσταση;

Εκ: Προσπαθούμε, όταν είναι ένα- δύο παιδάκια, προσπαθείς να εστιάσεις, τώρα πολλές φορές πάω από δίπλα του και του εξηγώ.

Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη γλώσσα, κατευθύνονται κατά κύριο λόγο σε κοινά πλαίσια. Ειδικότερα, στο *Παράδειγμα 1*, η εκπαιδευτικός επιμένει στη συμμετοχή των αλλόγλωσσων παιδιών έτσι ώστε να βελτιωθεί το γλωσσικό τους επίπεδο και αυτό το επιτυγχάνει κυρίως με τη χρήση εικόνων και αποκλειστικά μόνο με την ελληνική γλώσσα. Ακόμα, επισημαίνει ότι και το ολόημερο συμβάλλει στη βελτίωση της. Ταυτόχρονα, στο *Παράδειγμα 2*, ενώ η νηπιαγωγός τονίζει ότι είναι γνώστης και της τουρκικής γλώσσας, η οποία βοηθάει στην αρχική εκμάθηση, προτιμάει να επαναλαμβάνει τις λέξεις στα ελληνικά και αυτό κατορθώνεται με την αξιοποίηση εικόνων. Αλλιώς, αναφέρει ότι βοηθάει ένα εξατομικευμένο μοντέλο μάθησης που θα ωφελήσει τον κάθε μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες του, δηλαδή τα παιδιά της μειονότητας αυτής θα μάθουν ευκολότερα τη γλώσσα. Η τελευταία συνεντευξιαζόμενη στο *Παράδειγμα 3*, προσπαθεί να εστιάσει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τη γλώσσα και παρεμβαίνει εξηγώντας πολλές φορές τις έννοιες.

Τα δίγλωσσα παιδιά διαφέρουν στο ρυθμό εκμάθησης του λεξιλογίου, διότι τους παρεμποδίζει η ταυτόχρονη ανάπτυξη των γλωσσών. Η δεύτερη γλώσσα συνήθως μαθαίνεται εντός των σχολικών μονάδων και είναι απαραίτητη η συστηματική και εμπλουτισμένη διδασκαλία, ώστε να περιοριστούν οι γνωστικές διαφορές έναντι των μονόγλωσσων παιδιών. Για αυτόν τον λόγο δίνεται έμφαση σε δυο διδακτικές προσεγγίσεις. Αρχικά είναι η άμεση διδασκαλία, η οποία στόχος της είναι να εστιάσει σε τεχνικές που θα βελτιώσουν την επικοινωνιακή δεξιότητα των παιδιών. Από την άλλη μεριά είναι η έμμεση διδασκαλία στην οποία ο μαθητής, μέσα από το πλαίσιο των δραστηριοτήτων, αντλεί πληροφορίες σχετικά με τη σημασία των λέξεων χωρίς να είναι προμελετημένη η διδασκαλία τους (Χλαπάνα & Οικονομίδης, 2013).

9.4.2 Με βάση την ένταξη

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Με ποιον τρόπο προσπαθείτε να ενισχύσετε τη συμμετοχή τους γενικά;

Εκ: Δεν νομίζω να χρειάζεται ιδιαίτερη ενίσχυση... Όταν βλέπουμε ότι δυσκολεύεται όπως το κάθε παιδί, γιατί υπάρχει ενσωμάτωση δεν τα ξεχωρίζουμε. Εεε τότε τους δίνουμε κίνητρα είτε να προσπαθήσει ή λες «Δες πως ο φίλος σου το έκανε», λίγο έτσι πιο ανταγωνιστικά ή «Μπορείς γιατί όχι; έλα να το κάνουμε μαζί», εε και λίγο λειτουργεί αυτό. Δεν έχω ιδιαίτερο πρόβλημα στο να συμμετέχουμε.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

Ε: Με ποιον τρόπο προσπαθείτε να ενισχύσετε τη συμμετοχή τους;

Εκ: [...] Εδώ τώρα αυτό που προσπαθούμε είναι να τα εντάξουμε. Στην αρχή κάνουμε με το σώμα, μετά τα χρώματα και σιγά-σιγά κάθε φορά δίνουμε και από κάτι. Εε παίρνοντας, όμως, και λίγο από αυτό που δε χρειαζόμαστε. [...].

[...].

Ε: Γίνεται διαφορετική διαχείριση αυτών των παιδιών; Πως συμμετέχουν αυτά τα παιδιά μέσα στο τμήμα;

Εκ: Διαφορετική διαχείριση όχι. Δεν θα ξεχωρίσουμε τα παιδιά αυτά σε ομάδα ή εσείς που μιλάτε αυτή τη γλώσσα, ενδεχομένως θα καθίσετε πίσω να κάνετε... Προσπαθούμε τα παιδιά να τα χωρίζουμε στις ομαδοσυνεργατικές, παιδί σε κάθε ομάδα. Έτσι ώστε

να υπάρχει αλληλεπίδραση των γο, των παιδιών για να μπορεί να μαθαίνει και πιο εύκολα τη γλώσσα.

Στην υποκατηγορία που αφορά την ένταξη των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παραθέσουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν ώστε αυτή να είναι εφικτή. Αρχικά, στο *Παράδειγμα 1*, αναφέρει ότι τα κίνητρα έχουν καθοριστικό ρόλο είτε μέσω της βοηθητικής παρέμβασης της εκπαιδευτικού είτε μέσω του ανταγωνισμού. Σύμφωνα με τον Brown (1994), τα κίνητρα συμβάλλουν στην επιτυχία της μάθησης. Παρ' όλα αυτά, προϋπόθεση για τη δημιουργία κινήτρων μάθησης στο σχολείο είναι να γνωρίζει σε ποιον απευθύνεται, διότι κάθε μαθητής είναι διαφορετικός (Ζωγραφάκη, 2004). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όσον αφορά τα παιδιά της συγκεκριμένης μειονότητας, τα κίνητρα χωρίζονται σε «χρηστικά» και σε αυτά της «ενσωμάτωσης». Τα «χρηστικά» κίνητρα αφορούν την επιθυμία του ίδιου του μαθητή να μάθει, έτσι ώστε να οδηγηθεί σε σχολική επιτυχία και μετέπειτα επαγγελματική. Ενώ, τα κίνητρα «ενσωμάτωσης» εστιάζουν στην επιθυμία του μαθητή να είναι ισότιμος με τα υπόλοιπα μέλη (Gardner, 2001).

Η εκπαιδευτικός, στο *Παράδειγμα 2*, τονίζει ότι σκοπός των εκπαιδευτικών είναι η ένταξη αυτών των παιδιών η οποία γίνεται σταδιακά και έπειτα επισημαίνει τη σημαντικότητα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, όπου μέσω αυτής υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Προσπαθούν μέσω της ομαδοσυνεργατικής να δημιουργήσουν ένα κλίμα αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Επιπλέον, μέσω αυτής πραγματώνεται η μάθηση, η οποία επιτρέπει τη διαπολιτισμική συνάντηση των μαθητών μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Τέλος, ο τρόπος αυτός ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συνείδηση (Αρβανίτη, 2011).

9.4.3 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 25 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει γενικότερα σε περιοχές του Έβρου και στην Αττική).

Ε: Γνωρίζετε το μοντέλο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;

Εκ: Να κάνει.. να χωρίζεις τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους εννοείς.. ανάλογα το..;

Ε: Ουσιαστικά είναι πιο εξατομικευμένη μάθηση για τα.. τις ανάγκες που έχει το παιδί, ουσιαστικά αυτό είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Εκ: Κατάλαβα τι λες, απλά δε ξέρω πόσο εφικτό είναι όταν υπάρχουν 20-22 παιδιά και είμαστε μόνες μας (γέλιο) να το κάνεις αυτό. [...]

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Γνωρίζετε το μοντέλο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής; Α ναι γίνεται χρήση του μέσα στην τάξη;

Εκ: Το γνωρίζουμε αυτό το μοντέλο. Για εμένα μεταφράζεται εξατομικευμένη εκπαίδευση, ε προσπαθούμε όσο μπορούμε να ακολουθούμε τους ρυθμούς του κάθε παιδιού, δηλαδή αν κάθε παιδί, αν κάποιο παιδί δυσκολεύεται εε δε δεν του ασκείτε τόση πίεση να ολοκληρώσει κάτι, του δίνεται παραπάνω χρόνος, απλοποιούνται λίγο οι οδηγίες... Ναι γίνεται αυτό.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

Ε: Γνωρίζετε το μοντέλο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;

Εκ: Ναι αλλά δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορέσει να βοηθήσει. Δηλαδή εννοείται αυτό το να ξεχωρίζουμε τα παιδιά αυτά και να έχουμε μια ιδιαίτερη διαχείριση...

Ε: Ναι

Εκ: Ναι αυτό... Εμ δεν το ξέρω αυτό αν βοηθάει κάθε φορά. Εξατομικευμένη χρησιμοποιείται για όλα τα παιδιά σύμφωνα με τις ανάγκες. Εε τώρα εε δεν ξέρω κατά πόσο αν αυτό μπορεί να εφαρμοστεί και να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο, που εγώ το χρησιμοποιώ στο να βοηθήσουμε αυτό το παιδί να μάθει να γράφει το όνομά του, γιατί δεν υπάρχει ανάλογη βοήθεια, συνήθως δεν υπάρχει ανάλογη βοήθεια από τους γονείς στο σπίτι. Να ενδιαφερθούν, να ρωτήσουν, να προσπαθήσουν. Να μάθει να γράφει το όνομά του να του δείξουμε ενδεχομένως το ποιο είναι αυτό το γραμματάκι, να το βοηθήσουμε να αναγνωρίσει κάτι, κάποια πράγματα. Εεμ αν κάτι το δυσκολεύει να του το εξηγήσουμε. Αλλά εξατομικευμένα θεωρώ ότι μπαίνει λίγο και ένα στίγμα στο παιδί αυτό.

Όσον αφορά το μοντέλο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ή αλλιώς και ως εξατομικευμένης μάθησης, παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις δίστανται, διότι αν και είναι βοηθητικό παρατηρούνται δυσκολίες στη χρήση του. Η νηπιαγωγός του

Παραδείγματος 2, έχει θετική στάση απέναντι του, καθώς παραθέτει ότι είναι σημαντικό η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τους ρυθμούς του κάθε παιδιού, είτε αφορά το χρόνο είτε τις οδηγίες υλοποίησης. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική μπορεί να υλοποιηθεί με δύο τρόπους. Πρώτον, με τη διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης, που ενώ όλα τα παιδιά πρέπει να εκπληρώσουν έναν κοινό στόχο, παράλληλα τους δίνεται και ένα περιθώριο αυτονομίας, το οποίο δεν είναι πάντα δεδομένο και πολλές φορές χρειάζεται να το δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή μερικά παιδιά μπορεί να χρειαστούν περισσότερο χρόνο ή να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές. Δεύτερον, με τη διαφοροποίηση των περιεχομένων μάθησης, δηλαδή ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες οι οποίες εκτελούν διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού και κύριος στόχος του είναι να φτάσουν όλοι σε κοινό επίπεδο, σημαντικό ρόλο παίζουν οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Σφυρόερα, 2007).

Αντίθετα με την προηγούμενη εκπαιδευτικό, στα *Παραδείγματα 1 και 3*, φαίνεται να θεωρούν πως υπάρχουν περιορισμοί για αυτό το μοντέλο. Αρχικά, η χρήση του δυσκολεύει λόγω τον αριθμό των παιδιών και έπειτα από το φόβο κάποιου στίγματος πάνω στα νήπια, παρ' όλα αυτά δεν κρατάνε πλήρως αρνητική στάση. Είναι εξωπραγματικό να θεωρείται ότι είναι εφικτό η δημιουργία πολλών διαφορετικών διδακτικών προτάσεων ανάλογα με το ποσοστό των παιδιών. Για αυτόν τον λόγο, στόχος του συγκεκριμένου μοντέλου είναι μέσα από ομαδικές εργασίες ο κάθε μαθητής να συνεισφέρει όσο μπορεί (Σφυρόερα, 2007).

9.5 Σχέσεις παιδιών

Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν, σύμφωνα με τις εμπειρίες τους, ερωτήσεις που αφορούσαν τις σχέσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, αν τα μουσουλμανόπαιδα γίνονται αποδεκτά από την πλειονότητα και το αντίστροφο. Μέσα από τις απαντήσεις τους διακρίναμε τέσσερις υποκατηγορίες, οι οποίες σχετίζονται με το αν κάνουν παρέα τα παιδιά και τα καλούν σε γενέθλια, καθώς και αν η συμπεριφορά τους επηρεάζεται από το φύλο και τη θρησκεία.

9.5.1 Ενσωμάτωση σε παρέες

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

E: Ποιο είναι το κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στα παιδιά;

Εκ: Πολύ καλό. Δεν έχουμε προβλήματα. Ποτέ δε χρειάστηκε να.. Είχαμε μια χρονιά έναν, ο οποίος ήταν λίγο ζωηρός και επειδή ήταν ζωηρός τον απέκλειαν οι άλλοι και αυτό του έβγαζε περισσότερη επιθετικότητα και τότε δε μπορούσε να επικοινωνήσει, αυτό το έκανε το πρόβλημα πάρα πολύ μεγάλο. Και τότε, εμείς προσπαθήσαμε να του εξηγήσουμε και αυτός πάλι δε καταλάβαινε, ήταν ένα θέμα, και όλο αυτό ξέρεις πως γίνεται. είναι προσθετικό. Ήταν λίγο.. δε μπορείς ούτε να τα παρηγορήσεις, ούτε να τα μαλώσεις, γιατί δε καταλαβαίνουν τη γλώσσα. Δηλαδή, όταν κλαίει το άλλο και λέει anpe-anpe, στην αρχή της χρονιάς σε ένα χριστιανό παιδάκι αν του μιλήσεις θα του πεις “Η μανούλα”, “Σχολάμε στη μία”, “Κάνε υπομονή, πρέπει να έρθεις στο σχολείο,..”. Δε μπορείς να τα πεις..[...].

[...].

E: Τα εντάσσουν στις παρέες τους;

Εκ: Φυσικά. Βέβαια σας λέω δεν είναι η πρώτη επιλογή. Αν είναι να επιλέξω, δε θα επιλέξω την Γκιουλτζάν. Αυτό είναι κατανοητό, για πολλούς λόγους βέβαια. Αλλά, δεν είναι ότι δε τους παίζουν κιόλας, παίζουν. Μέσα στο κουκλόσπιτο που είναι 4, είναι και ένας Μουσουλμάνος ή όταν ζωγραφίζουν στο καβαλέτο που είναι ζευγάρια τυχαίνει να είναι ένας Χριστιανός, ένας Μουσουλμάνος. Αλλά τώρα να σε πάρω ζευγάρι για να χορέψουμε λίγο θέμα.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

E: Ποιο είναι το κλίμα στην τάξη που επικρατεί ανάμεσα στα παιδιά;

Εκ: Συνεργασία και καλά και αντιπαλότητες, δεν το συζητώ. Μαλώνουν, παιδάκια είναι. Συνήθως, συνήθως γκρίνια, δεν έχει καυγάδες. Σε αυτήν την τάξη. Υπήρξαν χρονιές που και μάλωναν και βρίζονταν και και και... Φέτος, είναι νορμάλ τα πράγματα. Τα τελευταία χρόνια είναι νορμάλ τα πράγματα. Έχουν όμως.. Πνεύμα συνεργασίας υπάρχει πάντα, γιατί το τονίζουμε αρκετά, δηλαδή γινόμαστε, λέω ότι είναι πολύ σημαντική και βοηθ, βοηθητική στους άλλους και τα παιδιά αντιλαμβάνονται αμέσως ότι πρέπει να βοηθήσουν και πως πρέπει να βοηθήσουν. Δηλαδή, τώρα κάνουμε κάτι παράλληλα εργαστήρια που γίνονται εργαστήρια... Σχεδόν εγώ δεν χρειάζεται να εξηγήσω κάτι. Το ένα εξηγεί στο άλλο τι πρέπει να κάνει. Εγώ μια μια απλή επιτήρηση κάνω, μήπως χρειαστεί.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός 54 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει διδάξει σε όλο τον Έβρο).

Ε: Τα εντάσσουν στις παρέες τους; Παίζουν μαζί τους;

Εκ: Ναι παίζουν μετά από πολλούς μήνες και η δουλειά η δική μας παίζει ρόλο το πώς αντιμετωπίζει, είναι η προσωπικότητα του δασκάλου. [...].

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 43 ετών, 19 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη, στο Διδυμότειχο και στην Αλεξανδρούπολη και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).

Ε: Ποιο είναι το κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στα παιδιά; Εε το κλίμα μεταξύ τους.

