



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ»

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Μη-λεκτικά στερεότυπα εκπαιδευτικών απέναντι σε
μαθητές/μαθήτριες Ρομά

ΕΛΕΝΗ ΦΛΕΒΑ

(mry00053)

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Τζάρτζας
Εξετάστικη Επιτροπή: Ευαγγελία Καλεράντε & Βασιλική Πλιόγκου

Ιανουάριος, 2024

Δήλωση

Βεβαιώνω πως αυτή είναι η δική μου προσωπική δουλειά και για την χρήση όλων των υλικών που έχουν χρησιμοποιηθεί έχουν αναφερθεί οι σχετικές πηγές τους

Ελένη Φλέβα

Φεβρουάριος, 2024

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και όλη η παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος απαίτησε πολλές θυσίες. Όχι μόνο από τον εαυτό μου αλλά και από την πολύτιμη οικογένεια μου που με στερήθηκε σχεδόν όλα τα Σαββατοκύριακα και όχι μόνο. Για την υπομονή σας, σας ευχαριστώ και υπόσχομαι να αναπληρώσω τον χρόνο.

Κύριε Τζάρτζα γνώριζα από την αρχή πως ήθελα να κάνω την πτυχιακή μου εργασία με εσάς. Τα μαθήματα μαζί σας, ήταν πάντα μία πηγή γνώσεων για μένα που τα παρακολουθούσα πάντα με μεγάλο ενδιαφέρον. Ευχαριστώ όμως και όλους τους διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Έμαθα πολλά πράγματα που δεν γνώριζα και γέμισα με μεγαλύτερη δίψα για γνώση.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα καθώς και τα παιδιά που με δέχθηκαν στις τάξεις τους. Εύχομαι η παρούσα εργασία να συμβάλει σε ένα καλύτερο σχολικό μέλλον χωρίς διακρίσεις, στερεότυπα και να βάλει ένα λιθαράκι σε ένα σχολικό περιβάλλον που θα δίνει όχι μόνο γνώση αλλά και πλήρη αποδοχή της διαφορετικότητας.

Στα παιδιά μου, Νέστορα και Μάρκο,
για ένα καλύτερο σχολικό μέλλον

Περίληψη

Οι μαθητές Ρομά αποτελούν μία κοινωνική ομάδα που συχνά αντιμετωπίζει την περιθωριοποίηση τόσο από την κοινωνία γενικότερα όσο και από το σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά Ρομά χαρακτηρίζονται από χαμηλές σχολικές επιδόσεις ενώ το φαινόμενο της σχολικής διαρροής είναι σύνηθες. Πλήθος προγραμμάτων κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί σε μία προσπάθεια να εντάξουν τα παιδιά Ρομά στο σύστημα εκπαίδευσης. Ωστόσο, το πρόβλημα φαίνεται να εξακολουθεί να υπάρχει καθώς η βιβλιογραφία δείχνει την ύπαρξη πολλών στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι τους που παρεμποδίζουν την ομαλή ένταξη τους στην σχολική κουλτούρα. Οι στερεοτυπικές αυτές πεποιθήσεις φαίνεται να είναι τόσο από την μεριά των μη-Ρομά μαθητών όσο και από την μεριά των εκπαιδευτικών. Πράγματι, η βιβλιογραφία δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν άγνοια για τον τρόπο ζωής των Ρομά. Η άγνοια, στην Κοινωνική Ψυχολογία, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την γέννηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Ωστόσο, το φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας (τι είναι κοινωνικά αποδεκτό να εκφραστεί) δεν επιτρέπει πάντα την έκφραση λεκτικών στερεότυπων από την μεριά των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Η καταπίεση των στερεότυπων αυτών συχνά εκφράζεται με μη-λεκτικούς τρόπους.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να προσθέσει στην βιβλιογραφία γνώση για τα στερεότυπα που κυριαρχούν στον χώρο των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές Ρομά τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη-λεκτικό επίπεδο προσπαθώντας να ελέγξει τον πιθανόν ρόλο της παρουσίας της κοινωνικής επιθυμητότητας. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιείται η μέθοδος της παρατήρησης σε συνδυασμό με ένα ερωτηματολόγιο τόσο για τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων όσο και εκείνες που θεωρούν πως κατέχει ένας/μία υποτιθέμενος/η εκπαιδευτικός.

Λέξεις Κλειδιά: Μαθητές/μαθήτριες Ρομά, μη-λεκτικά στερεότυπα, εκπαιδευτικοί, κοινωνική επιθυμητότητα

Abstract

Roma students constitute a social group with specific features that it often confronts social isolation both in society in general but also in the school environment. Roma students often exhibit poor school performance that can lead to high drop-out school rates. A number of programs have attempted to enhance the successful inclusion of this social group into the school life.

Nevertheless, the literature still indicates high rates of stereotypical beliefs towards Roma students which functions as an obstacle to their successful inclusion in the school culture. These stereotypical beliefs are coming both from the side of the non-Roma students but also from the side of the teachers. Teachers ignore basic knowledge regarding the Roma culture. Ignorance, in the field of social psychology, is strongly related to the raise of stereotypes. However, the social desirability phenomenon (the phenomenon in which the person acts in the way that is socially appropriate suppressing his/her true intentions and beliefs), does not always allow the expression of verbal stereotypes which are often expressed with non-verbal ways.

The present study aims to add to the literature about teachers' stereotypes, both verbal and non-verbal, towards Roma students, by trying to control the social desirability phenomenon. To achieve this, the present study uses both a questionnaire about stereotypical views of the participants themselves but also about the views of a hypothetical teacher. The observational method is also used in order to examine the degree to which the verbal stereotypes are in line with the non-verbal ones.

Keywords: Roma students, non-verbal stereotypes, teachers, social desirability

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	σελ. 10
Κεφάλαιο 1-Σtereότυπα	σελ. 12
1.1 Δημιουργία Stereοτύπων	σελ. 12
1.2 Θεωρητικό Υπόβαθρο	σελ. 14
1.3 Ο ρόλος της μνήμης στα στερεότυπα	σελ. 15
1.4 Η κοινωνική επιθυμητότητα και φαινόμενο αναζωπύρωσης	σελ. 16
Κεφάλαιο 2-Επικοινωνία	σελ. 18
2.1 Η τέχνη της επικοινωνίας	σελ. 18
2.2 Η επικοινωνία εντός σχολικής τάξης	σελ. 19
2.3 Μη-λεκτική επικοινωνία	σελ. 22
2.4 Η συνεισφορά της ψυχανάλυσης και της φιλοσοφίας στην κατανόηση της μη-λεκτικής επικοινωνίας	σελ. 28
Κεφάλαιο 3-Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	σελ. 34
3.1 Σύντομη ανασκόπηση στον πολιτισμό των Ρομά	σελ. 34
3.2 Ένταξη των Ρομά στην Εκπαίδευση	σελ. 35
3.3 Παιδιά Ρομά στο σχολείο και στερεότυπα	σελ. 37
Κεφάλαιο 4-Προσδοκίες	σελ. 45
4.1 Αυτοεκπληρούμενη Προφητεία	σελ. 44
4.2 Το φαινόμενο του Πειραματιστή	σελ. 45
4.3 Το φαινόμενο Πυγμαλίων	σελ. 45
4.4 Το φαινόμενο Golem	σελ. 46
4.5 Αυτοεκπληρούμενη προφητεία και στερεότυπα	σελ. 47
4.6 Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία στο σχολικό περιβάλλον	σελ. 48
Κεφάλαιο 5-Μεθοδολογία Έρευνας	σελ. 55
5.1 Ποσοτική/Ποιοτική μεθοδολογία-Μειονεκτήματα/Πλεονεκτήματα	σελ. 54
5.2 Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 58
Κεφάλαιο 6-Μεθοδολογία	σελ. 62
6.1 Συμμετέχοντες	σελ. 61
6.2 Εργαλεία	σελ. 62
6.3 Σχεδιασμός	σελ. 63
6.4 Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων	σελ. 64
Κεφάλαιο 7-Επίλογος /Συζήτηση και Προβληματισμοί	σελ. 70
Βιβλιογραφία	σελ. 77
Παραρτήματα	Σελ. 90