Εκ: Μίσους (Γέλια) Όχι όχι όχι τα παιδιά μεταξύ τους αγαπιούνται.. Δηλαδή αυτό είναι το καλό με την δουλειά μας. Ξεκινάς με το να σε αγαπάν.[...]. Ε και μεταξύ τους είναι το ίδιο. Δεν εμπλέκουν, δεν αναγνωρίζουν διαφορές. [...]. Όλα μαζί παίζουν, όλα μαζί αγαπιούνται, όλα μαζί στεναχωριούνται αν κάποιο χτυπήσει. Δεν έχει να κάνει ούτε με θρησκεία, ούτε με τίποτα, ούτε με γλώσσα, ούτε με τίποτα. [...]. Ότι είμαστε όλοι μια ομάδα, είμαστε όλοι μια παρέα και τα λοιπά. Δεν υπάρχει καμία διαφορά ή όλοι είμαστε διαφορετικοί δεν είναι μόνο ο τάδε διαφορετικός, είσαι και εσύ διαφορετικός. [...].

Ε: Έχει πέσει στην αντίληψή σας κάποιο αρνητικό σχόλιο ή μια ανάρμοστη συμπεριφορά προς αυτά τα παιδιά;

Εκ: Από τα παιδιά ποτέ. [...].

Παράδειγμα 5 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Έχει πέσει κάποιο αρνητικό σχόλιο στην αντίληψή σας ή κάποια ανάρμοστη συμπεριφορά προς αυτά τα παιδιά;

Εκ: Ναι έχει πέσει. Στις αρχές κυρίως που μερικά παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα είτε λόγω χρώματος είτε επειδή κάπως τους φαίνονται, αλλά επειδή κόβεται μαχαίρι, από το πρώτο σχόλιο που θα ακουστεί, γιατί εξηγούμε τι, πώς θα ένιωθες εσύ αν σου έλεγε το ίδιο; Έτσι το σταματάει γρήγορα αυτό.

Παράδειγμα 6 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

Ε: Τα άλλα τα παιδιά είναι πρόθυμα άρα...

Εκ: Είναι πρόθυμα τα άλλα τα παιδιά. Ναι αυτό το έχουμε περάσει. Ναι είναι πρόθυμα και θέλουν να τους βοηθήσουν τους δείχνουν καμία φορά τι να γράψουν τι να κάνουνε ας πούμε. Παιδιά αυτό όμως δεν γίνεται. Πρέπει και από την πλευρά τους τα άλλα τα παιδάκια. [...].

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία αναφέρεται στις σχέσεις και στην ενσωμάτωση των παιδιών της μειονότητας αυτής σε παρέες της πλειονότητας, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο λόγο τους ότι το κλίμα ανάμεσα στα παιδιά κυριεύεται από συναισθήματα αγάπης και συνεργασίας. Συγκεκριμένα, στο *Παράδειγμα 1*, η νηπιαγωγός χαρακτηρίζει το κλίμα πολύ καλό και χωρίς προβλήματα, εκτός από μια χρονιά που ένα παιδί εμφάνισε επιθετική συμπεριφορά λόγω γλωσσικού αποκλεισμού. Η έλλειψη γνώσης ως προς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, με αποτέλεσμα να κυριεύονται από εσωστρέφεια και να παρουσιάζουν επιθετικότητα προς τα υπόλοιπα παιδιά κυρίως σε ομαδικές δραστηριότητες (Δαμανάκης, 1997). Επίσης, η παρέα με παιδιά της μειονότητας αυτή δεν είναι και η πρώτη τους επιλογή, όπως επισημαίνει η νηπιαγωγός, αλλά υπάρχουν και φορές που θα αλληλεπιδράσουν κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Τα παιδιά της πλειονότητας επιθυμούν τη συναναστροφή με άτομα που έχουν κοινά εξωτερικά χαρακτηριστικά και συμπίπτουν οι απόψεις τους σε θρησκευτικές ιδεολογίες. Οι διαφορές στο θρήσκευμα ή στο χρώμα έχουν ως συνέπεια την απόκλιση της συγκεκριμένης μειονότητας από τους γηγενείς και απορρέει από τα στερεότυπα της κοινωνίας (Αργυράκη, Μιχαλάς, Ντούσας, Παπαιωάννου & Σπανός, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί, στα *Παραδείγματα 2, 4 και 6*, υποστηρίζουν ότι το συνεργατικό κλίμα είναι αυτό που επικρατεί στο τμήμα τους, αλλά ορισμένες φορές υπάρχουν και αντιπαλότητες μεταξύ των παιδιών. Είναι πρόθυμα να βοηθήσουν και να κατευθύνουν τους συμμαθητές τους για την επίλυση μιας εργασίας. Περισσότερο υπάρχει όμως προθυμία από την πλειονότητα και αυτό πρέπει να αλλάξει όπως επισημαίνει η νηπιαγωγός στο *Παράδειγμα 6*. Με τη συνεργασία δίνονται στα παιδιά οι ευκαιρίες να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, καθώς έχουν να κατακτήσουν έναν κοινό στόχο, αλλά δεν είναι πάντα δεδομένο και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι σχεδόν πάντα απαραίτητη (Αυγητίδου, 2008). Όπως αναφέρεται και στο *Παράδειγμα 3*, για τις σχέσεις και τη βελτίωση τους ανάμεσα στα παιδιά

καθοριστικό ρόλο έχει η δουλειά και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Αρχικά, θα πρέπει η νηπιαγωγός να φέρει σε επαφή τα παιδιά μεταξύ τους για να γνωρίσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα που υπάρχει. Μέσω της συνεργατικής μάθησης θα μάθουν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, καθώς θα έχουν να κατακτήσουν έναν κοινό στόχο (Αυγητίδου, 2008). Στο *Παράδειγμα 5*, η εκπαιδευτικός εστιάζει σε αρνητικά σχόλια που έχουν πέσει στην αντίληψη της προς τα παιδιά της μειονότητας αυτής είτε για τα φυσικά χαρακτηριστικά είτε για τις θρησκευτικές ιδεολογίες τους, αλλά από το πρώτο σχόλιο που θα ειπωθεί, εξηγεί στα παιδιά το λόγο που πρέπει να σταματήσουν. Επομένως, σε περίπτωση αρνητικών σχολίων των παιδιών που αφορούν τη διαφορετικότητα, θα πρέπει να βρίσκεται σε ετοιμότητα η νηπιαγωγός για την εξάλειψη τέτοιων πεποιθήσεων, οι οποίες προέρχονται κυρίως από την οικογένεια, ώστε τα παιδιά να διαμορφώσουν μια προσωπικότητα που δε θα επηρεάζεται από την κοινωνία (D' Angelo & Dixey, 2001 · Ramsey, 1987).

9.5.2 Θρησκεία

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

E: Ε τα εντάσσουν στις παρέες τους; Παίζουν μαζί τους;

Εκ: Μόνο. Μόνο, μόνο, μόνο. Μόνο με παρέες παιδιά δεν.. Δηλαδή η Αλέινα και ο Καδίν δεν παίζουν μαζί.

E: Αα είναι σε διαφορετικές πα..

Εκ: Είναι σε διαφορετικές παρέες.. Τους τους αλλάζουμε επί τούτου σε όλες, αυτός είναι ο σκοπός βασικά, τους αλλάζουμε μονίμως ομάδες. Να μάθουν να συνεργάζονται και να γνωρίζουν και άλλα παιδάκια και άλλα παιδάκια. Καταλήγουν βέβαια στις παρέες τους και αποδεκτό είναι, δεν μπορούμε, δεν μπορούμε με όλους συνέχεια. Ναι με κάποιους ταιριάζουμε αλλά δεν υπάρχει παιδί που να πει δεν θέλω τον Καδίν ή δεν θέλω την Αλέινα. Ποτέ

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Ποιο είναι το κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στα παιδιά μέσα στην τάξη;

Εκ: Το κλίμα είναι πάρα πολύ καλό. Τα παιδιά είναι πολύ καλά, πολύ συνεργάσιμα, βοηθάνε τα μικρότερα, βοηθάν αυτά που δεν μπορούν να καταλάβουν πραγματάκια και στις εργασίες τους και σε όλα. Εεε είμαστε πολύ καλή και δεμένη ομάδα. Δηλαδή φροντίζω από την αρχή να γνωριζόμαστε καλύτερα, να είμαστε δεμένη ομάδα, να στηρίζει ο ένας τον άλλο όσο μπορούμε και ακόμη και στα μουσουλμανάκια που κάνουν πάλι, τα παιδιά τα τραβάνε, τα φωνάζουν να παίξουν, να κάνουνε, αλλά από μόνα τους κάπως θέλουν και διαφοροποιούνται. Δηλαδή ή δεεν, δεν ξέρω γιατί, για ποιο λόγο.

[...].

Ε: Συνεργάζονται με τους υπόλοιπους μαθητές;

Εκ: Τα παιδιά; Συνήθως όχι. Όταν υπάρχει και άλλο μουσουλμανάκι μέσα στην τάξη. Υπάρχουν δύο τρία πάνε και παίζουν μεταξύ τους. Εάν εγώ τα χωρίσω και τους πω να παίζουν και με τα άλλα τα παιδάκια μετά τα βλέπω να απομονώνονται και κλαίνε. Όσες φορές το έχω προσπαθήσει δηλαδή αυτό σπάνιες είναι οι φορές που το ένα το παιδάκι θα παίξει με τα άλλα τα παιδάκια. Και όσο κλαίει οι γονείς θα πουν να παίξει και με τα μουσουλμανάκια αρκεί να μην κλαίει. Είναι πολύ παράλογες.

Οι συνεντευξιαζόμενες στην υποκατηγορία αυτή αναφέρθηκαν στη βαρύτητα που έχουν οι θρησκευτικές ιδεολογίες στην επιλογή παρέας των παιδιών. Στο *Παράδειγμα 1*, η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης μειονότητας επιλέγουν άτομα της πλειονότητας για παρέα, ενώ μεταξύ τους εμπλέκονται έπειτα από παρότρυνση της νηπιαγωγού, ώστε να αναπτύξουν το αίσθημα της συνεργασίας μεταξύ τους και να είναι σε θέση να μάθουν ο ένας την προσωπικότητα και τον πολιτισμό του άλλου και ας καταλήγουν στις αρχικές τους παρέες. Από την άλλη στο *Παράδειγμα 2*, αν και το κλίμα είναι πολύ καλό, όπως υποστηρίζει από την πλευρά της η νηπιαγωγός και προσπαθεί από την αρχή να γνωρίζει την ομάδα ώστε να είναι δεμένη και να βοηθάνε τα παιδιά σε εργασίες, όταν έρχεται η ώρα του παιχνιδιού τα μουσουλμανάκια από μόνα τους περιθωριοποιούνται και δε συνεργάζονται με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003), παροτρύνει τα παιδιά να έρθουν σε επαφή και με τα άτομα διαφορετικής καταγωγής, ή γλώσσας, ώστε να αναπτύξουν δεσμούς φιλίας και συνεργασίας χωρίς προκαταλήψεις. Η δουλειά και ο τρόπος του εκπαιδευτικού κατευθύνει τα παιδιά στην αποδοχή της διαφορετικότητας, κυρίως μέσα από το παιχνίδι. Δηλαδή, τα νήπια δημιουργούν

ομάδες που αποτελούνται περισσότερο από δύο άτομα έχοντας ως σκοπό την προώθηση της κοινωνικοποίησης. Επίσης, αναλαμβάνουν ρόλους για να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος, τονώνοντας έτσι την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Αντιθέτως, στο ΔΕΠΠΣ (2003), δε γίνεται αναφορά στις θρησκευτικές ιδεολογίες των αλλοδαπών παιδιών, ενώ δίνεται έμφαση στις παραδόσεις της πλειονότητας. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην νιώθουν τα άτομα τόσο πρόθυμα να δεχτούν διαφορετικούς πολιτισμούς και να οδηγείται η μειονότητα στην περιθωριοποίηση κάνοντας παρέα μόνο μεταξύ τους (Modgil, Verma, Mallick & Modgil, 1997).

9.5.3 Φύλο

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

Ε: Μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τι κάνουν;

Εκ: [...] Δηλαδή, πάντα έχουμε τρόπο, προσπαθούμε να τους βάζουμε σε ομάδες που είναι πιο δεκτικές στην αρχή. Τα κορίτσια συνήθως είναι πιο δεκτικά με τα παιδιά που δε μιλάνε ελληνικά. Προσπαθούν να τους βοηθήσουν. [...].

Το φύλο αποτελεί μια ακόμα υποκατηγορία για τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά. Η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει ότι τα κορίτσια είναι πιο δεκτικά και τείνουν περισσότερο να βοηθήσουν τα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν ή δε μιλούν ελληνικά από ότι τα αγόρια. Μέσα στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, τα κορίτσια βρίσκουν την ευκαιρία γενικότερα να βοηθήσουν, να συνεργαστούν και να κοινωνικοποιηθούν με τα μέλη της ομάδας (Askew & Ross, 1992). Αυτό συμβαίνει, διότι τα κορίτσια έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ανεπτυγμένες διαπροσωπικές σχέσεις και έτσι λαμβάνουν και δίνουν περισσότερο υποστήριξη στους συμμαθητές τους (Rueger, Malecki, & Demaray, 2008).

9.5.4 Γενέθλια

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

E: Σε τυχόν γιορτές οι γενέθλια άρα οι συμμαθητές τους είναι πρόθυμοι να τους προσκαλέσουνε...;

Εκ: Δεν υπάρχουν γενέθλια, που να έχουν γίνει γενέθλια και να μην έχει πάρει πρόσκληση ο Καδίν και η Αλέινα. Για φέτος.. Και άλλες χρονιές, και άλλες χρονιές..

E: Από την δικιά τους μεριά; Υπάρχει προθυμία να τους προσκαλέσουν;

Εκ: Ε βέβαια. Στον Καδίν πήγε όλη η τάξη.. Ναι, ναι πήγαν. Ναι.. Ανοίχτηκαν όμως και αυτοί στην κοινωνία δεν είναι μοναχά ότι εε εμείς αποδεχόμαστε μόνοοο. Αλλά και αυτοί μπόρεσαν να ανοιχτούν και να ενταχθούν επιτέλους στην κοινωνία.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 43 ετών, 19 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη, στο Διδυμότειχο και στην Αλεξανδρούπολη και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).

E: Σε τυχόν γιορτές ή γενέθλια οι συμμαθητές τους είναι πρόθυμοι να τους προσκαλέσουνε;

Εκ: [...] Αλλά τότεε, η εμπειρία μου από την δική μου την κόρη στο δημοτικό είναι ότι όχι δεν τους καλούν, καλούν όλη την τάξη αλλά τα δυο παιδια δενν.. Δηλαδή η κόρη μου, θα σας πω μια ιστορία τώρα πάρα πολύ ωραία. Η κόρη μου, επειδή εγώ έχω αυτή την ευαισθησία στο θέμα αυτό και έχω δουλέψει με αυτά τα παιδιά και έχω μεγάλη αδυναμία σε αυτά τα παιδιά, εε είχε τύχει και τα είχε καλέσει όλα, δηλαδή και αυτά τα δύο παιδιά που είναι μέσα στη τάξη που ήταν στη πρώτη, τη δεύτερα δημοτικού σε μια πιτσαρία και τα παιδιά χάρηκαν τόσο πολύ. Να φανταστείς το ένα ήρθε απέξω από την πιτσαρία, δεν μπήκε, ντράπηκε, γιατί δεν το είχαν καλέσει ποτέ και της, και την άλλη μέρα της έφερε δώρο βιβλίο παιδιά. Ενώ δεν ήρθε στη γιορτή. Πέρασε απέξω, δεν μπήκε, ντράπηκε και της έφερε βιβλίο. Για να καταλάβετε τι κακό κάνουμε, τι εγκληματίες είμαστε. Εγκληματίες. Γιατί αυτό το παιδάκι ήθελε να 'ρθει, έφτασε μέχρι απέξω, ντράπηκε γιατί, γιατί δεν το είχαν ξανακαλέσει ποτέ, ντράπηκε, αλλά το δώρο την άλλη μέρα την Δευτέρα το έφερε στο σχολείο. [...]

E: Κρίμα.

Εκ: Είναι γεγονόςς παιδιά. Είχα πάθει και εγώ σοκ.

E: Από την δικιά τους μεριά άμα ξέρετε υπάρχει προθυμία;

Εκ: Όχι. Όχι παιδιά. Όχι δεν υπάρχει. Οι άνθρωποι έρχονται δεν μπορώ να το πω. Ρωτάν, συμμετέχουν, θα τους καλέσουν θα 'ρθουν, αλλά γενικά υπάρχει αυτό το εσείς και το εμείς. [...].

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός 54 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει διδάξει σε όλο τον Έβρο).

E: Σε τυχόν γιορτές ή γενέθλια, οι συμμαθητές τους είναι πρόθυμοι να τους προσκαλέσουν;

Eκ: Αυτό είναι το πολύ δύσκολο κομμάτι, όταν έχουν γενέθλια και εγώ προτρέπω τους γονείς να μην δίνουν μέσα στην τάξη χαρτάκια και προσκλήσεις και να μην αποκλείουν την συγκεκριμένη ομάδα. Σας παρακαλώ έξω να τα μοιράσετε ή τα δίνουν στο παιδί μοίρασέ τα.. εεε ή θα τα δώσετε εσείς έξω ή θα τα δώσετε σε εμένα και εγώ θα τα δώσω κρυφά να μην δουν.. [...].

E: Αντίστοιχα, από τη δική τους μεριά υπάρχει προθυμία;

Eκ: Δεν έτυχε να καλέσουνε, δεν έτυχε να καλέσουνε, γιατί δεν κάνουν τώρα κάνουν μόνοι τους δεν καλούν Χριστιανούς από ότι κατάλαβα.

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Σε τυχόν γιορτές ή γενέθλια, οι συμμαθητές τους είναι πρόθυμοι να τους προσκαλέσουν;

Eκ: Ναι. Τους έχουν προσκαλέσει, δεν έχουν πάει ποτέ. Έχει τύχει βέβαια να με προσκαλέσουν και εμένα σε μπαϊράμι, σε γάμο σε βάφτιση, έχει τύχει ας πούμε, με έχουν καλέσει. Δηλαδή καλούν. Εντάξει υπήρχαν και φορές που είχαμε και πολύ καλές σχέσεις, δηλαδή σε σημείο που θα καλέσουν στο σπίτι, έχουμε και τέτοιες περιπτώσεις, έτσι; Αλλά...

E: Άλλαξαν τα πράγματα με τα χρόνια..

Eκ: Με τα χρόνια λίγοοο...

E: Αντίστοιχα, από τη δική τους μεριά υπάρχει προθυμία;

Eκ: Όχι, καμία. Αλλά δεν τα ξεχωρίζουμε καθόλου. Δηλαδή και σε γιορτές και σε γενέθλια θα τα κεράσουμε, θα κάνουνε, τα πάντα.

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία εξετάζεται αν είναι προθυμοποιημένα τα παιδιά και εμμέσως οι γονείς, να προσκαλέσουν στα γενέθλια τους τη μειονότητα αυτή και την πλειονότητα αντίστοιχα. Αρχικά, στο *Παράδειγμα 1*, η νηπιαγωγός τονίζει ότι όσα χρόνια διδάσκει, πάντα ήταν πρόθυμοι να καλέσουν και οι χριστιανοί σε γενέθλια και γιορτές τα μουσουλμανάκια, αλλά και αντιστρόφως, δηλαδή οι μουσουλμάνοι να καλέσουν τους χριστιανούς, καθώς τα τελευταία χρόνια ιδίως ανοίχτηκαν και αυτοί και

εντάχθηκαν στην κοινωνία. Στο *Παράδειγμα 2*, η εκπαιδευτικός εξιστόρησε μια ιστορία με πρωταγωνίστρια την ίδια και την κόρη της, η οποία προσκάλισε όλα τα παιδιά στα γενέθλια της, αλλά ένα μουσουλμανάκι αν και πήγε μέχρι εκεί, έφυγε επειδή ντράπηκε αφού ήταν πρώτη φορά που το καλούσαν. Παρ' όλα αυτά, την επόμενη μέρα της πήγε το δώρο του στο νηπιαγωγείο. Επίσης, αναφέρει ότι από την πλευρά των μουσουλμάνων μπορεί να πηγαίνουν και να ενδιαφέρονται για αυτά, αλλά δεν υπάρχει προθυμία από την πλευρά τους και διαχωρίζουν τα άτομα σε εσείς και εμείς. Η εκπαιδευτικός, στο *Παράδειγμα 3*, παροτρύνει τους γονείς να μη μοιράζουν προσκλήσεις εντός της τάξης για να μην αποκλείσουν καμία ομάδα, αλλά παρεμβαίνει η ίδια με τον τρόπο να δίνει κρυφά τις προσκλήσεις. Επιπροσθέτως, συμφωνεί και η ίδια με το προηγούμενο παράδειγμα, ότι δε καλούν χριστιανούς στις γιορτές τους. Τέλος, το *Παράδειγμα 4*, αντιτίθεται από τα προηγούμενα και οι σχέσεις αλλάζουν. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι υπάρχει προθυμία από τους μουσουλμάνους να καλούν τους χριστιανούς και αυτοί να μην εμφανίζονται, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται η συγκεκριμένη μειονοτική ομάδα.

9.6 Οι γονείς της πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα από την οπτική των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς της πλειονότητας έχουν εκφέρει αρκετές φορές απόψεις τους πάνω σε θέματα που αφορούν τη συγκεκριμένη μειονότητα. Οι νηπιαγωγοί, μέσα από τις εμπειρίες τους, μας ανέφεραν ορισμένα παραδείγματα και τα διαχωρίσαμε σε τρεις υποκατηγορίες, δηλαδή τα σχόλια των γονέων, το πόσο δεκτικοί είναι απέναντι στον πολιτισμό της μειονότητας αυτής και πόσο καθορίζουν αν θα προσκαλέσουν αυτά τα παιδιά σε γενέθλια.

9.6.1 Σχόλια γονέων

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Σας μιλούν οι γονείς για τα παιδιά της μειονότητας; Έχει πέσει στην αντίληψή σας κάποιο σχόλιο;

Εκ: Οι γονείς των χριστιανών;

Ε: Ναι.

Εκ: Μμμ.. Ναι έχει τύχει σε κάποιες συναντήσεις με τους γονείς που κάνουμε απογεύματα. Εε να μας ρωτήσουν έτσι γενικά άμα δημιουργούν κάποιο πρόβλημα εε και έχει τύχει να ακούσω ένα σχόλιο παλιότερα ε εξαιτίας αυτών των παιδιών της μειονότητας το επίπεδο της τάξης είναι χαμηλό. Εε και προσπάθησα να εξηγήσω ότι αυτό θα συνέβαινε άμα ήταν και άλλα παιδιά και δεν υπάρχει χαμηλό και υψηλό επίπεδο. Αλλά ναι υπάρχουν πολλές φορές τέτοιου είδους σχόλια.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές της Θράκης και ξεκίνησε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο αντικείμενο της διδακτικής των μαθηματικών).

Ε: Όσα χρόνια έχετε δουλέψει; Ούτε από γονείς;

Εκ: Εεε.. από γονείς εντάξει υπάρχουν όταν υπάρχουν Ρομά παιδιά που.. η υγιεινή τους δεν είναι τόσο.. (γέλιο). Εεεμ..... έχουν τέτοια θέματα.. και λόγω οικονομικών ίσως. Εδώ δεν έχουμε κάτι, αλλά έχει τύχει να μη θέλουν να καθίσουν μαζί.. Τώρα μιλάμε σε ποσότητα παιδιών.. εδώ που έχουμε μόνο ένα δύο μέσα στη τάξη δεν υπάρχουν προβλήματα. Αλλά υπάρχουν παιδιά που όταν δεν είναι καθαρά και μυρίζουν οι άλλοι δε θέλουν.. Δεν έχει να κάνει όμως μόνο με τη μειονότητα αυτό. Είναι λίγο πιο γενικό αυτό. Αλλιώς όχι.. και το ότι δε παίζουν με όλους είναι λογικό.. Δε ταιριάζουν και με όλους.

Ε: Καλά ναι, όποιος και να είναι.

Εκ: Αλλιώς αρνητικό σχόλιο όχι. Όχι ούτε από γονιό.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

Ε: Σας μιλούν οι γονείς εε.. Σας μιλούν για την μειονότητα είτε θετικά, είτε αρνητικά, κάπως..

Εκ: Ε ναι. Υπάρχουν. Η προκατάληψη υπάρχει. Το καλλιεργούν λιγάκι, το καλλιεργούν και οι ίδιοι (οι γονείς) δηλαδή πολλές φορές, αλλά μια προκατάληψη υπάρχει παιδιά. Θα σβήσει πιστεύω, θα σβήσει. Είναι θέμα χρόνου.

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 43 ετών, 19 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη, στο Διδυμότειχο και στην Αλεξανδρούπολη και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).

E: Σας μιλούν οι γονείς για τα παιδιά της μειονότητας;

Εκ: Παλιά γινόταν πολύ, αλλά από τότε που το κόψαμε, γιατί σας είπα, είναι και κατεύθυνση και το κάνουν όλοι. Είναι κάτι το οποίο δεν δεχόμαστε. Όχι. Πλέον ξέρουν τι, τι παίζει και δεν μιλάει κανένας. Γιατί θα τα ακούσουν και σου λέει άστο. Όποιος θέλει να 'ρθει ας 'ρθει και όποιος δεν θέλει να 'ρθει δεν έρχεται. Η δουλειά που κάνουμε είναι όλοι, είναι όλα τα παιδιά. Δεν έχει να κάνει για μειονότητες ούτε για αλλόγλωσσους ούτε για τίποτα. Είναι άδικο. Είναι άδικο να φέρεσαι διαφορετικά σε παιδιά.

Παράδειγμα 5 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

Εκ: [...] Και από την μεριά των γονέων υπάρχουν αντιδράσεις πολλές φορές. Δεν ξέρω αν σας ενδιέφερε αυτό το κομμάτι.

E: Ναι μας ενδιαφέρει.

Εκ: Ναι και οι γονείς πολλές φορές, ανάλογα με τα βιώματα φυσικά που έχει ο καθένας, ανάλογα με την τοποθέτησή του σαν άνθρωπος, ανάλογα με τα πιστεύω του, ανάλογα με πολλά... Βέβαια όλοι, βέβαια οι περισσότεροι το πρώτο που θα πουν είναι «Δεν είμαι ρατσιστής, αλλά...»

E: Ναι αυτό το αλλά...

Εκ: Το αλλά... «Δεν είμαι ρατσιστής, αλλά», πρέπει να βάλουμε εμείς τελεία και να ξεκινήσουμε την δουλειά. [...]

Παράδειγμα 6 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Έχει πέσει στην αντίληψη σας κάποιο αρνητικό σχόλιο ή ανάρμοστη συμπεριφορά προς αυτά τα παιδιά;

Εκ: Από άλλα παιδιά;

E: Και από άλλα παιδιά και από γονείς...

Εκ: Η αλήθεια είναι έχει τύχει από γονείς να να υπάρξει μίαα μία έτσι αρνητικότητα, γιατί, γιατί κοιτάζτε είναι κάποια παιδιά που είναι ας πούμε πάρα πολύ ζωηρά και δεν μπορούν οι γονείς, δεν μπορούν να τα κουμαντάρουν. Έρχονται εδώ πέρα, βγάζουν ότι βγάζουνε εε και κάποιοι, κάποια παιδιά κλαίνε πάρα πολύ στους γονείς τους, και οι γονείς μετάά ενοχλούνται ας πούμε. Λένε εε «Δεν μπορείτε να τα κάνετε κάτι τα μουσουλμανάκια; Και να πείτε και τους γονείς και να κάνετε και να ράνετε και τα

λοιπά;» Και προσπαθείς να κάνεις κάποια παρατήρηση στους γονείς γιατί δεν μπορεί ο άλλος την κατάσταση αυτή. Έχει τύχει ας πούμε να πιάσει τον Έλληνα γονιό Μουσουλμάνος ή το αντίστροφο και να μαλώσουνε μετά.

Στην συγκεκριμένη υποκατηγορία εμφανίζονται παραδείγματα σχετικά με το αν υπάρχουν σχόλια για τους μουσουλμανόπαιδες από την πλευρά των γονέων της πλειονότητας. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώνεται ότι όλες οι νηπιαγωγοί συμφωνούν στο ότι οι γονείς τους μιλάνε και παραθέτουν παραδείγματα σχετικά με το είδος των παρατηρήσεων που γίνονται. Αρχικά, τα σχόλια αφορούν το ότι εξαιτίας των παιδιών της μειονότητας το επίπεδο της τάξης είναι χαμηλό. Έπειτα σχετίζονται με την υγιεινή και την καθαριότητα των παιδιών αυτών και στην συνέχεια αναφέρουν ότι οι γονείς δημιουργούν μια προκατάληψη για τις συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες. Τέλος, τονίζεται η χρήση της φράσης «Δεν είμαι ρατσιστής, αλλά...» και πως υπάρχει μια αρνητικότητα των γονέων προς την συγκεκριμένη ομάδα με αποτέλεσμα πολλές φορές, οι ίδιοι οι γονείς να μαλώνουν.

Συγκεκριμένα, στα παραδείγματα μας φαίνεται ότι υπάρχει μια προκατάληψη των γονέων απέναντι στην μειονότητα αυτή με βάση τα όσα ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Είτε θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά προκαλούν προβλήματα εντός των τάξεων είτε θέτουν το θέμα της υγιεινής τους ως πρόβλημα, έτσι δείχνουν την αρνητική τους στάση και την προκατειλημμένη άποψη που έχουν για τα άτομα της συγκεκριμένης μειονότητας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την τρίτη έκθεση για την Ελλάδα (ECRI, 2003), φαίνεται ότι οι γονείς των Ελλήνων μαθητών κατέχουν μία πιο αρνητική στάση προς τα παιδιά των μεταναστών στα σχολεία που φοιτούν και τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να επιθυμούν την μετακίνηση των παιδιών της μειονότητας σε άλλα σχολεία. Τέλος, με βάση τον Σνήγορο του Πολίτη (2013) καταγράφονται ρατσιστικές συμπεριφορές των γονέων της πλειονότητας, σε βάρος άλλων γονέων ή μαθητών του σχολείου που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.

9.6.2 Κατά πόσο οι γονείς της πλειονότητας είναι δεκτικοί απέναντι στη διδασκαλία του πολιτισμού της μειονότητας

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 34 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στον Έβρο και στην Αθήνα και έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο μεταπτυχιακού επιπέδου πάνω στο θέμα της «Ειδικής αγωγής»).

E: Βλέπετε ενδιαφέρον, από τη πλευρά των γονιών, για τον πολιτισμό τους; Δηλαδή να διδάξετε εσείς στους χριστιανούς για το τι συμβαίνει στη μουσουλμανική μειονότητα.

Εκ: Εε πέρσι το είχαμε αυτό, ήρθε μια μαμά, με αυτή που σας είπα που ήταν νηπιαγωγός, μιλούσε άπταιστα ελληνικά, εε ήτανε.. είχε γίνει μια προσπάθεια να μιλήσουμε για τον πολιτισμό τους, το μπαϊράμι, κάναμε έτσι κάποια πράγματα. Αλλά μόνο πέρσι το είδα αυτό να σας πω την αλήθεια, άλλες χρονιές όχι. Δε τα ξέρω κιόλας, δηλαδή δε γνωρίζω και πολύ καλά τις γιορτές και μόνο μια μαμά έχω βρει στα τόσα χρόνια, δυο μάλλον, που μπορούσα να συνεργαστώ λίγο και να μου πει τι είναι αυτές οι γιορτές τους ή κάποια έθιμα τους.

E: Έφεραν έτσι πράγματα, φαγητά δικά τους..

Εκ: Εε μας μιλήσαν απλά. Ναι, μιλήσαμε γιατί ήταν κάτι αντίστοιχο με το δικό μας το Πάσχα τέλος πάντων.

E: Υπήρξε αντίδραση από τους γονείς;

Εκ: Όχι.

E: Όταν τους το είπατε;

Εκ: Όχι όχι όχι.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

E: Βλέπετε ενδιαφέρον, από την πλευρά των γονιών, των χριστιανών δηλαδή, να διδάξετε για το πολιτισμό της μειονότητας στα παιδιά τους;

Εκ: Εμείς είμαστε πρόθυμοι να τους διδάξουμε. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των γονιών δεν βλέπουμε, αλλά νομίζω αν τους, αν το κάναμε, ίσως οδηγούσαμε τους γονείς να ενδιαφερθούν και να το δουν λίγο αλλιώς. Είναι λίγο αλληλένδετα αυτά τα δύο.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Βλέπετε ενδιαφέρον, από την πλευρά των γονιών, σχετικά με το πολιτισμό τους; Είναι πρόθυμοι να διδάξετε στα παιδιά τους για αυτόν;

Εκ: Εε ναι δεν νομίζω να έχουν πρόβλημα. Εντάξει, δηλαδή έχει τύχει να διαβάσουμε και βιβλίο, παραμύθι να έχει έρθει μαμά μουσουλμάννα να το διαβάσουμε παλαιότερα. Και το μπαϊράμι και τέτοια.