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Διαφορές μεταξύ της ποσοτικής και της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας	σελ. 56
Πίνακας 2 : Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων	σελ. 62
Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά των τάξεων που επιλέχθηκαν	σελ. 63
Πίνακας 4: Μέσοι όροι των απαντήσεων για τον/την υποθετικό εκπαιδευτικό και τους συμμετέχοντες	σελ. 66-67
Πίνακας 5: ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές/τριες Ρομά	σελ. 68
Πίνακας 6: Ο ρόλος της εμπειρίας στις απαντήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων για τους εαυτούς τους και για τον/την υποτιθέμενο εκπαιδευτικό	σελ. 68

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Χάρτης των βασικών μορφών εφαρμογής της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας σελ. 57

Γράφημα 2: Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις για τους ίδιους τους συμμετέχοντες και τον/την υποθετικό εκπαιδευτικό σελ. 67

Εισαγωγή

Η Παιδαγωγική Επιστήμη θέτει ως προαπαιτούμενο για μία επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία την σχέση μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/μαθήτριας. Μία γνήσια σχέση μεταξύ της παραπάνω δυάδας βασίζεται σε ευκαιρίες που προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός προς την αυτοαποκάλυψη του μαθητή/μαθήτριας (Κοσμόπουλος, 2004). Ωστόσο, για να συμβεί αυτό χρειάζεται να υπάρχει σεβασμός και εκτίμηση μεταξύ της δυάδας. Τα δύο αυτά στοιχεία είναι αλληλένδετα με την κατανόηση ως προαπαιτούμενο συστατικό απέναντι στην κοσμοθεωρία που φέρει ο κάθε μαθητής/μαθήτρια ειδικά όταν προέρχεται από κοινωνικό-πολιτισμικά διαφορετικά υπόβαθρα. Πράγματι, ο Cole (2001) εστιάζει στην σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου με το περιβάλλον του για μία επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία. Στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός καλείται να χειριστεί τις ισορροπημένες σχέσεις μεταξύ του μαθητή/μαθήτριας διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου με τον ίδιο/ίδια αλλά και με τους άλλους μαθητές/μαθήτριες. Ο ρόλος αυτός φαίνεται ιδιαίτερα πολύπλοκος και απαιτητικός ιδιαίτερα όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει ελλιπή γνώση για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, μειωμένη εμπειρία και παρουσιάζεται ευάλωτος/ευάλωτη απέναντι στα δικά του προσωπικά βιώματα, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αυτό διότι ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει γνώσεις πάνω στα μεταναστευτικά ρεύματα, στην δίγλωσση εκπαίδευση, την κοινωνιογλωσσολογία αλλά και για τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους που καλείται να ακολουθήσει (Γεωργογιάννης, 2006), να είναι δηλαδή ένας «στοχαζόμενος εκπαιδευτικός» (Dewey, 1910). Κυρίως όμως καλείται να έχει ενσυναίσθηση.

Μπαίνοντας στο εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν όλους του μαθητές/μαθήτριες ισάξια. Αυτόματα αυτό σημαίνει πως τους ζητείται να μούνε σε έναν χώρο, την σχολική τάξη, ελεύθεροι από προσωπικές προκαταλήψεις, βιώματα και πεποιθήσεις χωρίς ωστόσο να έχουν απαραίτητα λάβει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση γι' αυτό. Οι μαθητές Ρομά αποτελούν μία ομάδα μαθητικού πληθυσμού ιδιαίτερα στιγματισμένου, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Πράγματι, η βιβλιογραφία δείχνει πως τα παιδιά Ρομά δεν είναι πλήρως ενταγμένα στην σχολική κουλτούρα παρά τις επίμονες προσπάθειες με διάφορα προγράμματα για την ομαλή ένταξη τους. Η σχολική τους φοίτηση χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα χαμηλά επιτεύγματα και από υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Τα ακριβή αίτια, αν και έχουν ερευνηθεί δεν είναι ακριβώς γνωστά. Ωστόσο, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εικόνα των παιδιών για το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο. Η βιβλιογραφία δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους μαθητές Ρομά (π.χ., Βέμη και Αλεξοπούλου, 2003) οι οποίες είναι συχνά το προϊόν άγνοιας για την κουλτούρα του πολιτισμού των Ρομά (π.χ., Ντούσα, 1997).

Το φαινόμενο της "κοινωνικής επιθυμητότητας" (το φαινόμενο κατά το οποίο μία συμπεριφορά δεν εκφράζεται και καταπιέζεται γιατί δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή)

δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ξεχωρίσουν συμπεριφορικά τους μαθητές Ρομά από τους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο, όταν τα στερεότυπα είναι υπαρκτά αλλά καταπιέζονται υπάρχει ο κίνδυνος της επανεμφάνισής τους, αυτή την φορά όμως με ένα μη-λεκτικό τρόπο. Έτσι, είναι πιθανόν ο/η εκπαιδευτικός να εκφράσει τα στερεότυπα αυτά στην εκπαιδευτική του/της διαδικασία χρησιμοποιώντας μη-λεκτικούς τρόπους όπως μεγαλύτερη σωματική απόσταση, έλλειψη (ή μειωμένη) συχνότητα βλεμματικής επαφής καθώς και περιορισμένη αλληλεπίδραση.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι διττός. Αρχικά, χρησιμοποιώντας την μέθοδο της παρατήρησης στοχεύει στο να καταγράψει τους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Στην συνέχεια, οι παρατηρήσεις αυτές θα ερμηνευθούν και θα συγκριθούν με βάση τις απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου αναφορικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά αλλά και αυτές ενός υποτιθέμενου εκπαιδευτικού προκειμένου να ελεγχθεί το φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα μελετηθούν είναι τα παρακάτω:

- 1) Υπάρχει διαφοροποίηση στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά όπως αυτό καταγράφεται από την μέθοδο της παρατήρησης;
- 2) Υπάρχει συνοχή των μη-λεκτικών στερεότυπων όπως αυτά παρατηρούνται και όπως αυτά καταγράφονται;
- 3) Υπάρχει διαφοροποίηση στις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά και σε αυτές που θεωρούν ότι έχει ο υποτιθέμενος εκπαιδευτικός;
- 4) Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά Ρομά ως παράγοντα της διαπολιτισμικής ή μη εκπαίδευσης τους αλλά και της εμπειρίας τους με μαθητές/μαθήτριες Ρομά;

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες κατέγραψαν θετικότερες στάσεις για τους εαυτούς τους απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά συγκριτικά με τον υποτιθέμενο εκπαιδευτικό δείχνοντας πιθανόν μία επιρροή της κοινωνικής επιθυμητότητας στις απαντήσεις τους. Ενδιαφέρον προκαλεί πως κάποιες από τις στάσεις όπως καταγράφηκαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο παρατηρήθηκαν επίσης και από την μέθοδο της παρατήρησης. Η εμπειρία με μαθητές/μαθήτριες Ρομά καθώς και η διαπολιτισμική εκπαίδευση φάνηκε πως έλκει θετικότερες στάσεις και αντιλήψεις οι οποίες ωστόσο δεν ήταν στατιστικά σημαντικές από τους συμμετέχοντες με μειωμένη εμπειρία και χωρίς σχετική εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-Στερεότυπα