E: Ωραία άρα δεν υπήρχε κάποια αντίρρηση.

Εκ: Όχι εμείς το είχαμε επιδιώξει. Είχαμε πει να φέρει κάποιον ο καθένας να μας μιλήσει ξέρω εγώ για κάτι, κάποιο ήθος έθιμα και είχαμε απευθυνθεί και σε αυτούς, τα μουσουλμανάκια. [...].

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

Ε: Οι ελληνόφωνες θέλουν να μάθουν για την μειονότητα; Για τον πολιτισμό της μειονότητας;

Εκ: Εε οι γονείς;

Ε: Ναι.

Εκ: Εε δεν νομίζω. Δεν νομίζω ότι θέλουν να μπουν σε αυτή την διαδικασία. Το θέμα είναι... αυτό είναι περισσότερο στο δικό μας χέρι. Δηλαδή ακολουθούν το δικό μας τέμπο. Εεεμ, περισσότερο η δουλειά γίνεται εδώ. Δεν παρατηρούμε ότι, δεν απομονώνουν τις οικογένειες ή την οικογένεια που είναι μέσα στο τμήμα, αλλά δεν παρουσιάζουν και μία έντονη διάθεση να μάθουν ας πούμε τα έθιμα. Αν εμείς τα εντάξουμε, θα ενταχθούν. Θα τα αποδεχτούν. Αλλά δεν θα πουν ξέρεις θέλουμε να μάθουμε για την οικογένεια, να είναι απόλυτα δεκτικοί, δεν έχουμε φτασει και στην πέρα όχθη.

Στην υποενότητα αυτή οι απόψεις φαίνεται να δίστανται σχετικά με το αν οι γονείς της πλειονότητας είναι πρόθυμοι να μάθουν τα παιδιά τους για τον πολιτισμό της συγκεκριμένης μειονότητας. Χαρακτηριστικά στα *Παραδείγματα 1 και 3*, οι νηπιαγωγοί τονίζουν ότι δεν υπήρξε αντίδραση για να ξεκινήσουν ένα διαπολιτισμικό πρότζεκτ και να έρθουν τα παιδιά τους σε επαφή με έναν άλλο πολιτισμό. Έτσι οι μαθητές μαθαίνουν να ζουν στην αρχή με τον «άλλο», τον διαφορετικό μέσα στη σχολική αίθουσα και αργότερα αυτό θα τον βοηθήσει, ώστε να μπορέσει να αλληλεπιδράσει με επιτυχία αργότερα στη ζωή του με άτομα που έχουν διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας (UNESCO, 2002 · Κεσίδου, 2008).

Παρ' όλα αυτά, η ελληνική εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμική, δηλαδή δεν αξιοποιείται η πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στα σχολεία. Αυτό σημαίνει, ότι δεν υπάρχει αρκετό ενδιαφέρον για την ανάδειξη των πολιτισμών και των κουλτούρων των γειτονικών βαλκανικών χωρών ή των ευρωπαϊκών (Δαμανάκης, 1997 · Κεσίδου, 2008). Αυτό το επιβεβαιώνει και η εκπαιδευτικός του *Παραδείγματος 1*, διότι μέσα στην συνέντευξή της ειπώθηκε ότι «είχε γίνει μια προσπάθεια να μιλήσουμε

για τον πολιτισμό τους, το μπαϊράμι, κάναμε έτσι κάποια πράγματα. Αλλά μόνο πέρσι το είδα αυτό να σας πω την αλήθεια, άλλες χρονιές όχι».

Οι νηπιαγωγοί των *Παραδειγμάτων 2 και 4*, θεωρούν ότι οι γονείς δεν δείχνουν ενδιαφέρον για να διδαχθεί ο πολιτισμός της συγκεκριμένης μειονότητας στα σχολεία. Άρα, παρατηρείται ότι το ζήτημα της μουσουλμανικής μειονότητας ίσως συνδέεται με προκαταλήψεις, στερεότυπα και φόβο ως προς το ξένο. Αυτό συμβαίνει, διότι η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας συνδέεται με την πάγια θεώρηση ότι ο πολιτισμός αυτός είναι «κατώτερος» και δεν υπάρχει θέληση για την αφομοίωση των ατόμων που κατέχουν τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας αυτής. Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι άνθρωποι που έχουν θέση εξουσίας, δηλαδή την κυρίαρχη κουλτούρα, υποβαθμίζουν τους υπόλοιπους πολιτισμούς (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 1997).

9.6.3 Γενέθλια

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Σε τυχόν γιορτές ή γενέθλιες συμμαθητές τους είναι πρόθυμοι να τους καλέσουν;

Εκ: Τώρα αυτό είναι η αλήθεια ότι δεν το έχω δει. Όπως και πέρσι που είχαμε μουσουλμανόπαιδα. Δεν έχει τύχει να καλέσουνε. Δεν έχω δει εγώ να καλέσουν..

Ε: Πιστεύετε ότι αυτό είναι από τους γονείς ή από τα παιδιά;

Εκ: Νομίζω οι γονείς. Γιατί από τα παιδιά είναι αποδεκτά. Αλλά δεν είναι οι γονείς τόσο αποδεκτοί. Νομίζω αυτό, πιστεύω.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 34 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στον Έβρο και στην Αθήνα και έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο μεταπτυχιακού επιπέδου πάνω στο θέμα της «Ειδικής αγωγής»).

Ε: Σε τυχόν γιορτές ή γενέθλια είναι πρόθυμοι οι συμμαθητές τους να τους προσκαλέσουν;

Εκ: Εεε γνω.. συνήθως όχι, αλλά τυχαίνει και να τους καλούν, τυχαίνει να τους καλούν, όχι πάντα. Σπάνια είναι η αλήθεια αλλά συμβαίνει κάπου κάπου.

Ε: Αυτό πιστεύετε προέρχεται από τους γονείς, τις παρέες ή φίλους;

Εκ: Από όλα, συνδυασμός. Συνδυασμός.

Στην προηγούμενη κατηγορία που αφορούσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, τέθηκε το ζήτημα των γενεθλίων. Στην συγκεκριμένη υποκατηγορία το θέμα αυτό αναφέρεται ξανά, διότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν στο γεγονός ότι σημαντικό ρόλο απόρριψης των παιδιών της συγκεκριμένης μειονότητας σε γεγονότα όπως τα γενέθλια, αποτελούν οι γονείς. Στο *Παράδειγμα 1*, όταν η συνεντευξιαζόμενη ρωτήθηκε σχετικά με το που πιστεύει ότι οφείλεται η απόρριψη αυτών των παιδιών από εκδηλώσεις, όπως τα γενέθλια, απάντησε «Νομίζω οι γονείς. Γιατί από τα παιδιά είναι αποδεκτά. Αλλά δεν είναι οι γονείς τόσο αποδεκτοί». Αντίστοιχα, η νηπιαγωγός του *Παραδείγματος 2* ανέφερε ότι και οι γονείς έχουν σημαντικό ρόλο στο αν ένα παιδάκι λάβει πρόσκληση ή όχι.

Τα παιδιά ακόμη δεν έχουν καλλιεργήσει τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον αποκλεισμό ορισμένων ομάδων, γι' αυτό τον λόγο αναφέρεται και η λέξη αποδεκτά στην πρώτη συνέντευξη, τουλάχιστον αυτό υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Μία από τις σημαντικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης είναι η ενίσχυση των τοπικών ταυτοτήτων με αποτέλεσμα την πιθανή ενίσχυση του πολιτισμικού ρατσισμού και τον αποκλεισμό των μειονοτήτων από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα (Hall, 1992). Οι ενήλικες θεωρούνται πιο προκατειλημμένοι ως προς το ξένο και το διαφορετικό, με αποτέλεσμα να μην επιδιώκουν την επαφή με ομάδες που δεν ανήκουν στο «Εμείς». Ο διαχωρισμός αυτός οδηγεί συνήθως σε κοινωνική πόλωση και συνεπάγεται ότι στο «εμείς» ανήκουν οι «καλοί», ενώ όταν γίνεται αναφορά στους «άλλους» εννοούνται οι «κακοί» (VanDijk, 2000). Επομένως, όταν υπάρχει αρνητική αντίληψη προς μια συγκεκριμένη ομάδα, οι άνθρωποι που ανήκουν στην ομάδα εξουσίας δεν επιθυμούν να γνωρίσουν και να συναναστραφούν με μία «κατώτερη» ομάδα.

9.7 Θρησκευτικά και εθνικά ζητήματα

Στις συνεντεύξεις συζητήθηκαν αρκετά τα θρησκευτικά και εθνικά ζητήματα και επικεντρώθηκαν στα ζητήματα της προσευχής και των εθνικών και θρησκευτικών εορτών.

9.7.1 Προσευχή

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Όσον αφορά το θρησκευτικό κομμάτι, η προσευχή γίνεται κανονικά;

Εκ: Η προσευχή γίνεται κανονικά και το πρωί και το μεσημέρι και μετά όταν σχολάσουμε τα παιδιά αυτά δεν συμμετέχουν, όσα θέλουν δεν συμμετέχουν εκείνη την ώρα δεν κάνουν τίποτα, αλλά απαιτώ εκείνη την στιγμή να είναι ήσυχα. Ναι μεν μπορούν να καθίσουν, αλλά να είναι ήσυχα. Απλά κάθονται εκείνη την ώρα ήσυχα και σέβονται αυτό που κάνουμε οι υπόλοιποι.

E: Όσον αφορά το θέμα της προσευχής έχετε αντιμετωπίσει ποτέ κάποιο πρόβλημα για παράδειγμα από κάποιον γονιό;

Εκ: Μέχρι στιγμής δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα η αλήθεια είναι, όχι.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 26 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Σύμη, στη Λακωνία, στη Ρόδο και σε όλο τον Έβρο και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Μουσική παιδεία στα νηπιαγωγεία»).

E: Εε σε θρησκευτικές και εθνικές γιορτές λαμβάνουν μέρος..

Εκ: Εε συγγνώμη, υπήρξε περίπτωση στις, στους μεταξάδες που ένας πατέρας είπε ότι το παιδί θέλει να βγαίνει έξω όταν εμείς κάνουμε προσευχή.. Όταν λοιπόν κάλεσα τον γονέα και του εξήγησα ότι μπορεί και το παιδί να πει την δική του προσευχή και εμείς να τον ακούμε. Και όταν αυτό έγινε, είπε «Τι ανόητος που ήμουνα, που ένα χρόνο» ήταν και προηγούμενη χρονιά το παιδί, ήταν νήπιο όταν του το είχα πει εγώ που το παιδί το έβγαζα έξω, ήταν μια πολύ απλή λύση αυτή.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

E: Όσον αφορά το Θρησκευτικό κομμάτι προσευχή γίνεται κανονικά;

Εκ: Η προσευχή γίνεται κανονικά, γιατί είναι η μειονότητά οπότε πρέπει να ακολουθήσουνε τους υπόλοιπους. Δεν επιμένουμε στο ότι, στο να κάνουν την προσευχή τη δικιά μας αλλά το βλέπουμε από μόνα τους, ίσως το έχουν στο μυαλό τους ότι κάνουμε κάτι όλοι μαζί. Συμμετέχουν, ξέρουν τα λόγια και πολλές φορές τους έχω δει να κάνουν και την κίνηση. Δεν τους το έχω απαγορεύσει γιατί βλέπω ότι είναι δεκτικό και το περιβάλλον το οικογενειακό, τους έχω πει ότι άμα δεν θέλετε να μην, όχι άμα από τα ίδια είναι δεκτικά δεν υπάρχει πρόβλημα με μας. Οπότε το έχουμε αφήσει έτσι.

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 34 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στον Έβρο και στην Αθήνα και έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο μεταπτυχιακού επιπέδου πάνω στο θέμα της «Ειδικής αγωγής»).

E: Όσον αφορά το θρησκευτικό κομμάτι, η προσευχή γίνεται κανονικά;

Εκ: Η προσευχή η δικιά μας εννοείτε;

E: Ναι.

Εκ: Ναι κανονικότητα. Είναι και αυτοί όρθιοι. Τους έχουμε πει ότι αν θέλετε κάνετε, αν δε θέλετε δε κάνετε. Αλλά η ώρα της προσευχής και του εθνικού ύμνου, ας πούμε, είναι ώρα ιερή. Είμαστε όλοι όρθιοι, οποιαδήποτε θρησκεία και να έχουμε πρέπει να είμαστε όλοι όρθιοι. Και το έχουν μάθει αυτό, το ξέρουν, το σέβονται όλοι. Δεν έχουμε κανένα πρόβλημα.

E: Κάνετε.. η προσευχή που κάνετε είναι Πάτερ ημών ή κάτι ..

Εκ: Εε όχι, τώρα εμείς λέμε σαν τύπου ποιηματάκι τέλος πάντων. Αλλά και σε κάποια φάση εγώ συνήθως και μετά το αλλάζω μετά το Πάσχα και τους μαθαίνω το Πάτερ ημών για να μαθαίνουν τα παιδάκια της πρώτης. Δηλαδή κανονικότητα σηκώνονται, δεν είναι ανάγκη να τη πουν την προσευχή, ούτε να κάνουν τον σταυρό τους. Δεν έχουμε θέμα και κανείς δε μιλάει, δηλαδή ποτέ δε μου είπε κάποιος «Γιατί κάνετε προσευχή, ενώ εμείς είμαστε μουσουλμάνοι».

E: Ούτε από γονείς;

Εκ: Ούτε. Δε το συζητάμε, ζούμε στην Ελλάδα και σεβόμαστε όλους. Ότι και να είναι.

Παράδειγμα 5 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, η οποία έχει διδάξει σε πόλεις της Θράκης και στη Μυτιλήνη).

E: Όσον αφορά το θρησκευτικό κομμάτι η προσευχή γίνεται κανονικά;

Εκ: Εμείς το μεγαλύτερα ποσοστό είναι παιδιά.. εε μεε.. που είναι επίσημη γλώσσα του η χριστιανική, ναι. Εε δε πιέζουμε όμως κανένα παιδί να κάνει τον σταυρό του. Προσπαθούμε οι.. προσευχές να είναι.. να μιλάνε γενικά για Θεό, οπότε ο Θεός όλων μπορεί να είναι ένας Θεός, μπορεί να έχει το όνομα Αλλάχ, μπορεί να είναι ο δικός μας Θεός, μπορεί να είναι ο Βούδας, μπορεί να είναι οτιδήποτε. Εε στη πορεία αν κατανοήσει το παιδί ότι δε θέλει, ή του πούνε από το σπίτι «Μη κάνεις τον σταυρό σου», εμείς το δεχόμαστε και όταν φτάσει στο σημείο τα άλλα παιδιά να ρωτήσουν «Για ποιο λόγο», εξηγούμε το ότι πιστεύει σε διαφορετικό Θεό. Το ότι έχει διαφορετικές γιορτές, εξηγούμε κάθε φορά για τι λείπουν, τι σημαίνει μπαϊράμ. Το βάζουμε σε σχέση με τις δικές μας θρησκευτικές γιορτές και γίνεται μια αναφορά μέσα

εκεί.. στη παρεούλα μας, στην ολομέλεια δηλαδή κάθε φορά. Οπότε.. εκ των πραγμάτων το παιδί εξηγεί και λέει ότι εγώ είμαι διαφορετικός παιδιά αυτός είμαι. Αποδεκτό, όπως κάποιος είναι χορτοφάγος, έτσι είναι και η θρησκεία. Είναι κάτι διαφορετικό.

Ε: Έχετε αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα σε αυτό από γονείς;

Εκ: Εε.. από γονείς.. ναι. Ναι. Όχι όμως εδώ στην Αλεξανδρούπολη. Νομίζω ότι ήταν στην Ξάνθη. Κάποιος γονέας θεώρησε ότι.. εε.. το παιδί του δε θα έπρεπε να κάνει και ήρθε και με έπιασε και λέει ότι «Επιβάλλεις στο παιδί μου να κάνει..» και του εξήγησα φυσικά ότι αυτό είναι η επίσημη γλώσσα.. εε.. η επίσημη θρησκεία του κράτους, οπότε ήταν στην ευχέρεια του κάθε παιδιού και του κάθε γονέα να επιλέξει. Βέβαια αυτό το ενημερώνουμε, όταν έχουμε μουσουλμανόπαιδες, ενημερώνουμε στη πρώτη συνάντηση τους γονείς ποιον τρόπο ακολουθούμε. Ότι εμείς δε πρόκειται να πούμε σε κάποιον, μαθαίνουμε τη προσευχή και είναι κάτι γενικό. Δε μιλάει δηλαδή ούτε για Χριστό, ούτε για Παναγία, μιλάει γενικότερα για τον Θεό.

Τα θρησκευτικά ζητήματα αποτέλεσαν ακόμα ένα θέμα συζήτησης και ακούστηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών για το πως διαχειρίζονται την προσευχή στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Δίνεται η επιλογή στο κάθε παιδί να συμμετέχει ή όχι, αν και σε ορισμένα νηπιαγωγεία ακολουθούν μια πιο ουδέτερη προσευχή σε έναν θεό όποιος και αν είναι αυτός. Ορισμένοι γονείς εκφέρουν παράπονα όπως, ότι δε θέλουν τα παιδιά τους να ακολουθούν την πλειονότητα της τάξης, ενώ άλλοι το σέβονται. Η εκπαιδευτικός στο *Παράδειγμα 1* αναφέρει ότι η προσευχή γίνεται δυο φορές την ημέρα πρωί και μεσημέρι. Η μειονότητα αν το επιλέξει δε συμμετέχει, αλλά υπάρχει η απαίτηση να είναι ήσυχα και να σέβονται εκείνη την ώρα. Στο *Παράδειγμα 2*, η συζήτηση που έγινε ανάμεσα στον γονέα και την νηπιαγωγό που της ζήτησε να βγαίνει το παιδί του έξω κατά τη διάρκεια της προσευχής, της δόθηκε η ευκαιρία να του εξηγήσει ότι υπάρχει η δυνατότητα να λέει τη δική του προσευχή και η ολομέλεια της τάξης να τον ακούει, και αμέσως αναθεώρησε την άποψη του. Από την άλλη, στο *Παράδειγμα 3*, δεν επιμένει να γίνεται η προσευχή από πλευρά τους, αλλά υπάρχουν φορές που συμμετέχουν είτε με τα λόγια ή και με την κίνηση του σταυρού. Από τη στιγμή, που δεν υπάρχει κάποια αντίρρηση από τους γονείς, δεν έχει επέμβει ούτε η ίδια ώστε να το αλλάξει. Επίσης, στο *Παράδειγμα 4*, μέχρι το Πάσχα η προσευχή είναι πιο γενική τύπου σαν ποίημα, αλλά μετά το Πάσχα ακολουθείται η χριστιανική προσευχή για τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη δημοτικού. Δεν έχει αντιμετωπίσει

ούτε αυτή πρόβλημα από κάποιον γονιό και όλοι τη σέβονται, είτε συμμετέχουν είτε όχι. Τέλος, στο *Παράδειγμα 5*, η προσευχή που πραγματοποιεί η νηπιαγωγός στο τμήμα της αναφέρεται γενικά σε Θεό όποιος και αν είναι αυτός για τον καθένα. Σε περίπτωση που τα νήπια αναρωτηθούν γιατί ένα μουσουλμανάκι δεν κάνει τον σταυρό του, τότε εξηγούν την έννοια της διαφορετικότητας στη θρησκευτική ιδεολογία που έχουν και τι πραγματοποιείται στη δική τους θρησκεία. Σε κάθε έναρξη σχολικής χρονιάς επιλέγει να ενημερώνει τους γονείς το πρόγραμμα της τάξης και τονίζει ότι η προσευχή είναι γενική και δεν αναφέρεται σε έναν συγκεκριμένο Θεό για να μην υπάρχουν μετέπειτα παρεξηγήσεις.

Η προσευχή αποτελεί το βασικό στοιχείο των θρησκειών και η κάθε θρησκευτική παράδοση την ορίζει με τον δικό της διαφορετικό τρόπο (Mountain, 2005). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την εγκύκλιο του 1977, η πρωινή προσευχή στο σχολείο είναι υποχρεωτική και ακολουθούν το τελετουργικό της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας (Εγκύκλιος Φ200/21/16/139240/26-11-1977 ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εγκύκλιος Γ/6251/22-10-1979 ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εγκύκλιος Γ2/131757/22-11-2004 ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Σήμερα, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα Υπ'Αριθμ. 79/2017-ΦΕΚ 109/Α/01-08-2017, ορίζει ότι μετά την προσέλευση τους γίνεται κοινή προσευχή νηπίων και εκπαιδευτικών, ενώ δεν είναι υποχρεωτική για τα παιδιά με άλλο δόγμα. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003), γίνεται μια μικρή αναφορά στη θρησκευτική αγωγή. Συγκεκριμένα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στην υποενότητα «Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση», η θρησκευτική αγωγή στοχεύει στη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας τους και στον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών και την ανάπτυξη συναισθημάτων σεβασμού και αγάπης. Η θρησκεία αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής ταυτότητας του ανθρώπου και της κοινωνίας. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί διαλέγουν την χριστιανική προσευχή για το τμήμα τους, ενώ μια πιο ουδέτερη προσευχή ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (Τσιούμης, & Μπιρμπίλη, 2012).

Η προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, προσφέρει το δικαίωμα στους γονείς τον έλεγχο της θρησκευτικής εκπαίδευσης των παιδιών τους. Τέλος, ύστερα μόνο από αίτηση των γονιών μπορεί να εξαιρεθεί το παιδί τους από το κομμάτι της προσευχής (Εγκύκλιο Γ2/ 61723-13/6/2002).

9.7.2 Εθνικές και θρησκευτικές εορτές

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Εμ όταν έρχεται η στιγμή να μιλήσετε για θρησκευτικές ή εθνικές εορτές πως το διαχειρίζεστε;

Εκ: Εε η αλήθεια είναι ότι όλα τα χρόνια όσο δουλεύω μέχρι τώρα, εε πραγματικά διαχειρίζομαι τις γιορτές όσον αφορά την ιστορία μας, σαν να είμαι σε μία τάξη μόνο με ελληνάκια. Ε γιατί θα ήθελα τα παιδιά να ξέρουν και να μάθουν πράγματα για την ιστορία τους και για την θρησκεία τους από αυτήν την μικρή ηλικία. Εεμ είναι πολύ σημαντικό για εμένα να αρχίσουν να καλλιεργούνε την θρησκευτική τους συνείδηση και την ιστορική τους συνείδηση ανεξάρτητα από... Δηλαδή εγώ τα λέω κανονικά, μαθαίνουν και εκείνα, δηλαδή έχω περιπτώσεις παιδιών που ντύθηκαν τσολιάδες και λένε ποίημα ας πούμε τα παλαιότερα χρόνια τα φέρναν στις γιορτές. Τώρα δεν τα φέρνουν και τόσο. [...]. Και παρ' όλες τις διαφορές που έχουμε τα παιδιά έχουν, θεωρώ ότι τα παιδιά που ζουν μέσα στην Ελλάδα είναι υποχρεωμένα να μαθαίνουν, να γνωρίζουν εφόσον ζουν στην Ελλάδα πράγματα από την ορθοδοξία και την ιστορία τους. Ανεξάρτητα με το ποιος είναι μέσα στην τάξη μας και ποιος όχι. Έτσι πιστεύω. Αυτό πιστεύω. Δηλαδή δεν ξέρω. Νομίζω κάποιοι δεν θα συμφωνούν αλλά εγώ αυτό το πιστεύω ακράτατα είναι πεποίθησή μου.

[...]

E: Εε όταν έρχεται η στιγμή να μιλήσετε για παράδειγμα για θρησκευτικές ή εθνικές εορτές για την συμμετοχή αυτών των παιδιών εκείνες τις μέρες ενημερώνετε τους γονείς; Για να ξέρουν αν τα φέρουν ή όχι....

Εκ: Οι γονείς... Στις γιορτές τους ενημερώνουμε στις γιορτές. Και με πρόσκληση και με όλα. Εε όταν κάνουμε συναντήσεις επίσης ήθελα να πω ότι δεν έρχονται. Κάνουμε συναντήσεις που θα μιλήσουμε για τις γιορτές μας, για πράγματα που θα κάνουμε στο σχολείο, δεν έρχονται όμως. Δηλαδή σπάνια θα 'ρθει κάποιος γονιός μουσουλμάνος, γιατί και αυτό είναι μεγάλο μειονέκτημα.[...].

E: Σε αυτές τις γιορτές λαμβάνουν μέρος όλα τα νήπια; Ακόμη και όσα αποτελούν την μειονότητα;

Εκ: Λαμβάνουν μέρος άμα θέλουνε, πολλές φορές δεν θέλουν. Υπάρχουν μουσουλμανάκια προνήπια που δεν θέλουν. Όπως και ελληνάκια. Δεν θα τα πιέσουμε.

Τα αφήνουμε και είναι στην επιλογή την δικιά τους. Άμα δεν θέλουν. Άμα θέλουν γιατί όχι; Τους δίνουμε και κρατάνε κάτι. [...].

Ε: Καθ' όλη όμως την διάρκεια της προετοιμασίας των γιορτών λαμβάνουν μέρος έστω στην προετοιμασία των σκηνικών...;

Εκ: Ναι βέβαια, αυτό εννοείται. Αυτά ναι εννοείται τα κάνουν όλα μαζί. Όλα τα παιδιά μαζί.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Όταν έρχεται η στιγμή να μιλήσετε για θρησκευτικές ή εθνικές γιορτές πώς το διαχειρίζεστε;

Εκ: Εθνικές δεν έχουμε πρόβλημα γιατί ούτως ή άλλως έχουν ελληνική ιθαγένεια οπότε, πρέπει να μάθουν για τον τόπο τους, γεννήθηκαν εδώ και για τις θρησκευτικές εε μιλάμε κανονικά όλα αυτά που πρέπει να πούμε με προσοχή όλα αυτά που πρέπει να πούμε και απλά δεν τους πιέζουμε να κάνουν κάτι ε ας πούμε χειροτεχνία, αν και παρόλα αυτά για τους Τρεις Ιεράρχες, συμμετείχαν έκαναν τη χειροτεχνία τους, την πήραν και στο σπίτι και δεν υπήρχε κανένα απολύτως πρόβλημα. Ναι τα κάνουμε όλα κανονικά δεν ξεχωρίζουν.

Ε: Γίνεται κάποια ενημέρωση στους γονείς για τη συμμετοχή ή όχι των παιδιών αυτές τις μέρες;

Εκ: Εεε γινόταν στην αρχή. Δηλαδή τις πρώτες μέρες που και εμείς δεν ξέραμε το πε, τη γνώμη των γονιών τους. Ε τους λέγαμε θα γίνει αυτό εσείς συμφωνείτε; Εε μας λέγαν ότι δεν έχουν πρόβλημα οπότε εφόσον τους είδαμε ότι είναι δεκτικοί... Πάντως τους λέμε αν κάτι σας ενοχλεί αν κάτι.. Να μας το αναφέρετε να το προσέξουμε, γενικά είναι πολύ δεκτικοί στο, στο να τα δέχονται όλα. Μέχρι και την τσικνοπέμπτη δεν είχαν πρόβλημα να φάνε χοιρινό. Γιατί βλέπω ότι θέλουν τα παιδιά τους να είναι σαν όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Οπότε τους ενημερώνουμε και τώρα βλέπω ότι επειδή είναι δεκτικοί δεν το κάνουμε τόσο. Ή ακολουθούμε τη ροή εφόσον βλέπουμε ότι θέλουν να την ακολουθήσουν.

Ε: Λαμβάνουν μέρος σε όλα τα παιδιά στις γιορτές;

Εκ: Ναι ναι. Ναι ακόμη και αν αποτελούν τη μειονότητα.

Ε: Ούτε στη Μυτιλήνη είχατε κάποιο θέμα..

Εκ: Όχι όχι. Ακόμη και στο πομακοχωρι που ήμουνα κανονικά. 28η... Απέφευγα λίγο τις θρησκευτικές, γιατί ήταν καθαρά πομάκοι εκεί. Στην πλειοψηφία μουσουλμάνοι. Εεε δεν ανέφερα καθόλου Αγίους και το σεβόμουν αυτό και απλά εστίαζα κυρίως στις εθνικές γιορτές.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 55 ετών, 27 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στην Κύπρο, στη Λάρισα και στον Έβρο).

Ε: Εε σε εθνικές, σε εθνικές, θρησκευτικές γιορτές, παίρνουν μέρος όλα τα νήπια; Συμμετέχουν;

Εκ: Ε συνήθως, συνήθως στις εθνικές γιορτές, στη γιορτή που κάνουμε, εμ, δεν έρχονται, δεν έρχονται όλα.

Ε: Αλλά στις θρησκευτικές όπως είπατε δεν υπάρχει κάποιο θέμα.

Εκ: Στις θρησκευτικές όχι. Στις εθνικές νομίζω όχι, δεν έρχονται πάντα. Αν και αυτός ο μουσουλμάνος που έχω εγώ το νήπιο, είναι τόσο προοδευτικοί οι γονείς που και για αυτό προχώρησε το παιδί τους τόσο. Δεν έχουνε πρόβλημα. Κατά διαστήματα ναι είχαμε παρατηρήσει ότι στις εθνικές γιορτές δεν τα στέλνανε.

Ε: Αυτά για παράδειγμα που δεν έρχονταν, ε κατά τη διάρκεια που ετοιμαζόσασταν για την εθνική γιορτή ας πούμε, τους δινόταν κάποιος ρόλος, έστω να βοηθήσουνε στα σκηνικά, κάτι.

Εκ: Βέβαια συμμετείχαν κανονικά.

Ε: Ναι..

Εκ: Και τώρα που θυμάμαι, πριν από επτά χρόνια περίπου, όταν κάναμε για την τσικνοπέμπτη, μοιράσαμε κάτι στα παιδιά, σάντουιτς είχαμε κάνει, τους είχαμε πει από την προηγούμενη, ε είπαν όλοι όχι δεν θα φάει χοιρινό, να μην φάει τίποτα και είχαμε πάρει για αυτούς εε λουκάνικα κοτόπουλου.

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 25 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει γενικότερα σε περιοχές του Έβρου και στην Αττική).

Ε: Εε όταν έρχεται η στιγμή να μιλήσετε για θρησκευτικές και εθνικές γιορτές πως το διαχειρίζεστε;

Εκ: Δεν μιλάω.. Καμία θρησκευτική γιορτή δεν συζητάω. Εθνικές γιορτές είναι Ιστορία. Εξιστόρηση... Εξιστόρηση.. Εε βασικά ποτέ δεν ασχολούμαστε να λέμε Τούρκοι, Γερμανοί και Ιταλοί και και και.. Πρώτα τονίζουμε το θέμα ειρήνη, πρώτα τονίζουμε το θέμα φιλία και γειτνίαση και ούτε καθ' εξής, πρώτα τονίζουμε τα κοινά

μας σημεία, κάνουμε πάρα πολλές φορές, η προσέγγισή μας δηλαδή εμμ την εικοστή πέμπτη Μαρτίου επειδή είναι οι Τούρκοι εδώ...].

Παράδειγμα 5 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

Ε: Λαμβάνουν μέρος στις γιορτές;

Εκ: Όλοι συμμετέχουν. Δε θα βάλουμε τώρα μια μουσουλμάνα τη Παναγία, ας πούμε, τα Χριστούγεννα. Θα τη βάλουμε αστεράκι, ξέρω γω δεντράκι, μπαλίτσα, υπάρχουν τόσοι πολλοί ρόλοι. Δηλαδή, σας λέω προσπαθούμε να μη φτάνουμε στα άκρα. Σκοπός είναι να μη προκαλέσουμε και εμείς. Συμμετέχουν όλοι όμως χωρίς πρόβλημα, ποτέ ποτέ δεν είχαμε πρόβλημα.

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία οι συνεντευξιζόμενες κλήθηκαν να απαντήσουν πως διαχειρίζονται τις θρησκευτικές και εθνικές εορτές από τη στιγμή που εργάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η εκπαιδευτικός, στο *Παράδειγμα 1*, δε ξεχωρίζει κανένα παιδί και τα αντιμετωπίζει όλα ως Έλληνες και ανεξαιρέτως θρησκείας θέλει να μάθουν όλα την ιστορία τους και να καλλιεργήσουν από αυτή την ηλικία τη θρησκευτική τους συνείδηση, δηλαδή να ενσωματωθούν στην κοινωνία που ζουν. Επίσης, αναφέρει και περιπτώσεις που είχαν ντυθεί παιδιά της συγκεκριμένης μειονότητας τσολιάδες, αλλά γινόταν περισσότερο τα προηγούμενα χρόνια. Υποστηρίζει ότι έχουν την υποχρέωση να μαθαίνουν ότι αφορά την ιστορία και τη θρησκεία της χώρας υποδοχής. Ένα μειονέκτημα με τους γονείς αυτών των παιδιών είναι όταν οργανώνει το σχολείο συναντήσεις για ενημέρωση εκείνοι δεν έρχονται. Είναι επιλογή των παιδιών αν θέλουν να λάβουν μέρος και δεν πιέζεται κανείς να κάνει κάτι, αλλιώς τους δίνεται να κρατάνε κάτι καθώς όλα τα παιδιά συμμετέχουν στην προετοιμασία μιας γιορτή. Στο *Παράδειγμα 2*, επίσης, οι εθνικές γιορτές δεν αποτελούν πρόβλημα εφόσον έχουν όλοι την ελληνική ιθαγένεια. Για τις θρησκευτικές εορτές υπάρχει λίγο περισσότερη προσοχή για αυτά που λένε, αλλά δε πιέζουν κανένα παιδί να συμμετέχει. Η ενημέρωση των γονιών παλιότερα γινόταν πιο τακτικά, αλλά πλέον φαίνεται να είναι πιο δεκτικοί και όταν διαφωνούν μπορούν ελεύθερα να το εκφράσουν. Σε όλες τις περιοχές που έχει διδάξει όλα τα νήπια συμμετείχαν κυρίως στις εθνικές εορτές. Αντιθέτως, στο *Παράδειγμα 3*, σε εθνικές εορτές παρατήρησε ότι δεν υπάρχει προθυμία από τους γονείς όποτε δε πηγαίνουν τα παιδιά εκείνες τις μέρες.