1.1 Δημιουργία Στερεότυπων

Οι άνθρωποι δημιουργούν τις πρώτες τους εντυπώσεις απέναντι σε άλλες κοινωνικές ομάδες βασιζόμενοι στις πληροφορίες που κυριαρχούν αναφορικά με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν (Allport, 1954; Fiske & Neuberg, 1990; McArthur & Baron, 1983; Miller, 1988; Tajfel, 1981). Οι πιο κοινές από αυτές τις κατηγορίες είναι η εθνικότητα, το φύλο και η ηλικία (Rudman & Borgida, 1995). Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι μία ιδιαίτερα χρήσιμη διαδικασία (Hamilton & Trolie, 1986) και αυτό διότι το ανθρώπινο περιβάλλον είναι πολύπλοκο και γεμάτο πληροφορίες που αν δεν κατηγοριοποιούσαν οι άνθρωποι πληροφορίες θα «υπέφεραν» από «υπερχείλιση» του γνωστικού τους συστήματος (Hamilton & Trolie, 1986). Έτσι, οι άνθρωποι προβαίνουν στην κατηγοριοποίηση αυτήν για να ερμηνεύουν και να κατανοούν εύκολα και γρήγορα το περιβάλλον τους. Ωστόσο, η υπεραπλούστευση αυτή οδηγεί σε ένα «τσουβάλιασμα» όπου ένα άτομο θεωρείται ότι κατέχει τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκει. Έτσι, η διαδικασία αυτή της κατηγοριοποίησης των ανθρώπων ανάλογα με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν προσφέρει έδαφος για την δημιουργία και για την συντήρηση στερεοτύπων (Allport, 1954; Hamilton, 1979; Hamilton & Trolie, 1986; Tajfel, 1969; Taylor, 1981). Η χρήση αυτών των στερεοτύπων είναι συχνή στην προσπάθεια των ανθρώπων να κατανοήσουν και να αναλύσουν τον σύνθετο βομβαρδισμό πληροφοριών που προέρχεται από το περιβάλλον τους (Lippman, 1922).

Στην βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ερευνών σχετικά με τα κοινωνικά στερεότυπα τα οποία ορίζονται ως «*το σύνολο των αντιλήψεων και πεποιθήσεων ενός ατόμου σχετικά με τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες μίας ομάδας*» (Judd & Park, 1993, σελ. 110). Με άλλα λόγια τα στερεότυπα αποτελούν απλά μία μικρογραφία της κοινωνίας, η οποία παγιώθηκε με το πέρασ του χρόνου από αντιλήψεις, αναπαραστάσεις και πεποιθήσεις. Για να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα χαρακτηριστικά μίας ομάδας οι άνθρωποι συχνά προβαίνουν σε συνειδητή ή ασυνείδητη σύγκριση της ομάδας με άλλες κοινωνικές ομάδες (Judd & Park, 1993). Σύμφωνα με τον Lippman (1922) στην κατηγοριοποίηση των κοινωνικών ομάδων υπάρχουν πληθώρα γενικεύσεων, οι οποίες παρ' όλο που μπορεί να αποδειχθούν λανθασμένες και παρά την εξέλιξη των κοινωνιών εξακολουθούν να υφίστανται. Ως αποτέλεσμα κάποια μέλη μίας κοινωνικής ομάδας παρουσιάζονται να αδικούνται καθώς «*τιμωρούνται*» με το να κουβαλούν το φορτίο των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων που ορίζει η ομάδα στην οποία ανήκουν (Λαμπρίδης, 2004).

Τα κοινωνικά στερεότυπα συχνά σχετίζονται με τον «*κοινωνικό στιγματισμό*». Η λέξη «*στίγμα*» έχει τις ρίζες της βαθιά στην αρχαία ελληνική γλώσσα και προέρχεται από την λέξη «*στίζω*» (Μπαμπινιώτης, 1998). Η λέξη αυτή σημαίνει χάραγμα ή σκάλισμα και συνήθως αναφέρεται σε εξωτερικά σημάδια του δέρματος. Πράγματι, στην αρχαία Ελλάδα τα άτομα εκείνα τα οποία κατά κάποιον τρόπο ξεχώριζαν στην

κοινωνική τους θέση, είτε γιατί ήταν σκλάβοι ή προδότες, έφεραν ένα σημάδι στο σώμα το οποίο τους το χάρασσαν παρά την θέληση τους (Goffman, 1963). Έτσι, το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο γνώριζε τα άτομα αυτά από τα εμφανή εξωτερικά τους σημάδια και τα αντιμετώπιζαν ως κοινωνικό «μίσμα» με συμπεριφορές προκατειλημμένες ή και με αποφυγή (Goffman, 1963). Στην σημερινή εποχή, εν αντιθέσει με την αρχαιότητα, το κοινωνικό στίγμα αφορά τα χαρακτηριστικά του ατόμου σύμφωνα με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει και δεν συνδέεται με εμφανή εξωτερικά σημάδια (Goffman, 1963). Δηλαδή, τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία παρεκκλίνουν από τις νόρμες.

Ο κοινωνικός στιγματισμός και τα στερεότυπα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με προκαταλήψεις. Ο όρος «προκατάληψη» ορίζεται ως «...μία συμπεριφορά (θετική ή αρνητική) ενός ατόμου απέναντι σε άλλες ομάδες και τα μέλη τους, η οποία δημιουργεί ή διατηρεί ιεραρχικές σχέσεις κύρους ανάμεσα στις ομάδες» (Dovidio, Hewstone, Glick & Esses, 2010, σελ. 7). Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι οι προκατειλημμένες πεποιθήσεις βασίζονται σε αυθαίρετες πληροφορίες απέναντι σε μία κοινωνική ομάδα χωρίς να έχει δοθεί η ευκαιρία για διάδραση και αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων ενώ η συμπεριφορά αυτή συχνά χαρακτηρίζεται από αντιπάθεια ή και επιθετικότητα (Μάρκου-Βασιλειάδου, 1996). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι στις διάφορες κοινωνικές ομάδες δημιουργούνται από μικρή ηλικία και είναι δύσκολο να αλλάξουν παρά μόνο αν το ίδιο το άτομο καταβάλλει συνειδητή προσπάθεια (Lippman, 1922) κυρίως μέσω της επαφής και της γνώσης απέναντι στην κοινωνική ομάδα για την οποία συντηρούνται. Με άλλα λόγια η προσωπική επαφή είναι ικανή να «διαλύσει» τα σύνορα μεταξύ μίας κοινωνικής ομάδας με μία άλλη κοινωνική ομάδα (Crisp & Abrams, 2008). Πράγματι, μία μετά-ανάλυση περισσότερων από 500 ερευνών κατέληξε σε μία σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ της διαπροσωπικής επαφής και της μείωσης των στερεοτύπων (Pettigrew & Tropp, 2006). Μελέτες έδειξαν πως η προσωπική επαφή με συγκεκριμένες στιγματισμένες κοινωνικές ομάδες όπου κυριαρχούν λανθασμένες αντιλήψεις είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την μείωση των στερεοτύπων και την άνθιση υγιούς διαπροσωπικής σχέσης (π.χ., Gannon και McGilloy, 2009). Αυτό συμβαίνει γιατί η προσωπική επαφή διαλύει τα στερεότυπα που βασίζονται κατά βάση στην άγνοια και προωθεί μία αλληλεπίδραση εξ' αρχής δομημένη (π.χ., Budisch, 2004; Tait και Purdie, 2000). Η προσωπική επαφή προσφέρει γνώση αναφορικά με κοινωνικές ομάδες βασιζόμενη σε προσωπικές εμπειρίες οι οποίες όσο πιο θετικές είναι τόσο περισσότερο είναι ικανές να διαλύσουν τις αρνητικές αντιλήψεις (Crisp και Abrams, 2008). Η ισχυρά θετική επίδραση της προσωπικής επαφής φαίνεται ότι βασίζεται στην ικανότητα της να αλλάξει ριζικά τα τρία στοιχεία της διαμόρφωσης συμπεριφοράς στον άνθρωπο: το συναισθηματικό, το συμπεριφορικό και το γνωστικό (Hogg & Vaughan, 2002). Το γνωστικό κομμάτι βελτιώνεται μέσω της προσωπικής επαφής από την απόκτηση γνώσης για το τι καθιστά την συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Η ενίσχυση της γνώσης με την σειρά της μειώνει την πεποίθηση πως όλα τα άτομα μίας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας μειονεκτούν σε ποικιλότητα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους, την συμπεριφορά τους αλλά και τις πεποιθήσεις τους. Έτσι, η