Στη περίπτωση της Τσικνοπέμπτης, ενημέρωσαν τους μουσουλμάνους γονείς για τη παρασκευή των σάντουιτς με χοιρινό, αλλά εκείνοι αρνήθηκαν, οπότε έβαλαν άλλο συστατικό. Η εκπαιδευτικός του *Παραδείγματος 4*, προτιμάει να μην κάνει αναφορά σε θρησκευτικές εορτές, ενώ για τις εθνικές εστιάζει σε κοινά σημεία και σε γενικές έννοιες όπως της «ελευθερίας». Στο *Παράδειγμα 5*, ποτέ δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα με τις γιορτές και οι ρόλοι που έδιναν σε παιδιά της συγκεκριμένης μειονότητας είναι πιο ουδέτεροι με σκοπό να μη προκαλέσουν απέναντι τους.

Τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει το κοινωνικό σκηνικό με την είσοδο μεταναστών στη χώρα καθιστώντας πολλές τάξεις σε πολυπολιτισμικές. Αυτό διαφαίνεται και στο περιεχόμενο των γιορτών κυρίως των εθνικών, που πλέον αποσκοπούν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων προς τους «άλλους», των διακρίσεων και των προκαταλήψεων. Ειδικότερα στο νηπιαγωγείο, οι εθνικές γιορτές μεταφράζονται ως πηγή διδασκαλίας της ιστορίας (Λεοντσίνης, 2007). Στη διδασκαλία της έχουν επιρροή τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και η πολιτική της κάθε χώρας, όπου θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την πολυπολιτισμικότητα πλέον που υπάρχει. Από την άλλη όμως, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ιστορίας πρέπει να μένει σταθερός και να μην εξαρτάται από τους «διαφορετικούς» μαθητές. (Λεοντσίνης, 2004). Από την παιδική ηλικία γίνεται εισαγωγή ότι υπάρχουν κι άλλοι πολιτισμοί, οι οποίοι έχει ο καθένας την δική του ιστορία. Οπότε, αναδεικνύουν τις έννοιες της ελευθερίας, της ισότητας ευκαιριών, της ειρήνης και την αποδοχή της διαφοράς (Postman, 2002 · Λεοντσίνης, 2007).

9.8 Κοινωνία και κράτος

Ένα ακόμα θέμα που θίχτηκε είναι η εμπλοκή της κοινωνίας και του κράτους σε θέματα που αφορούν τη συγκεκριμένη μειονότητα, καθώς και το πως την αντιμετωπίζουν. Επίσης, ρωτήθηκαν αν υπάρχουν ακόμα στερεότυπα και προκαταλήψεις, και όλα αυτά απαντήθηκαν βασισμένα στις εμπειρίες τους.

9.8.1 Κοινωνία, στερεότυπα και προκαταλήψεις

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 43 ετών, 19 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη, στο Διδυμότειχο και στην Αλεξανδρούπολη και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).

Ε: Η κοινωνία είναι ανοιχτή απέναντι στη μειονότητα; Πως τους αντιμετωπίζει;

Εκ: Α δεν είναι όλοι ακόμη. Όχι. Όχι όχι το βλέπεις και από την παιδεία αυτό. Το βλέπεις από εμάς. Από εμάς τους ίδιους. Δηλαδή σε ανώτατες βαθμίδες χάνεται το ενδιαφέρον. Μπορεί εμείς εδώ να παλεύουμε ακόμη, αλλά όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο χάνεται το ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να χάνονται και τα παιδιά και να σταματούν το σχολείο.

Ε: Πιστεύετε γενικά ότι υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις;

Εκ: Πφ, εννοείται. Εννοείται. Από αυτά τρεφόμαστε εμείς οι άνθρωποι, αλλά θεωρώ ότι ναι, δεν υπάρχει κανένας λόγος. Αν το δεις λίγο πιο ανοιχτά, χωρίς να σκεφτείς τίποτα άλλο, παρά μόνο το ότι ο απέναντί σου είναι άνθρωπος. Λέει ας πούμε «Ναι, αλλά μας χτυπούσε στο δημοτικό». Ναι αλλά στο δημοτικό, του ‘κανες μπούλινγκ, τον κορόιδευες, τον έλεγες γύφτο. Κατάλαβες; Τον κοιτούσες και τον έφτυνες. Δεν θα σε δείρει; Θα σε δείρει δηλαδή δες τα. Είναι αποτέλεσμα των πράξεών σου. Καμιά φορά δεν κοιτάμε ότι αυτό που κάνουμε έχει συνέπειες. Ο άλλος είναι ο κακός. Εε όχι δεν γίνεται έτσι. Φεύγουν έτσι σου λέω τα μυαλά μας.

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Η κοινωνία είναι ανοιχτή απέναντι στη μειονότητα; Πώς τους αντιμετωπίζει;

Εκ: Εξαρτάται, τώρα εδώ στην Αλεξανδρούπολη, νομίζω οι ενήλικες δεν είναι τόσο ανοιχτοί δηλαδή βλέπω έναν διαχωρισμό στη μειονότητα που υπάρχει εδώ. Έχουν ξεχωριστή γειτονιά, δεν τους αποδέχονται εύκολα. Έχουν δικά τους μαγαζιά, εε υπάρχει και κάποια εκμετάλλευση σε ένα εργατικό δυναμικό...

Ε: Άρα υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις ακόμη...

Εκ: Υπάρχουν ακόμη δυστυχώς.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

Ε: Η κοινωνία είναι ανοιχτή;

Εκ: Για τη θρησκευτική αυτή μειονότητα ναι. Έχουμε τα θέματα.. έχουμε άμυνες ως λαός έχουμε άμυνες, ειδικά απέναντι.. είναι το θέμα αυτό με τη Τουρκία. Το ιστορικό και το κοινωνικό.. όλο αυτό που συμβαίνει σήμερα όλο αυτό δημιουργεί.. ρατσισμό δεν έχουμε όμως, που να φτάνει στα όρια του ρατσισμού, στου εκφοβισμού, του αυτού..

δεν έχουμε. Υπάρχει, το βλέπεις, φαίνεται υπάρχει μια άμυνα, έτσι λίγο ένας δισταγμός, ένα κάτι, αλλά όχι στα όρια του αποκλεισμού, του ρατσισμού, σε καμιά περίπτωση.

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός, 53 ετών, 25 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει γενικότερα σε περιοχές του Έβρου και στην Αττική).

E: Η κοινωνία είναι ανοιχτή απέναντι στη μειονότητα θεωρείτε; Πως τους αντιμετωπίζει;

Εκ: Εε όχι, εγώ πιστεύω γιατί βλέπω τους γονείς, τουλάχιστον μπροστά μας, δεν.. δεν εε έχω σχέσεις με γονείς εκτός σχολείου να πω την αλήθεια, γενικά βλέπω και από τα παιδιά μου που έχουν συμμαθητές και τέτοια, ότι δεν είναι τελείως ανοιχτοί. Τουλάχιστον στην Αλεξανδρούπολη. Είναι μισοί-μισοί πιστεύω, δηλαδή οι μισοί είναι κάπως κουμπωμένοι.. αλλά είναι κι αυτοί.. εγώ πιστεύω ότι και αυτοί κάπως δεν ανοίγονται. Ήταν μέχρι τώρα τουλάχιστον, μέχρι πριν λίγα χρόνια ήταν μεταξύ τους, δεν είχαν επαφές με.. άλλους. [...].

[...]

E: Πιστεύετε ότι υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις;

Εκ: Πιστεύω ότι υπάρχουν. Μπορεί να μην υπάρχουν αυτά που υπήρχαν πριν δέκα χρόνια, πριν είκοσι, αλλά δε πιστεύω ότι έχουν εξελιχθεί σε όλους τουλάχιστον.

Παράδειγμα 5 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 44 ετών, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη και σε διάφορες περιοχές του Έβρου).

E: Η κοινωνία είναι ανοιχτή απέναντι στη μειονότητα; Πως τους αντιμετωπίζει;

Εκ: Η κοινωνία τους εντάσσει, αυτοί δεν εντάσσονται. Μόνοι τους δεν εντάσσονται. Προκαλούν όλο.

E: Πιστεύεται άρα ότι υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις;

Εκ: Ναι. Υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δεν νομίζω και δεν νομίζω να εξαλειφθούν και ποτέ, γιατί θα υπάρχουν πάντα. Πάντα θα υπάρχουν. [...]. Εδώ στην Ελλάδα έχουμε πάρα πολλές προκαταλήψεις. Δεν ξέρω που οφείλεται αυτό. [...].

Στην υποκατηγορία αυτή, οι συνεντευξιαζόμενες αρχικά κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα που αφορούσε το αν θεωρούν ότι η κοινωνία είναι ανοιχτή απέναντι στην συγκεκριμένη μειονότητα. Στα *Παραδείγματα 1, 2 και 4*, οι εκπαιδευτικοί αμέσως απάντησαν όχι και εξήγησαν ότι με βάση τα όσα βλέπουν δεν φαίνεται κάτι τέτοιο. Επιπλέον, επισήμαναν ότι μιλούν κυρίως για την πλευρά των

γονιών και των ενηλίκων και πως από μεριά τους γίνεται ένας διαχωρισμός, που παλαιότερα ήταν πιο έντονος, καθώς με τον καιρό αρχίζουν να υπάρχουν και καταστάσεις αποδοχής. Στο *Παράδειγμα 3*, ενώ η νηπιαγωγός ξεκινάει λέγοντας ότι αποδέχονται την συγκεκριμένη θρησκευτική μειονότητα στην συνέχεια τονίζει ότι «Έχουμε τα θέματα.. έχουμε άμυνες ως λαός έχουμε άμυνες, ειδικά απέναντι.. είναι το θέμα αυτό με τη Τουρκία», αναιρώντας αυτά που ειπώθηκαν προηγουμένως και στο *Παράδειγμα 5*, η ερωτούμενη φαίνεται να θεωρεί το ότι ενώ η κοινωνία είναι ανοιχτή και η μειονότητα αυτή είναι που δεν εντάσσεται και δίνει έμφαση λέγοντας πως «Η κοινωνία τους εντάσσει, αυτοί δεν εντάσσονται. Μόνοι τους δεν εντάσσονται. Προκαλούν όλο».

Το άλλο ερώτημα που απάντησαν οι νηπιαγωγοί ήταν σχετικά με το αν πιστεύουν ότι υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Όλες συμφώνησαν στο ότι ακόμη υπάρχουν και πως δεν θεωρούν ότι θα εξαλείφουν και ποτέ. Επίσης, αναφέρουν ότι με τα χρόνια τα πράγματα γίνονται καλύτερα, διότι παλαιότερα ήταν πιο έντονες οι διακρίσεις που γίνονταν σε βάρος κάποιων ατόμων. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής κατηγοριοποίησης. Έτσι, τα μέλη μιας εξωομάδας δεν μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητες μονάδες, αλλά κρίνονται με βάση την ομάδα στην οποία ανήκουν (Fiske, 1998). Επομένως, οι περιθωριοποιήσεις ορισμένων ομάδων και αρνητική αντίληψη που υιοθετείται σε βάρος των μελών τους δικαιολογούνται μέσω των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που υπάρχουν (Wieviorka, 1998).

9.8.2 Η συμβολή του κράτους στο ζήτημα της μειονότητας

Παράδειγμα 1 (Νηπιαγωγός, 34 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στον Έβρο και στην Αθήνα και έχει συμμετάσχει σε σεμινάριο μεταπτυχιακού επιπέδου πάνω στο θέμα της «Ειδικής αγωγής»).

Ε: Σας έχουν δοθεί από το κράτος κατευθυντήριες οδηγίες ή κάποια βοήθεια για τη διαχείριση τους;

Εκ: Εε όχι δεν έχει πέσει στην αντίληψη μου κάτι εμένα. Όχι δε ξέρω κάτι.

Ε: Άρα ούτε για την προφύλαξη/ασφάλεια τους σας έχει δοθεί κάτι..

Εκ: Όχι, εγώ νομίζω ότι υπάρχει λίγο αδιαφορία ως προς αυτό.[...].

Παράδειγμα 2 (Νηπιαγωγός, 39,5 ετών, 11 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει σε περιοχές του Έβρου, στη Θεσσαλονίκη, στα Γιάννενα, στη Λήμνο και στη Μυτιλήνη).

Ε: Σας έχουν δοθεί από το υπουργείο και το κράτος κατευθυντήριες οδηγίες για τη διαχείριση τους;

Εκ: Σε πολύ γενικές γραμμές και θεωρητικές ας πούμε στο βιβλίο του νηπιαγωγού, μπορεί να αναφερθεί ότι μπορούμε να κάνουμε ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα και υπάρχουν βιβλία που κυκλοφορούν πώς να το κάνουμε εε νομίζω επίσημα οργανωμένα λίγο έτσι πιο με σεμινάρια, όχι. Είναι της νηπιαγωγού του νηπιαγωγού το πόσο θέλει να ασχοληθεί με αυτό. Εγώ δεν έχω επίσημα εικόνα έτσι το κράτος επίσημα να βοηθούσε να κάνουν ένα πρόγραμμα και να το παρουσιάσουν. Κάντε το μόνοι σας.

Ε: Ούτε για την ασφάλεια ή την προφύλαξη αυτών των παιδιών;

Εκ: Όχι. Όχι τουλάχιστον εγώ δεν έχω τέτοια εικόνα.

Παράδειγμα 3 (Νηπιαγωγός, 43 ετών, 19 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει στη Μυτιλήνη, στο Διδυμότειχο και στην Αλεξανδρούπολη και είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).

Ε: Σας έχει, σας έχουν δοθεί από το υπουργείο και το κράτος κατευθυντήριες οδηγίες ή κάποια βοήθεια για την διαχείριση..

Εκ: Κατά κόρον. Συνέχεια. Όποτε θέλουμε παίρνουμε τηλέφωνο και μας λένε. Όχι εμένα το μόνο που, το μόνο που με βοήθησε ήτανε αυτό το πρόγραμμα. Ήτανε τότε και καθηγητές πανεπιστημίου, [...]. Εε ήταν κάποιοι, οι οποίοι λόγω του σεμιναρίου, ήταν ένας ολόκληρος χρόνος. Λόγω των σεμιναρίων εκεί μόνο. Αλλιώς δεν θα ήξερα τίποτα. Όχι. Αλλά βοήθησαν πάρα πολύ γιατί δούλεψα και αυτό. Ήτανεε. Δεν υπάρχει αν όλοι το είχαν κάνει αυτό όλοι, θα ήταν διαφορετικά τα πράγματα. Θα αντιμετωπίζαμε διαφορετικά τα πράγματα. Όχι από το κράτος όμως τίποτα. Είναι αυτό το πρόγραμμα. Από τον ΕΣΠΑ το οποίο ήτανε.

Ε: Επομένως ούτε για την προφύλαξη ή την ασφάλεια αυτών των ατόμων.

Εκ: Όχι όχι όχι παιδιά δεν, εε δεν. Τίποτα, τίποτα. Όχι. Τουλάχιστον εγώ δεν έχω λάβει τέτοιο πράγμα. Ή να μου πουν κάτι άμα χρειαστείς κάτι πάρε αυτό το τηλέφωνο ή δεν ξέρω εγώ αυτό το μείλ. Δεν υπάρχει τίποτα.

Παράδειγμα 4 (Νηπιαγωγός και διευθύντρια, 52 ετών, 24 χρόνια προϋπηρεσίας, έχει διδάξει μόνο σε περιοχές του Έβρου και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με θέμα «Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»).