γνώση μειώνει τα γνωστικά στερεότυπα που βασίζονται όχι πάνω στο άτομο αλλά πάνω στην συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Η ενίσχυση της γνώσης με την σειρά της μειώνει το άγχος που συχνά παρουσιάζεται στην πρώτη συνάντηση με άτομο από διαφορετική κοινωνική ομάδα. Λιγότερο άγχος και περισσότερη γνώση αυξάνει την αυτοπεποίθηση του ατόμου να αλληλεπιδράσει με άτομο διαφορετικής κοινωνικής ομάδας όταν του δοθεί η ευκαιρία. Αυτό με την σειρά του λοιπόν επηρεάζει το τρίτο κομμάτι των στάσεων που είναι η συμπεριφορά διαμορφώνοντας την ως θετικότερη αλλά και ως περισσότερο πιθανή να προκύψει (Turner, Hewstone και Voci, 2007). Η δύναμη της προσωπικής επαφής με άτομα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων φαίνεται να είναι τόσο ισχυρή όπου και μόνο η σκέψη για αλληλεπίδραση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την συμπεριφορά. Φαινόμενο το οποίο ονομάζεται ως "νοητική απεικόνιση" (imagined contact) και έχει μελετηθεί εκτενώς σε διάφορες κοινωνικές ομάδες όπως απέναντι σε ηλικιωμένα άτομα (Turner και Crisp, 2010; Turner, Crisp και Lambert, 2007) και ομοφυλόφιλους άντρες (Turner, Crisp και Lambert, 2007), Μουσουλμανική μειονότητα (Turner & Crisp, 2010), υπέρβαρα άτομα (Turner και West, 2011), παιδιά με φυσικές αναπηρίες (Cameron, Rutland, Turner, Holman-Nicolas και Powell, 2011), μετανάστες (Brambilla, Ravenna και Hewstone, 2012; Vezzali, Capozza, Giovannini και Stathi, 2011; Vezzali, Capozza, Stathi και Giovannini, 2012), άτομα με σχιζοφρένεια (West, Holmes & Hewstone, 2011), Ελληνο-Κύπριοι απέναντι σε Τουρκό-Κύπριους (Husnu και Crisp, 2010) αλλά και απέναντι σε έφηβους με το σύνδρομο Άσπεργκερ (Flewa, 2014).

1.2 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις υπάρχουν στην βιβλιογραφία για την κατανόηση της δημιουργίας στερεότυπων, η ψυχοδυναμική προσέγγιση, η κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση και η γνωστική προσέγγιση (Χαντζή, 2000). Ακολουθεί μία σύντομη ανασκόπηση των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων.

Η Ψυχοδυναμική Προσέγγιση

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το άτομο δημιουργεί στερεότυπα που εκφράζονται με θυμό ή επιθετικότητα στην προσπάθεια του για εύρεση «*αποδιοπομπαίων τράγων*». Η μετατόπιση αυτή είναι το αποτέλεσμα ενός μηχανισμού άμυνας που δημιουργεί το άτομο απέναντι σε άτομα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων σε μία προσπάθεια απόκτησης και διατήρησης εξουσίας (Giddens, 2002). Σύμφωνα με τους Dollard, Millier, Doob, Mowrer και Sears (1939) τα στερεότυπα, που εκφράζονται κυρίως με επιθετικότητα ή θυμό, δημιουργούνται ως επί το πλείστον από άτομα τα οποία δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κυρίαρχα άτομα και έτσι απευθύνονται σε μειονοτικές ομάδες. Βασικό στοιχείο της μετατόπισης είναι πως το άτομο προβαίνει σε μία «*ασύνειδη απόδοση στους άλλους των...επιθυμιών ή χαρακτηριστικών*» του ίδιου σε μία προσπάθεια αποποίησης ευθυνών (Giddens, 2002, σελ. 303).

Η Κοινωνικό-Πολιτισμική Προσέγγιση

Η κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών ρόλων και της μάθησης μέσω της κοινωνικοποίησης που ενισχύονται από την έκθεση στην κοινωνία. Οι Eagly και Wood (2002) υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα δημιουργούνται αυτόματα με την γέννηση του ανθρώπου στηριζόμενα στο φύλο του/της και τους διαφορετικούς ρόλους που αποδίδονται στο κάθε φύλο κοινωνικά. Από εκεί και πέρα οι διαφορετικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της εκάστοτε κοινωνίας συντηρούν ή αποδεδμεύουν μερικώς (σπανίως ολικώς) τα άτομα από αυτά τα στερεότυπα (Eagly & Wood, 2002).

Η Γνωστική Προσέγγιση

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση τα στερεότυπα είναι το αποτέλεσμα της γνωστικής διεργασίας της κατηγοριοποίησης σύμφωνα με την οποία οι διαφορές για τις ομάδες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων από του ατόμου που παρατηρεί τείνουν να μεγιστοποιούνται (Brown, 1996). Όπως προαναφέρθηκε η κατηγοριοποίηση βοηθάει την γνωστική επεξεργασία των πολύπλοκων ερεθισμάτων του περιβάλλοντος.

1.3 Ο Ρόλος της Μνήμης στα Στερεότυπα

Στο πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας η μνήμη δεν αποτελεί απλά ένα αποθηκευτικό χώρο καινούριων πληροφοριών αλλά ένα χώρο από τον οποίο ανακαλούνται πληροφορίες και βιώματα τα οποία με την σειρά τους επηρεάζουν την τωρινή συμπεριφορά, τις σκέψεις και τις αντιλήψεις (Eysenck, 2010; Μπαμπλέκου, 2010; Πόθος & Οικονόμου, 2010; Ρούσσο, 2011). Η βασική λειτουργία της μνήμης είναι ότι κωδικοποιεί τις πληροφορίες του περιβάλλοντος (encoding) σε τέτοια μορφή ώστε να μπορεί να αποθηκευτεί στον ανθρώπινο εγκέφαλο και να ανακληθεί όποτε χρειάζεται (Eysenck, 2010). Η κωδικοποίηση αυτή στον εγκέφαλο μπορεί να έχει την μορφή ακουστικής κωδικοποίησης (π.χ., ένας ήχος), οπτικής κωδικοποίησης (π.χ., μία εικόνα) ή σημασιολογικής κωδικοποίησης (π.χ., μία έννοια). Έτσι, όταν χρειάζεται το άτομο μία πληροφορία να ανακαλέσει από την μνήμη του για να κατανοήσει καλύτερα το περιβάλλον του αρχίζει και λειτουργεί η διαδικασία της ανάσυρσης (retrieval) όπου οι πληροφορίες ανακαλούνται στο συνειδητό κομμάτι της γνωστικής επεξεργασίας. Οι πληροφορίες αυτές οι οποίες δεν ανακαλούνται συχνά αποθηκεύονται στην βραχύχρονη μνήμη (short-term memory) με τον κίνδυνο να χαθούν ενώ η συχνή ανάκληση τους τις μετατοπίζει στην μακρόχρονη μνήμη (long-term memory) (Μπαμπλέκου, 2011). Η συμπεριφορά του ατόμου φαίνεται να επηρεάζεται κυρίως από την μη συνειδητή (ή διαδικαστική) μνήμη (explicit memory ή procedural memory). Έτσι στην μη συνειδητή μνήμη μία παλιά εμπειρία ή βίωμα επηρεάζει την τωρινή συμπεριφορά χωρίς όμως την συνειδητή γνώση γι' αυτήν την σύνδεση (Eysenck, 2010; Πόθος & Οικονόμου, 2010; Ρούσσο, 2011).