E: Σας έχουν δοθεί κατευθυντήριες οδηγίες από το κράτος;

Εκ: Μας αγνοούν παντελώς, γενικά να το ξέρετε μια και είσαστε υποψήφιοι νηπιαγωγοί, το νηπιαγωγείο για το υπουργείο είναι πάντα τελευταίο ως προς.. σε όλα αυτά. Σε εγκυκλίους που βγάζει συμπεριλαμβανόμαστε και εμείς, δεν, δεν, όχι. Και γενικά το ζήτημα της μειονότητας είναι και τόσο.. δε νομίζω ότι το αγγίζουν ιδιαίτερα.

E: Άρα ούτε για την προφύλαξη-ασφάλεια τους;

Εκ: Τίποτα, τους θεωρούν μαθητές, ό,τι ισχύει για όλους και αυτό είναι και το λογικό. Αν πάρεις μέτρα για μια ομάδα σημαίνει αυτόματα ότι την γκετοποιείς. Σκοπός είναι να μην γκετοποιούμε, δηλαδή ότι ισχύει για όλους θα ισχύει και για αυτούς τους τρεις, δέκα, πόσοι είναι σε κάθε σχολείο. [...].

Όσον αφορά την συμβολή του κράτους ως προς το θέμα της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων μειονοτικών παιδιών, φαίνεται να μην υπάρχει κάτι το ιδιαίτερο, διότι όλες οι νηπιαγωγοί φαίνονταν ίσως ενοχλημένες στο ότι δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη υποστήριξη προς τα συγκεκριμένα μειονοτικά παιδιά. Χαρακτηριστικά στο *Παράδειγμα 1*, αναφέρεται η λέξη «αδιαφορία», στο *Παράδειγμα 2*, επισημαίνει ότι «Εγώ δεν έχω επίσημα εικόνα έτσι το κράτος επίσημα να βοηθούσε να κάνουν ένα πρόγραμμα και να το παρουσιάσουν» και παρόμοια και οι υπόλοιπες συνεχίζουν παραθέτοντας ότι το κράτος είναι αμέτοχο στο συγκεκριμένο θέμα. Οι μοναδικές γνώσεις που αποκτούν είναι μέσω σεμιναρίων που γίνονται κατά καιρούς και μόνο μέσα από τον οδηγό νηπιαγωγού που υπάρχουν πολυπολιτισμικά προγράμματα. Τέλος, στο *Παράδειγμα 4* ενώ η νηπιαγωγός φαίνεται ενοχλημένη, διότι θεωρεί πως το κράτος γενικότερα αγνοεί τον κλάδο του νηπιαγωγείου αργότερα φαίνεται να θεωρεί θετικό το γεγονός ότι δεν υπάρχει υπάρχουν μέτρα ξεχωριστά για αυτές τις ομάδες, αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί και στο γεγονός ότι το κράτος δεν έχει βγάλει νόμους ξεχωριστούς για αυτούς τους μαθητές, διότι δεν θέλουν να στιγματίσουν κάποια ομάδα ότι ξεχωρίζει και χρησιμοποιούν ένα μοντέλο χρωματικής τύφλωσης. Για αυτό και οι απόψεις σχετικά με το πόσο ασχολείται το κράτος με την συγκεκριμένη ομάδα δίστανται.

Συζήτηση των ευρημάτων

Σε ένα κράτος είναι λογικό να συνυπάρχουν άτομα από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, δηλαδή τα κράτη να είναι πολυπολιτισμικά. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε δύο έννοιες οι οποίες αναφέρονται στη δόμηση των κοινωνιών. Η πρώτη είναι αυτή της συγκόλλησης που είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα με κοινά χαρακτηριστικά και η δεύτερη είναι η γεφύρωση που αναφέρεται στις σχέσεις των ατόμων που έχουν διαφορετικά γνωρίσματα. Η γεφύρωση διευκολύνει την αφομοίωση των ατόμων μέσα σε μία κοινωνία (Putnam, 2000). Επιπλέον, η θρησκεία παρέχει μια κοινή ταυτότητα στα μέλη της και δημιουργεί δεσμούς μεταξύ τους, δηλαδή γίνονται μία ομάδα όσοι πιστεύουν σε έναν θεό (Ugur, 2007). Επιπροσθέτως, πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι θρησκευτικές ομάδες που συνυπάρχουν με άλλες ομάδες και έχουν ενεργή σχέση μεταξύ τους είναι πιο ανεκτικές ως προς αυτές (Pickel & Gladkich, 2012). Παρατηρείται έντονα ο διαχωρισμός που γίνεται για να χαρακτηρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις δύο ομάδες. Αναφέρονται στην μειονότητα αυτή με όρους θρησκευτικούς, όπως μουσουλμάνοι, μουσουλμανόπαιδες, κτλ., ενώ για τα άτομα της πλειονότητας οι όροι είναι εθνικοί, δηλαδή χρήση του όρου Έλληνες. Παράλληλα, ενώ οι περισσότεροι τονίζουν ότι η συγκεκριμένη μειονότητα έχει αφομοιωθεί στο σύνολο και θεωρούνται Έλληνες πολίτες, αυτό κάθετα προσδιορίζεται ως οξύμωρο σχήμα για τον λόγο του ότι οι δύο χώρες βρίσκονται μονίμως σε αντιπαλότητα.

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την στάση και τις αντιλήψεις των Ελλήνων απέναντι στους «ξένους», φαίνεται ότι ως κύριος παράγοντας μη δεκτικότητας του «άλλου», αποτελούν τα υψηλά ποσοστά ξеноφοβίας (Chtouris, Zissi, Stalidis, & Rontos, 2014). Η ξеноφοβία αρκετές φορές λειτουργεί και με την ιεραρχία που προσδίδεται σε μία ομάδα, αν θεωρείται κατώτερη και χαρακτηρίζεται ως απειλή, εκδηλώνεται άμεσα και έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται διακρίσεις σε βάρος αυτών των ομάδων και των μελών τους (Taguieff, 1987). Όσον αφορά αυτό το ερώτημα, ένας από τους παράγοντες που επηρέασε την στάση των Ελλήνων ως προς τις εξω-ομάδες, ήταν λόγω του ότι δεν είχαν γνώση της ελληνικής και για αυτό τον λόγο δεν θα μπορούσαν να αφομοιωθούν με το σύνολο του πληθυσμού (Αλβανός, 2005). Το συγκεκριμένο παρατηρήθηκε και μέσα από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών, όπου τόνισαν την συμβολή της γλώσσας ως παράγοντα για τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, συγκεκριμένα των μικρών παιδιών, καθώς και την ευθύνη που αποδίδουν στο οικογενειακό περιβάλλον για το ζήτημα αυτό. Η γλώσσα αποτελεί ένα

σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων και την εμπλοκή της συγκεκριμένης μειονότητας σε αυτές. Για αυτό εμφανίζεται ένα ευνοϊκό ποσοστό επιτυχίας σε δραστηριότητες που δεν είναι αναγνωστικές-γλωσσικές.

Σύμφωνα με τον Συνήγορο του Πολίτη (2013) με βάση την ειδική έκθεση για τη ρατσιστική βία στην Ελλάδα, ο ρατσισμός και η ξеноφοβία αποτελούν υπαρκτά καθημερινά φαινόμενα στους χώρους των σχολείων. Επομένως, υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις προς συγκεκριμένες ομάδες οι οποίες μεταφέρονται και εντός των σχολικών τάξεων. Το άτομο έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μέσα από την επήρεια του οικογενειακού του περιβάλλοντος, δηλαδή μέσω των μηχανισμούς της γλώσσας και της παρατήρησης (Γκότοβος, 1996). Αυτό υποστηρίζεται και από τις νηπιαγωγούς καθώς μέσα στις συνεντεύξεις αναφέρεται ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αρχίζουν να αναπτύσσονται από το οικογενειακό περιβάλλον. Όταν αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, αρχικά φαίνεται μία διάκριση εξαιτίας των βιολογικών και γλωσσικών διαφορών, παρ' όλα αυτά γίνονται προσπάθειες εκ μέρους των εκπαιδευτικών εξάλειψης των διαφορών αυτών. Ωστόσο, έντονες προκατειλημμένες συμπεριφορές παρατηρούνται από την μεριά των γονέων σύμφωνα με τις εμπειρίες των νηπιαγωγών.

Όσον αφορά την αρνητικότητα και την προκατάληψη προς συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες απεικονίζονται ως οι «Άλλοι», τότε επισημαίνεται ότι αναφερόμαστε στις διακρίσεις που γίνονται προς μία ομάδα και ως επί το πλείστον επακολουθεί και ένα σύνολο διακρίσεων και άδικων μεταχειρίσεων των ατόμων που απλώς ανήκουν σε αυτήν (Γκότοβος, 1996 · Williams, 1947). Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι ομάδες των ενηλίκων, δηλαδή οι γονείς όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον κάνουν αισθητή την προκατειλημμένη τους συμπεριφορά, η οποία είτε άμεσα είτε έμμεσα προϊδεάζει τα παιδιά στην επιλογή παρέας, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο περιθωριοποιείται η συγκεκριμένη ομάδα και δεν έχει τις ίδιες ευκαιρίες που έχουν οι υπόλοιπες (Giddens, 2002). Αυτό ειπώθηκε και από τις περισσότερες νηπιαγωγούς, δηλαδή ότι οι γονείς της πλειονότητας είναι αυτοί που σχολιάζουν αρνητικά τα παιδιά της συγκεκριμένης μειονότητας και επηρεάζουν τα παιδιά τους σχετικά με την επιλογή παρέας. Επιπλέον, παρόμοια διαχείριση έχουν και οι ομάδες που βιώνουν τον ρατσισμό. Γίνονται διακρίσεις στα μέλη τους και δέχονται οδυνηρές συμπεριφορές από τα άτομα των υπόλοιπων ομάδων και ως δικαιολογία της

μεταχείρισης αυτής κατοχυρώνεται η κατωτερότητα και η επικινδυνότητα των ομάδων αυτών (Τσιάκαλος, 2000).

Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο κοινωνικοποίησης στον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν σχηματίζοντας κοινές ομάδες ανθρώπων με στόχο την ευημερία (Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998). Αυτό προσφέρει στα νήπια να γνωρίσουν το ρόλο του κάθε ατόμου, για να εξαλειφθούν τυχόν προκαταλήψεις (Μπίκος, 2004). Οι κοινωνίες έχουν γίνει πιο δεκτικές απέναντι στη διαφορετικότητα και είναι πρόθυμες να την εντάξουν στην καθημερινότητα τους. Η εκπαίδευση και το πολυπολιτισμικό μοντέλο καλλιεργεί ανθρώπους και προσωπικότητες που δεν καταβάλλονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι προσκλήσεις που δέχεται η μειονότητα αυτή είναι επίσης αποτέλεσμα και της αφομοίωσης του μοντέλου της χρωματικής τύφλωσης εφόσον μειώνονται οι διακρίσεις. Η δι-ομαδική επαφή επιπλέον, προάγει τη συνεργασία και την ίση κοινωνική θέση καθώς και την ενσυναίσθηση και τα θετικά συναισθήματα (Allport, 1954 · Pettigrew & Tropp, 2006). Οι συνεντευξιαζόμενοι φαίνεται να συμφωνούν και για αυτό τον λόγο προσπαθούν να εφαρμόζουν την πρακτική αυτή στα τμήματα τους. Τέλος, από την πλευρά της μειονότητας, πολλές φορές επιλέγουν τις συναναστροφές με ομογενείς τους λόγω της χρόνιας κοινωνικής απομόνωσης που είχαν υποστεί (Ασκούνη, 2006).

Στη παρούσα έρευνα υπήρξαν περιορισμοί, οποίοι σχετίζονται με τον αριθμό του δείγματος καθώς και το γεγονός του ότι πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης. Αυτοί οι περιορισμοί δημιουργήθηκαν εξαιτίας των συνθηκών της πανδημίας και παρεμπόδισε την επέκταση της έρευνας τόσο σε άλλους νομούς της Θράκης όσο και στον αριθμό του δείγματος.

Σε μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα σχετίζονται με το θέμα της μειονότητας, θα μπορούσαν να επεκτείνουν το δείγμα και τις περιοχές που θα συμμετέχουν. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να γίνει σε συνδυασμό με τη μέθοδο της παρατήρησης από τους ερευνητές, έτσι ώστε να έχουν μια πιο σφαιρική εικόνα για τα γεγονότα που τους παρουσιάζονται. Τέλος, θα μπορούσε να ερευνηθεί το τι ζητούν οι εκπαιδευτικοί από το κράτος, την κοινωνία και την οικογένεια, ώστε να τους βοηθήσει στο εκπαιδευτικό λειτούργημα που ασκούν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Αργυράκη, Φ., Μιχαλάς, Κ., Ντούσας, Δ., Παπαιωάννου, Φ. & Σπανός, Π. (1994). Εκπαίδευση και διαφορά: Η στάση των παιδιών απέναντι στο «διαφορετικό»: Έθνος, Χρώμα, Θρήσκευμα. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 28, 19-22.

Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, 2, 539-551. Αθήνα: Διάδραση.

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αυγητίδου, Σ. (2008). *Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Βονόρτα, Ε., & Βορρέ, Α. Γ. (2017). «Εμείς» και «Οι άλλοι» Έλληνες και Τούρκοι το εικοσίενα στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Η περίπτωση του βιβλίου της ιστορίας της Γ' λυκείου* (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Πειραιάς.

Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.

Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

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

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάγκα, Ε., (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. (Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ). Θεσσαλονίκη: Ενυάλειο Κληροδότημα.

Ζωγραφάκη, Μ. (2004). *Κλειδιά και αντικλείδια: Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ–ΑΠΘ, 21-36.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα –Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κοντοπούλου, Μ., (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Κωνσταντίνου, Φ. (2016). *Προγράμματα Ζ.Ε.Π. σε σχολεία της Αλεξανδρούπολης: Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών, μειονοτικών μαθητών και μειονοτικών γονέων* (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Λεοντσίνης, Γ. (2004). Τομέας ανθρωπιστικών σπουδών πολυπολιτισμικότητα και διδακτική της Ιστορίας. *Μακεδόν*, 13, 130-131.

Λεοντσίνης, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική Ιστορία*. Αθήνα: Ατραπός.

Μαργαρίτης, Γ., Αζέλης, Α., Ανδριώτης, Ν., Δετοράκης, Θ. & Φωτιάδης, Κ. (2011). *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Μαυρομμάτης, Γ. (2003). Παρατηρήσεις πάνω στη σχολική σταδιοδρομία των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών μαθητών. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν στους εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, 591-601. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μαυρομμάτης, Γ. (2013). Η αποδημία των μειονοτικών της Δυτικής Θράκης: «Αλλογενείς εγκαταλείποντες το ελληνικό έδαφος άνευ προθέσεως παλλιννοστήσεως..» Στο Λ. Βεντούρα & Λ. Μπαλτσιώτης (επιμ.) *Έθνος πέρα των συνόρων*, 373-403. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μπαμπάλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2016). Στερεότυπα, Προκαταλήψεις και Ρατσισμός. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Θ. Μπάμπαλης (επιμ.) «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και Βιωματικές Προσεγγίσεις*». Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπασιώπη-Πασιά, Ζ. (2019). Το περιεχόμενο των εννοιών :«Εθνικότητα» και «Ιθαγένεια» στη Συμφωνία των Πρεσπών. *Pro Justitia*, 2, 15-26.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Συνήγορος του Πολίτη (2013). *Ειδική Έκθεση: Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη Ανεξάρτητη Αρχή.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

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

Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παρατηρητής.

Τσιούμης, Κ. & Μπιρμπίλη, Μ. (2012). Θρησκευτικές γιορτές στο πολυπολιτισμικό ελληνικό νηπιαγωγείο. Απόψεις νηπιαγωγών. Στα πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου συνεδρίου *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες, στο Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφιλίδης, Χ. (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία*

στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη, 473-498. Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη ΘΕ ΕΚΠ151-ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χλαπάνα, Ε., & Οικονομίδα, (2013). Η διδασκαλία του λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά στο Νηπιαγωγείο, Στο *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (1997). Μειονοτική εκπαίδευση: τα στερεότυπα, τα αυτονόητα και τα παραλειπόμενα. Στο Γρίβας Γ. (επιμ) *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας (63)*, 76-78.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison- Wesley.

Anagnostou, D. (2001). Breaking the cycle of nationalism: the EU, regional policy and the minority of Western Thrace, Greece. *South European society & politics*, 6(1), 99-124.

Apfelbaum, E. P., Sommers, S. R., & Norton, M. I. (2008). Seeing race and seeming racist? Evaluating strategic colorblindness in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 918–932.

Apfelbaum, E. P., Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2012). Racial colour blindness: Emergence, practice, and implications. *Current Directions in Psychological Science*, 21(3), 205–209.

Augoustinos, M. & Walker, I. (1998). The construction of stereotypes within social psychology, From Social Cognition to Ideology. *Theory & Psychology*, 8(5), 629-652.