1.4 Η Κοινωνική Επιθυμητότητα (Social Desirability) και το Φαινόμενο Αναζωπύρωσης (Rebound Effect)

Ο όρος «κοινωνική επιθυμητότητα» αναφέρεται στην διαδικασία που προσπαθεί το άτομο να προσαρμόσει την συμπεριφορά του σύμφωνα με τον κοινωνικό του ρόλο (Jones & Davis, 1965). Όπως είναι αναμενόμενο αυτό δημιουργεί πρόβλημα στην παρατήρηση της συμπεριφοράς και ως εκ τούτου στην κατανόηση της αιτιότητας της συμπεριφοράς (Jones & Davis, 1965). Το φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας συναντάται συχνά στο σχολικό πλαίσιο όπου η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού καλείται να είναι αμερόληπτη και ίση προς όλους τους μαθητές/μαθήτριες τόσο στο μαθησιακό όσο και στο συμπεριφορικό επίπεδο. Πράγματι, η βιβλιογραφία καταδεικνύει πληθώρα ερευνών που συσχετίζουν τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών στην συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές (Good & Brophy, 1987; Harber, Konopka, Udem et al., 2012; Jones & Wheatley, 1990; Rist, 1970). Τα στερεότυπα αυτά εκφράζονται με την μειωμένη παροχή ανατροφοδότησης, με την μειωμένη παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, αλλά και με την μειωμένη παροχή μαθησιακών εκπαιδευτικών μέτρων για την βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης. Αυτό έχει παρατηρηθεί περισσότερο απέναντι σε μαθητές από ομάδες κοινωνικών μειονοτήτων αλλά και απέναντι σε κοινωνικά δυσμενών μαθητών/μαθητριών (Hughes et al., 2005; Nicholson-Crotty, Birchmeier & Valentine, 2009; Peguero & Shekarkhar, 2011, Rocque & Paternoster, 2011). Το φαινόμενο της αναζωπύρωσης (rebound effect) φαίνεται να συμβαίνει όταν οι άνθρωποι κατακλύζονται από στερεοτυπικές συμπεριφορές αφού πρώτα έχει προηγηθεί μία επίμονη προσπάθεια να τις καταστείλουν (Geeraert, 2013). Έτσι, αναφορικά με τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών απέναντι σε μειονοτικές ομάδες μαθητών/μαθητριών κάποιος θα μπορούσε να ισχυρισθεί πως όταν αυτά δεν έχουν γίνει αντικείμενο συνειδητής προσπάθειας ελέγχου και εξάλειψης τότε διατρέχουν τον κίνδυνο επανεμφάνισης. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, κάτι τέτοιο θα εναντιωνόταν στον κοινωνικό τους ρόλο που τους καλεί να είναι αμερόληπτοι. Η καταπίεση λοιπόν αυτή είναι πιθανόν να βρει διέξοδο σε μη-λεκτικούς στερεοτυπικούς κώδικες. Η μη-λεκτική επικοινωνία θα συζητηθεί εκτενέστερα αργότερα.

Ένας τρόπος για να ελεγχθεί η επίδραση της κοινωνικής επιθυμητότητας (social desirability) είναι το υποκείμενο να μην ερωτάται για τις δικές του προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις αλλά καλύτερα για τις στάσεις ενός τρίτου ατόμου. Οι Morgan, Bieberich, Walker και Schwerdtfeger (1998) αναφέρει ότι οι ερωτηθέντες αναφορικά με στερεοτυπικές τάσεις τείνουν να απαντούν σύμφωνα με το ποια απάντηση θα τους κατατάξει σε «καλά παιδιά» και όχι τις πραγματικές τους αντιλήψεις. Οι παραπάνω συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα αυτό ύστερα από μελέτες που έδειξαν πως τυπικής ανάπτυξης παιδιά έτειναν να έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε ένα υποτιθέμενο μαθητή με αναπηρία συγκριτικά με έναν άλλον μαθητή τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, αυτό δεν συνέβη όταν τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν την επιθυμία ενός άλλου υποτιθέμενου παιδιού να αλληλεπιδράσει με ένα παιδί με κινητικά προβλήματα. Το φαινόμενο αυτό εικάζεται πως μπορεί να συμβεί και στην παρούσα εργασία, ίσως περισσότερο από άλλους κλάδους, καθώς οι

εκπαιδευτικοί δεν «επιτρέπονται» να αντιμετωπίζουν τους μαθητές στερεοτυπικά και με μεροληψία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2-Επικοινωνία

2.1 Η Τέχνη της Επικοινωνίας

"Κάθε κοινωνική διαδικασία προϋποθέτει μία διαδικασία επικοινωνίας" (Quain, 1975, σελ. 1).

"Ο άνθρωπος δεν μπορεί να μην επικοινωνεί" (Γκότοβος, 1997, σελ. 59).

Η μελέτη της επικοινωνίας αποτελεί πλέον ένα διεπιστημονικό πεδίο αφού αφορά τόσο τις θετικές όσο και τις ανθρωπιστικές επιστήμες ενώ με την ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει γίνει τομέας μελέτης και έρευνας και στους τομείς που δεν τους απασχολούσε πρώτερα όπως η Τεχνολογία, η Διαφήμιση και οι Διεθνείς και Βιομηχανικές σχέσεις (Cherry, 1990). Σύμφωνα με την Κούρτη (1995) ολόκληρο το κοινωνικό σύστημα βασίζεται στην τέχνη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Αυτό διότι ολόκληρο το κοινωνικό σύστημα *"αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως αναπόσπαστο τμήμα ενός συστήματος αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με άλλα άτομα"* το οποίο με την σειρά του βασίζεται στην αλληλεπίδραση μέσω της επικοινωνίας (Κούρτη, 1995, σελ. 91). Ωστόσο, παρ' όλο που η επικοινωνία είναι βασική ανθρώπινη δραστηριότητα φαίνεται πως υπάρχει δυσκολία του ορισμού της. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει περισσότερους από 126 διαφορετικούς ορισμούς της διαδικασίας αυτής (Dance & Larson, 1976). Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένοι. Σύμφωνα με τον Shefler η επικοινωνία ορίζεται ως *"ένα σύστημα ενιαίας συμπεριφοράς που προσδιορίζει, ρυθμίζει, διατηρεί και ως εκ τούτου καθιστά δυνατές τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων"* (Winkin, 1993, σελ. 140). Από την άλλη, ο Spitz αναφέρει πως *"ως επικοινωνία χαρακτηρίζεται κάθε συνειδητή ή μη, κατευθυνόμενη ή μη έκφραση συμπεριφοράς ενός ατόμου, μέσω της οποίας ασκείται σκόπιμα ή μη επιρροή στην αντίληψη, το συναίσθημα και τη σκέψη του άλλου"* (Τσιπλητάρης, 1996, σελ. 23) ενώ ένας πιο απλουστοποιημένος ορισμός της επικοινωνίας προσφέρεται από τον Lasswell (1989) που αναφέρει πως είναι *"...ένας τρόπος ιδιαίτερα εξυπηρετικός, για να περιγράψουμε μία πράξη επικοινωνίας είναι να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: ποιός/λεεί τι/από ποιο μέσο/σε ποιόν/με τι αποτέλεσμα"* (σελ. 65). Η αδυναμία αυτή της υιοθέτησης κοινού ορισμού από τους ερευνητές δεν πρέπει να λαμβάνεται ως αδυναμία αλλά να προσφέρει τροφή για σκέψη αναφορικά με την πολυπλοκότητα του επικοινωνιακού συστήματος μεταξύ των ανθρώπων (Littlejohn, 1989).