Augoustinos, M., & Quinn, C. (2003). Social categorization and attitudinal evaluations: Illegal immigrants, refugees or asylum seekers? *New Review of Social Psychology*, 2(1), 29–37.

- Baumeister, R. F. (1987). How the self-became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 163.
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 719–734.
- Billig, M. (1988). The notion of ‘prejudice’: Some rhetorical and ideological aspects. *Text–Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(1-2), 91-110.
- Bloemraad, I., Korteweg, A., & Yurdakul, G. (2008). Citizenship and immigration: Multiculturalism, assimilation, and challenges to the Nation-State. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 153–179.
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Booth, T. (2003). Review of interculturalism, education and inclusion. *British Journal of Educational Studies*, 51(4), 432-433.
- Borou, C. (2009). The Muslim minority of Western Thrace in Greece: an internal positive or an internal negative “other”? *Journal of Muslim Minority Affairs*, 29(1), 5-26.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this “We”? Levels of collective identity and self-representation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83.
- Brewer, M. B., & Miller, N. (1996). *Intergroup relations*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Brown, D. H. (1994). *Teaching by Principles*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. London: Palgrave-Macmillan.

Chin, J. L., & Russo, N. F. (1998). Feminist curriculum development: Principles and resources. In J. Worell & N. G. Johnson (Eds.), *Shaping the future of feminist psychology: Education, research, and practice*, 93-120. Washington, DC: American Psychological Association.

Chtouris, S., Zissi, A., Stalidis, G., & Rontos, K. (2014). Understanding xenophobia in Greece: A correspondence analysis. *European Journal of Sociology/Archives*, 107-133.

Condor, S. (1990). Social stereotypes and social identity. In D. Abrams and M. Hogg (eds.), *Social Identity Theory*, 230-248. London: Harvester Wheatsheaf.

Crosby, F., Bromley, S., & Saxe, L. (1980). Recent unobtrusive studies of black and white discrimination and prejudice: A literature review. *Psychological Bulletin*, 87(3), 546.

D'Angelo, A. & Dixey, B. (2001). Using multicultural resources for teachers to combat racial prejudice in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 83–87.

Demetriou, O. (2004). Prioritizing 'ethnicities': The uncertainty of Pomak-ness in the urban Greek Rhodoppe. *Ethnic and racial studies*, 27(1), 95-119.

Dixon, J. (2017). Thinking ill of others without sufficient warrant? Transcending the accuracy-inaccuracy dualism in prejudice and stereotyping research. *British Journal of Psychological Society*, 56(1), 4-27.

Duckitt, J. (2001). A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 33(1), 41-113. San Diego, CA: Academic Press.

Edwards, D. (1991). Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theories & Psychology*, 1(4), 515-542.

Ehrlich, H. (1973). *The social psychology of prejudice*. New York: Wiley.

Elliott, N. S., & Kratochwill, R. T., Littlefield-Cook J., & Travers F. J., (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία – Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Erikson, E. & Erikson, J. (1998). *The Life Cycle Completed*. US: W. W. Norton.

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2003). *Έκθεση της ECRI για την Ελλάδα (τρίτος κύκλος επιτήρησης)*. Στρασβούργο: Council of Europe.

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, Qualitative Methods*, 5(1).

Fisher, R. (1995). *Teaching children to learn*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. *The handbook of social psychology*, 2(4), 357-411.

Fowers, B. J., & Davidov, B. J. (2006). The virtue of multiculturalism: Personal transformation, character, and openness to the other. *American Psychologist*, 61(6), 581–594.

Franken, D. & Van Raij, M. (1981). Satisfaction with leisure time activities. *Journal of Leisure Research*, 13, 337-352.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. (New rev. ed.). Hammondsworth: Penguin Books.

Funder, D. C. (1987). Errors and mistakes: Evaluating the accuracy of social judgement. *Psychological Bulletin*, 101(1), 75.

Gardner, H. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. *In Motivation in Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomedology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφ. Δ. Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.

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

Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale: Perspective Multiculturelle*. [Social psychology: A multicultural perspective]. Wavre, Belgique: Mardaga.

Guimond, S., Sablonnière R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142-188.

Hall, S. (1992). The question of cultural identity in *Hall, Stuart; Held, David; McGrew, Anthony, Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press in association with the Open University, 274–316.

Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 237-271.

Hogg, M. A., & Vaughan G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Jackson, E. (1993). Recognising patterns of leisure constraints: results from alternative analysis. *Journal of Leisure Research*, 25(2), 129-149.

Jost, J. T., Banaji, M. R., (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1-27.

Jussim, L. (2012). *Social perception and social reality*. Oxford, UK: Oxford University Press.

King Jr, M. L. (1963). *I have a dream*. Speech delivered on the steps at the Lincoln Memorial in Washington D.C. on August 28, 1963.

Kymlicka, W. (2016). Defending diversity in an era of populism: Multiculturalism and interculturalism compared. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Interculturalism and multiculturalism: Debating the dividing lines*, 158-177. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Laborde, C. (2001). The culture(s) of the Republic: Nationalism and multiculturalism in French Republican thought. *Political Theory*, 29(5), 716–735.

Leyens, J. P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. London: Sage.

Madden, M. E. (1999). *Impediments to gender and ethnic inclusion in the psychology curriculum*. Paper based on the panel presentation at the National Multicultural Conference and Summit, Newport Beach, CA.

Magos, K. (2007). Examples of best practice: 'All together we are the city': a workshop developed by the Muslim Minority Education Project in Greece. *Intercultural Education*, 18(2), 161-168.

Major, B., & Schmader, T. (1998). Coping with stigma through psychological disengagement. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds), *Prejudice: The target's perspective*, 219-241. Academic Press.

Mavrommatis, G. (2003). Constructing Identities for Thracian Muslim Youth: The Role of Education, in S. Trubeta & C. Voss (eds.), *Minorities in Greece. Historical Issues and new Perspectives. History and Culture of South Eastern Europe, an Annual Journal*, 5, 113-123.

Mavrommatis, G. (2006). «Minorities in 20th century Greece», στο Sashima, T, (ed.), *Continuity and change of ethnicity and social-cultural order in Alevi/ Bektashi people: Turkey, Western Europe, Greece and Bulgaria, (Φάκελος Αποτελεσμάτων Έρευνας), Faculty of Human Sciences, Osaka International University*, 9(1), 50-69.

Mavrommatis, G. (2011). Muslim educational Institutions in Greece: Textbooks and Curricula. In E. Aslan (ed.), *Islamic Textbooks and curricula in Europe*. Frankfurt aM: Peter Lang, 123-142.

McGarty C., Yzerbyt, V. and Spears, R. (2002). Social cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, V. Y. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations. The formation of Meaningful Beliefs about Social Groups*. Cambridge University Press.

Meer, N., & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.

Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P Forgas (Ed.) *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.

- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M Farr & S. Moscovici (Eds). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards and description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Mountain, V. (2005). “Prayer is a positive activity for children—a report on recent research”. *International Journal of Children's Spirituality*, 10(3), 291-305.
- Newman, W. M. (1978). Theoretical perspectives for the analysis of social pluralism. In L. Driedger (Ed.), *The Canadian ethnic mosaic*, 40–54. Toronto: McClelland and Stewart.
- Oakes, P.J, Haslam, S.A., & Turner, J.C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford · Blackwell.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 187-199.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Pickel, G. & Gladkich, A. (2012). *Religious Social Capital in Europe Connections between Religiosity and Civil Society*. Transformations of Religiosity. Springer.
- Plaut, C. V. (2010). Diversity science: Why and how difference makes a difference. *Psychological Inquiry*, 21(2), 77–99.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., & Goren, M. J. (2009). Is multiculturalism or color blindness better for minorities? *Psychological Science*, 20(4), 444-446.
- Plaut, C. V., Thomas, M. C., Hurd K, & Romano, A. C. (2018). Do Color Blindness and Multiculturalism Remedy or Foster Discrimination and Racism? *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 200– 206.
- Postman, N. (2002). *Η πυξίδα του μέλλοντος: Πως το παρελθόν μπορεί να βελτιώσει το μέλλον μας* (Μεταξά Κ., μτφρ). Αθήνα: Καστανιώτης.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. New York, Touchstone.

Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York: Teachers College.

Rattan, A., & Ambady, N. (2013). Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colourblindness and multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43(1), 12-21.

Rattansi, A. (2011). *Multiculturalism: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Reicher, S. D. (2001). The psychology of crowd dynamics. In M. A. Hogg & R. S. Tindale (eds), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*, 182-207. Oxford, UK: Blackwell.

Richeson A. J., & Nussbaum, J. R. (2004). The impact of multiculturalism versus colorblindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 417–423.

Roebroeck, E., & Guimond, S. (2014). Schooling, citizen-making, and anti-immigrant prejudice in France. *Journal of Social and Political Psychology*. Manuscript submitted for publication.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research. Theory & Practice*, 13(3), 383-397.

Sawyer, K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-156.

Schnapper, D., Krief, P., & Peignard, E. (2003). French immigration and integration policy. A complex combination. In F. Heckmann & D. Schnapper (Eds.), *The integration of immigrants in European societies: National differences and trends of convergence*, 15–44. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. (1961) *Intergroup conflict and cooperation: The robber's cave experiment*. Norman, OK: University of Oklahoma Book Exchange.

Smith, A. (2000). *Εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Steele, C., & Aronson, J. (1995). Stereotype vulnerability and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797.

Stephan, W. G. (1999). *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. New York: Columbia University Teachers College Press.

Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: A psychology of desegregation*. New York, NY: Academic Press.

Sue, D. W., Bingham, R. P., Porche-Burke, L. & Vasquez, M. (1999). The Diversification of Psychology. A Multicultural Revolution. *American Psychologist* 54(12), 1061-1069.

Taguieff, P. A. (1987). *La Force du préjugé. Essai sur le racisme*. Paris: Editions La Découverte.

Tajfel, H. (1969). Social and cultural factors in perception. In G. Lindzey & E. Aronson (eds), *Handbook of social psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Tajfel, H. (1974). Social identity intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93.

Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. In J. C. Turner and H. Giles (eds), *Intergroup Behaviour*, Oxford: Blackwell.

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

Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy and Social Criticism*, 38(4), 413-423.

Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994). Theories of intergroup relations – *International social psychological perspectives*. New York, NY: Praeger.

Tsitselikis, K. (2007). Reciprocity as a regulatory pattern for the treatment of the Turkish/Muslim minority of Greece. *Reciprocity. Greek and Turkish Minorities: Law, Religion and Politics, Istanbul*, 5(1), 69-102.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Whetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell

Ugur, E. (2007) Religion as a source of Social Capital? The Gulen movement in the public sphere. In Ihsan Yilmaz et al (eds), *Muslim World in Transition: Contributions of the Gulen Movement*. London, Leeds Metropolitan University Press.

UNESCO (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, (μτφ). Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.*

Van Dijk, T.A. (2000). “The Reality of Racism. On analyzing parliamentary debates on immigration”. In G. Zurstiege (ed.) *Festschrift. Für die Wirklichkeit (=Festschrift for Siegfried Schmidt)*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 211-226.

Van Knippenberg, D., & Haslam, S. A. (2003). Realizing the diversity dividend: Exploring the subtle interplay between identity, ideology, and reality. In S. A. Haslam, D. van Knippenberg, M. J. Platow, & N. Ellemers (Eds.), *Social identity at work: Developing theory for organizational practice* (pp. 61-80. New York, NY: Psychology Press.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*, στο Χουντουμάδη & Βαφέα (επιμ.). Αθήνα: Τετράδια.

Verkuyten, M. (2005). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 121–138.

Verkuyten, M. (2007). Social Psychology and Multiculturalism. *Social and Personality Psychology Compass* 1/1, 280–297.

- Verkuyten, M., Yogeeswaran, K., Mepham, K., & Sprong, S. (2019). Interculturalism: A new diversity ideology with interrelated components of dialogue, unity, and identity flexibility. *European Journal of Social Psychology, 50*(3), 505-519
- Visintin, E. P., Birtel, M. D., & Crisp, R. J. (2017). The role of multicultural and colorblind ideologies and typicality in imagined contact interventions. *International Journal of Intercultural Relations, 59*(1), 1-8.
- Vorauer, J. D., & Sasaki, S. J. (2011). In the worst rather than the best of times: Effects of salient intergroup ideology in threatening intergroup interactions. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(2), 307-320.
- Werkman, W. M., Wigboldus, D. H. J., & Semin G.R. (1999). Children communication of the Linguistic Intergroup Bias and its impact upon cognitive inferences. *European Journal of Social Psychology, 29*(1), 95-104.
- Whetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimization of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Wieviorka, M. (1998). Le racisme, une introduction, La Découverte, coll. «*La Découverte/Poche. Essais*». Paris, 2, 1871-1931.
- Williams, R. M. (1947). *The reduction of intergroup tensions*. New York: Social Science Research Council.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 635–654.
- Zebrowitz, L. A. (1996). Physical appearance as a basis of stereotyping. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (eds), *Stereotypes and stereotyping*. New York: Guilford Press.

Παράρτημα

ΠΛΑΝΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Πως αποφασίσατε να ασκήσετε το επάγγελμα του νηπιαγωγού;
3. Που σπουδάσατε;
4. Συνεχίσατε τις σπουδές σας σε μεταπτυχιακό επίπεδο; Και αν ναι, με ποιο θέμα ασχοληθήκατε;
5. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
6. Σε ποιες άλλες περιοχές έχετε διδάξει;
7. Πως ήταν το κλίμα εκεί;
8. Διέφερε κατά πολύ με το τωρινό;
9. Υπάρχουν ζητήματα που απασχολούν το τμήμα σας και χρειάζεται να αντιμετωπισθούν;
Αν ναι, ποια είναι αυτά;
10. Κατανοούν όλα τα νήπια την ελληνική γλώσσα;
 Συμμετέχουν στις συζητήσεις;
 Ερχόμενοι στο νηπιαγωγείο έχουν γνώση της ελληνικής γλώσσας;
11. Εσείς πως αντιμετωπίζετε αυτή τη κατάσταση;
12. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων πως είναι η ένταξη αυτών των παιδιών;
13. Συνεργάζονται με τους υπόλοιπους μαθητές;
 Πως συνεργάζονται;
 Τι κάνουν στο πλαίσιο της ομάδας; Δώστε παραδείγματα.
14. Με ποιον τρόπο προσπαθείτε να ενισχύσετε την συμμετοχή τους;
15. Όσον αφορά το θρησκευτικό κομμάτι, η προσευχή γίνεται κανονικά;
16. Έχετε αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα πάνω σε αυτό;
17. Όταν έρχεται η στιγμή να μιλήσετε για θρησκευτικές ή εθνικές εορτές, πως το διαχειρίζεστε;
18. Γίνεται κάποια σχετική ενημέρωση στους γονείς για τη συμμετοχή ή όχι των παιδιών αυτές τις μέρες, ώστε να μην υπάρξουν προβλήματα όσον αφορά τα πιστεύω τους;
19. Σε θρησκευτικές ή εθνικές εορτές λαμβάνουν μέρος όλα τα νήπια; Ακόμη και όσα αποτελούν τη μειονότητα; Αν όχι, τους δίνεται κάποιος ρόλος συμμετοχής;
20. Γίνεται διαφορετική διαχείριση αυτών των παιδιών; Πως συμμετέχουν αυτά τα παιδιά;
21. Γνωρίζετε το μοντέλο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής; Αν ναι, γίνεται χρήση του μέσα στη τάξη; Δώστε παραδείγματα.

22. Ποιο είναι το κλίμα, ανάμεσα στα παιδιά, που επικρατεί στην τάξη;
23. Έχει πέσει στην αντίληψη σας κάποιο αρνητικό σχόλιο ή ανάρμοστη συμπεριφορά προς αυτά τα παιδιά;
24. Τα εντάσσουν στις παρέες τους; Παίζουν μαζί τους;
25. Σε τυχόν γιορτές ή γενέθλια, οι συμμαθητές τους είναι πρόθυμοι να τους προσκαλέσουν;
26. Αντίστοιχα, από τη δική τους μεριά υπάρχει προθυμία;
27. Σας μιλούν οι γονείς για τα παιδιά της μειονότητας;
28. Βλέπετε ενδιαφέρον, από την πλευρά των γονιών, σχετικά με το πολιτισμό τους; Είναι πρόθυμοι να διδάξετε στα παιδιά τους για αυτόν;
29. Η κοινωνία είναι ανοιχτή απέναντι στη μειονότητα; Πως τους αντιμετωπίζει;
Υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι τους;
30. Σας έχουν δοθεί, από το υπουργείο και το κράτος, κατευθυντήριες οδηγίες ή κάποια βοήθεια για τη διαχείριση τους;
31. Γενικά το κράτος και το υπουργείο έχουν κανόνες για την προφύλαξη/ασφάλεια τους;