Για την ισορροπημένη ψυχική κατάσταση του ατόμου χρειάζεται η ορθή λειτουργία του εγκεφάλου που θεωρείται το πιο σημαντικό όργανο του ανθρώπινου νευρικού συστήματος. Στην διαδικασία της επικοινωνίας λαμβάνουν μέρος πολλές διεργασίες του εγκεφάλου όπως είναι οι αισθήσεις, η αντίληψη, η μνήμη, η μάθηση και το νοητικό δυναμικό του ανθρώπου. Στην διαδικασία της επικοινωνίας φαίνεται πως το *"βάρος"* πέφτει περισσότερο στο αριστερό παρά στο δεξιό ημισφαίριο (Watzlawick, 1986). Η Σαββάκη (1997), αναφορικά με την ανθρώπινη επικοινωνία, ονομάζει το

δεξιό ημισφαίριο, που σχετίζεται με το υποσεινήδητο, ως "βουβό" και το αριστερό, που σχετίζεται με το λογικό (συνειδητό), ως "ομιλούν" ενώ συνεχίζει πως το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι όπως είναι δομημένο φαίνεται να αγνοεί το "βουβό" σύστημα και να δίνει προτεραιότητα στο αριστερό ημισφαίριο που σχετίζεται με την λεκτική επικοινωνία. Αναφορικά με τα παραπάνω υποστηρίζει πως "ο πραγματικός ανασχηματισμός της εκπαίδευσης απαιτεί από το σύστημα, τους δασκάλους και τους γονείς, να διεγείρουν τόσο τη λεκτική όσο και την εξωλεκτική σκέψη των μαθητών, να τους μάθουν να αισθάνονται την εξωλεκτική τους συνείδηση και να σέβονται τη διαίσθηση και την εξωλεκτική νοητική διαδικασία" (Σαββάκη, 1997, σελ. 141). Προτεινόμενοι τρόποι για την επίτευξη του παραπάνου θα ήταν η ενίσχυση των μαθητών/μαθητριών για την καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της καλλιτεχνικής ενασχόλησης, της ενδοσκόπησης και της αυτοσυγκέντρωσης. Αυτό διότι, πέραν από την λεκτική επικοινωνία φαίνεται πως και οι αντιληπτικές ικανότητες του ατόμου απέναντι στην μη λεκτική επικοινωνία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση τόσο της συμπεριφοράς του όσο και της μαθησιακής διεργασίας (Ματσαγγούρας, 1988). Οι αντιληπτικές ικανότητες σχετίζονται κυρίως με τα αισθητηριακά ερεθίσματα από το περιβάλλον. Δηλαδή, με αυτά που αντιλαμβάνεται το άτομο χωρίς απαραίτητα να εκφράζονται λεκτικά. Για παράδειγμα, οι ήχοι, οι μυρωδιές, το άγγιγμα, η στάση του σώματος, η βλεμματική επαφή, το άγγιγμα. Ωστόσο, η πληθώρα αυτή των ερεθισμάτων διατρέχει το κίνδυνο να θέσει το άτομο σε γνωστική υπερχειλίση και έτσι έχει δημιουργηθεί ένα σύστημα φίλτρου όπου κάποια από τα ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά συνειδητά και κάποια ασυνείδητα (Hargie, 1995).

2.2 Η Επικοινωνία εντός Σχολικής Τάξης

Η σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη εστιάζει στην τέχνη της επικοινωνίας και πως αυτή διαμορφώνεται στην δύαδα εκπαιδευτικός-μαθητής/μαθήτρια. Αυτό διότι η οργάνωση της επικοινωνίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχή μαθησιακή διαδικασία καθώς είναι επικοινωνιακό προϊόν (Κοσμόπουλος, 1990). Έτσι, η επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον έχει ένα απότερω σκοπό που είναι η δημιουργία ευχάριστου κλίματος με αναπόσπαστα κομμάτια την κοινωνικοποίηση και την μάθηση τα οποία ενισχύονται από αυτήν (Τσιπλητάρης, 1998). Εντός σχολικής τάξης η αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτικού με τον/την μαθητή/μαθήτρια αποτελεί μία συνεχή σχέση πομπού και δέκτη τόσο σε συνειδητό αλλά και σε ασυνείδητο επίπεδο καθώς υπάρχει πληθώρα περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Κοσμόπουλος, 1990). Η σημαντικότητα της επιτυχούς επικοινωνίας μεταξύ της προαναφερθείσας δυάδας φαίνεται από την διαπίστωση του Cower ότι η αδυναμία της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε εμφάνιση ψυχοπαθολογικών καταστάσεων στην μετέπειτα ζωή (Ματσαγγούρας, 1988). Μάλιστα, σε σημαντικότερο βαθμό από άλλους παράγοντες όπως το νοητικό δυναμικό του παιδιού ή η σχολική του επίτευξη (Ματσαγγούρας, 1988). Σε αυτό φαίνεται να συμφωνεί και ο Φλουρής (1982) τονίζοντας πως η συνεχή ανατροφοδότηση του μαθητή/μαθήτριας με τον/την εκπαιδευτικό (αλλά και με τους

συμμαθητές του/της) αποτελούν τον βασικότερο παράγοντα στην διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και στην ενίσχυση της επαφής του με τον συναισθηματικό του κόσμο καθώς για εκείνον/εκείνη αποτελούν τους "ουσιώδεις άλλους".

Ο Γκότοβος (1997) αναφέρει πως η επικοινωνία εντός σχολικής τάξης διακρίνεται από τα ακόλουθα τρία βασικά χαρακτηριστικά:

α) όλα που διαδραματίζονται εντός σχολικής τάξης αποτελούν μηνύματα και κανάλια επικοινωνίας είτε αυτά εκφράζονται λεκτικά είτε μέσω της σιωπής.

β) όταν η επικοινωνία διαταράσσεται ανάμεσα στον μαθητή/μαθήτριά και τον/την εκπαιδευτικό ακόμα και όταν ο πρώτος/η κατέχει το γνωστικό του/της αντικείμενο άψογα τότε η μαθησιακή διεργασία και η διαπαιδαγώγηση ενέχει τον κίνδυνο απόρριψης από την πλευρά του/της μαθητή/μαθήτριάς

γ) η επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τον μαθητή/μαθήτριά είναι μία μορφή επικοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ανισότητα της σχέσης καθώς η δυάδα είναι ανόμοια και έτσι η επικοινωνία τους δεν είναι απόλυτα συμμετρική.

Ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό της επικοινωνίας που διαδραματίζεται εντός σχολικής τάξης είναι πως η επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού-μαθητή/μαθήτριάς δεν είναι ποτέ άμεση. Αυτό διότι υπάρχει η παρουσία των υπόλοιπων μαθητών/μαθητριάς που συνήθως λειτουργούν ως "διαμεσολαβητές" του επικοινωνιακού διαύλου ακόμα και όταν υπάρχει σιωπή (Postic, 1995). Αναφορικά με αυτό ο Κοσμόπουλος (1985) αναφέρει πως: (α) η σχέση πομπού-δέκτη επηρεάζεται από την παρουσία των άλλων παιδιών έστω και αν σιωπούν αλλά και από κάποιου είδους άγχους που υπάρχει και από τις δύο μεριές ειδικά στην αρχή του σχολικού έτους αλλά και (β) από τις αντιδράσεις του μαθητή/μαθήτριάς στην ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού οι οποίες πιθανόν να ήταν διαφορετικές στην διατομική επικοινωνία.

Κάθε λεπτομέρεια εντός της σχολικής τάξης φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που ενισχύεται ή μη η επικοινωνία μεταξύ του μαθητή/μαθήτριάς με τον/την εκπαιδευτικό αλλά και των παιδιών μεταξύ τους. Βασικό στοιχείο της επικοινωνίας είναι και η διάταξη του χώρου που προδίδει το στυλ διδασκαλίας που υιοθετείτε αλλά και την ενίσχυση ή μη της επικοινωνίας (Παπαγεωργίου-Σεφερτζή, 1980). Για παράδειγμα, η ημικυκλική διάταξη των θρανίων, που πλέον επιλέγεται συχνά, ευνοεί περισσότερο την επικοινωνία καθώς προωθεί την βλεμματική επαφή μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών αλλά και μεταξύ των μαθητών/μαθητριάς δίνοντας χώρο για την ενίσχυση μη-λεκτικών τρόπων επικοινωνίας (Βρεττός, 1994). Η διάταξη αυτή φαίνεται να προτιμάται και από τους ίδιους τους μαθητές, ειδικά μικρότερης ηλικίας. Συγκεκριμένα, σε μία μελέτη φάνηκε πως το 83% των μαθητών προτιμάει την ημικυκλική διάταξη των θρανίων που τους επιτρέπει την παρατήρηση των μη-λεκτικών κώδικων επικοινωνίας με τους συμμαθητές/συμμαθήτριάς τους συγκριτικά

με την κατά σειρά διάταξη των θρανίων όπου οι μαθητές έχουν οπτική επαφή μόνο με την πλάτη των συμμαθητών/συμμαθητριών τους (Walker & Lambert, 1995).

Η επικοινωνία εντός της σχολικής τάξης αδιαμφισβήτητα επηρεάζεται και από την ιδιοσυγκρασία του ίδιου του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας τους χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: (α) ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός (β) ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός και (γ) ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός (Σταμάτης, 2005). Τα στοιχεία του επικοινωνιακού εκπαιδευτικού είναι η ευχάριστη διάθεση του, η κοινωνικότητα του, το χιούμορ του και η εξωστρέφεια του ενώ η επικοινωνία του διακρίνεται από πνεύμα ομαδικότητας και διακριτικότητας προσφέροντας ίσες ευκαιρίες στον λόγο σε όλους τους μαθητές/μαθήτριες. Ως συνέπεια των χαρακτηριστικών αυτών στην τάξη του κυριαρχεί ένα θετικό κλίμα που ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Σε αντίθεση, ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός προτιμάει να είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός ενώ τις άλλες ώρες είναι πιο απομονωμένος με τάσεις εσωστρέφειας. Ως αποτέλεσμα η τάξη του δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επικοινωνιακό επίπεδο όπως επίσης και η συναναστροφή του με τους συναδέλφους του αλλά και η συνεργασία με τους γονείς. Τέλος, ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός φαίνεται πως είναι ένας συνδυασμός των δύο παραπάνω μορφών εκπαιδευτικών ο οποίος όμως προσαρμόζει το στυλ του σύμφωνα με τα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή/μαθήτριας (Σταμάτης, 2005). Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμάται πως ανήκει στην τελευταία αυτή κατηγορία. Οι οποιοσδήποτε αδυναμίες αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχή επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές/μαθήτριες ενέχουν σημαντικούς κινδύνους που υποβόσκουν την ορθή διαπαιδαγώγηση, την μαθησιακή διαδικασία αλλά και την ψυχική ευεξία των παιδιών. Σύμφωνα, με τον Filloux (1985) μία προβληματική επικοινωνία έχει τα εξής αποτελέσματα: (α) τα λεκτικά ή μη μηνύματα που επιθυμεί ο/η εκπαιδευτικός να μεταδώσει στους μαθητές/μαθήτριες δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά διότι δεν κυριαρχεί ένα ευχάριστο κλίμα στην σχέση τους που τους απωθεί από την κατανόηση των μηνυμάτων αυτών (β) ο/η εκπαιδευτικός ενδέχεται να έχει αισθήματα συνεχούς κριτικής από τους μαθητές/μαθήτριες (γ) οι μαθητές/μαθήτριες πιθανόν να διακατέχονται από αισθήματα καταπίεσης.

Όπως είναι αναμενόμενο για την διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η λεκτική επικοινωνία. Έτσι, *"ο εκπαιδευτικός, μέσω του προφορικού λόγου, πληροφορεί, ελέγχει, καθοδηγεί, αξιολογεί, προβληματίζει, περιγράφει, συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά διεξάγει τους περισσότερους από τους οργανωτικοδιδακτικούς του ρόλους. Ομοίως και οι μαθητές μέσω του λόγου διεξάγουν τις περισσότερες δραστηριότητες μαθητείας"* (Ματσαγγούρας, 1997, σελ. 229). Μέσω της λεκτικής επικοινωνίας η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται από ατομική σε κοινωνική-συλλογική διαδικασία *"μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία, και με όργανο την γλώσσα, οι μετέχοντες ορίζουν τις κοινωνικές περιστάσεις, οριοθετούν έννοιες, προσδιορίζουν προβλήματα, αναδεικνύουν αντιθέσεις. Έτσι, η μάθηση μετατρέπεται από ατομικό σε κοινωνικό γεγονός"*

(Μακρυνιώτη, 1994, σελ. 149). Η μαθησιακή διαδικασία, μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, καθιστά την μάθηση "ζώνη επικείμενης ανάπτυξης" (Vygotsky, 1997, σελ. 144). Ωστόσο, όλες οι επιστήμες που ασχολούνται με την μελέτη της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων ορίζουν την επικοινωνία ως έναν συνδυασμό λεκτικών και μη-λεκτικών στοιχείων όπου και τα δύο σε συνδυασμό καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς, την αντίληψη αλλά και την μαθησιακή διαδικασία.

2.3 Μη-λεκτική Επικοινωνία

"Wise men read very sharply all your private history in your look and gait and behaviour. The whole economy of nature is bent on expression. The telltale body is all tongues. Men are like Geneva watches with crystal faces which express the whole movement" (Emerson, 1873, σελ. 409).

Η λεκτική και η μη-λεκτική επικοινωνία θεωρούνται πλέον αδιαίρετα στοιχεία της ανθρώπινης επικοινωνίας (Druckman, Rozelle & Baxter, 1982; Hickson & Stacks, 1985). Η δύναμη της μη-λεκτικής επικοινωνίας μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα αν λάβει κανείς υπ' όψιν του πως οι άνθρωποι χρησιμοποιούν πρώτα μη-λεκτικούς τρόπους να επικοινωνήσουν με τους φροντιστές τους προτού αναπτύξουν τις λεκτικές τους δεξιότητες. Τα βρέφη αρχικώς επικοινωνούν με τους φροντιστές τους με αυτές τις μεθόδους για να μεταδώσουν τα συναισθήματα τους αλλά και τις ανάγκες τους (Kleinke, 1986; Feldman, 1982). Η ικανότητα αυτή εξασκείται σε όλη την ζωή και έτσι τα μικρά παιδιά, στο προνηπιακό στάδιο, κατανοούν περισσότερα νοήματα μέσω της μη-λεκτικής επικοινωνίας καθώς ακόμα οι λεκτικές τους δεξιότητες βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο (Strom & Ray, 1971; Ostler & Krauz, 1976; Koch & Rickman, 1977; Koch, 1971). Από την ηλικία του ενός έτους τα παιδιά χρησιμοποιούν την βλεμματική επαφή, την σωματική εγγύτητα ή μη, χειρονομίες, άγγιγμα, χρωμάτισμα φωνής, και χαμόγελο για να επικοινωνήσουν τόσο με τους ενήλικες όσο και με τα άλλα παιδιά (Rom & Bliss, 1983). Ακόμα όμως και όταν τα παιδιά αναπτύσσουν λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας οι μη λεκτικοί μέθοδοι δεν παύουν να υπάρχουν και να χρησιμοποιούνται. Αντιθέτως, οι μη-λεκτικοί τρόποι προστίθενται στους λεκτικούς για εμπλουτισμό και ενίσχυση της επικοινωνίας (Wood, 1976). Σε αυτό το σημείο όμως γεννάται το εξής ερώτημα: γιατί οι άνθρωποι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας ακόμα και όταν μπορούν να επικοινωνήσουν λεκτικά; Η απάντηση φαίνεται να εμπεριέχεται στις ακόλουθες έξι παραμέτρους (Miller, 1988):

1) *Οι λέξεις έχουν περιορισμούς.* Παρ' όλο που οι άνθρωποι έχουν ένα πολύπλοκο λεκτικό σύστημα επικοινωνίας και μέσω των λέξεων μπορούν να επικοινωνήσουν πολύ καλύτερα από άλλα είδη, υπάρχουν πολλά πράγματα για τα οποία η μη-λεκτική επικοινωνία φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική. Για παράδειγμα, για πολλούς ανθρώπους φαντάζει δύσκολο να δώσουν πληροφορίες για μία κατεύθυνση ή να

περιγράψουν ένα σχήμα χωρίς την χρήση των χεριών τους ή νεύματα του προσώπου τους.

2) *Τα μη-λεκτικά μηνύματα είναι ισχυρά.* Η δύναμη τους αυτή πηγάζει από την πηγή τους δηλαδή τα μη-λεκτικά μηνύματα αρχικώς εκφράζουν εσωτερικές βαθιές συνθήκες εν αντιθέσει με τα λεκτικά μηνύματα που κατά βάση συσχετίζονται με την έκφραση του εξωτερικού κόσμου.

3) *Η μη-λεκτική επικοινωνία είναι πιο αυθεντική.* Ακριβώς επειδή εκφράζει εσωτερικές καταστάσεις αλλά και γιατί είναι περισσότερο δύσκολο να ελεγχθεί αυτό που απεικονίζεται στο πρόσωπο (π.χ., διαστολή της κόρης του ματιού σε μία έκπληξη ή φόβο) και στο σώμα (π.χ., τρεμούλιασμα των άκρων στον φόβο ή στο άγχος) θεωρείται περισσότερο αυθεντική έκφραση της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου παρά αυτά που εκφράζονται μέσω των λέξεων.

4) *Τα μη-λεκτικά μηνύματα είναι περισσότερο "ευγενικά".* Η παράμετρος αυτή συνδέεται με το φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας (social desirability) που αναφέρθηκε προηγουμένως. Έτσι, οι κοινωνικές ετικέτες ενέχουν τον κίνδυνο περιορισμού στο τι μπορεί κάποιος να εκφράσει λεκτικά. Για παράδειγμα, οι κοινωνικοί κανόνες δεν επιτρέπουν να εκφράσει κάποιος την αντιπάθεια του απέναντι σε ένα τρίτο άτομο ειδικά όταν η θέση του δεν του το επιτρέπει. Όπως στην περίπτωση του/της εκπαιδευτικού απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες γενικότερα και ειδικότερα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Σε αντίθεση, η μη-λεκτική επικοινωνία μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις χωρίς αυτό τον κίνδυνο ειδικά όταν ο αποδέκτης είναι λιγότερο έμπειρος στην "*ανάγνωση*" των μη-λεκτικών μηνυμάτων.

5) *Τα πολύπλοκα μηνύματα χρειάζονται ένα ισχυρό επικοινωνιακό κανάλι.* Όπως συζητήθηκενωρίτερα, οι μη-λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας συχνά χρησιμοποιούνται παρέα με τους λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας μόνο και μόνο για να ενισχύσουν την δύναμη του λόγου.

Στον χώρο της εκπαίδευσης όπου όλοι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ίσα δεν υπάρχει χώρος για στερεότυπα ή τουλάχιστον δεν θα έπρεπε να υπάρχει. Σύμφωνα, με την συζήτηση που ακολούθησε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως όταν τα στερεότυπα του/της εκπαιδευτικού καταπιέζονται τότε αυτά με τον έναν ή τον άλλον τρόπο θα εκφραστούν. Είναι η στιγμή που τα μη λεκτικά στερεότυπα εκφράζονται χωρίς απαραίτητα την συνειδητή επίγνωση του/της εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε επαγρύπνηση για τα μη λεκτικά στερεότυπα για δύο βασικούς λόγους: (1) για να γίνουν καλύτεροι αποδέκτες των μηνυμάτων από τους μαθητές (2) για να κατακτήσουν την ικανότητα να στέλνουν στους μαθητές θετικά σήματα που ενθαρρύνουν την διαδικασία της μάθησης αλλά και την ίδια στιγμή να αποκρούουν τα μηνύματα εκείνα που παρεμποδίζουν την επιτυχή μαθησιακή διαδικασία (Koch, 1971; Parker & French, 1971; Miller, 1983; Hinton, 1985; Andersen, 1986). Μελέτες έχουν δείξει πως οι μη-λεκτικές εκφράσεις των μαθητών/μαθήτριων λειτουργούν ως

μία σημαντική πηγή πληροφοριών που την αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός και με βάση αυτήν δημιουργεί εντυπώσεις, στάσεις, πεποιθήσεις και αμοιβαίες συμπεριφορικές εκφράσεις (Brooks & Woolfolk, 1987). Τα περισσότερα τα οποία διαδραματίζονται εντός σχολικής τάξης βασίζονται στην μη-λεκτική επικοινωνία και έτσι το να διαθέτει κάποιος καλές επικοινωνιακές ικανότητες δεν αρκεί πάντα (Schneider, 1971). Συγκεκριμένα, μία μελέτη ανέδειξε πως το 82% των μηνυμάτων που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός βασίζονται στην μη-λεκτική επικοινωνία ενώ μόνο το 18% εκφράζεται με την μορφή λέξεων (Grant & Hennings, 1971). Παρομοίως, μελέτες στον τομέα της επικοινωνίας δείχνουν πως οι περισσότερες προθέσεις και τα περισσότερα συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον μεταδίδονται με μη-λεκτικούς παρά με λεκτικούς τρόπους (Hamersma & Mark, 1977; Galloway, 1977; McGouch, 1974; Chaikin, Sigler & Derlega, 1974). Τα περισσότερα μηνύματα που μεταδίδονται μέσω της μη-λεκτικής επικοινωνίας είναι αυτά τα οποία δεν μπορούν να λεκτικοποιηθούν κυρίως εξαιτίας της μη κοινωνικής αποδοχής και έχουν να κάνουν με τις πεποιθήσεις του ατόμου, τις αξίες και τα συναισθήματα του (French, 1977). Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί μέσω της μη-λεκτικής επικοινωνίας να εκφράσει ενθουσιασμό, εγγύτητα, σιγουριά, αυτοπεποίθηση ή ακόμα και δυσαρέσκεια και αποφυγή μέσω των εκφράσεων του προσώπου, του τόνου της φωνής, των χειρονομιών αλλά και της σωματικής απόστασης (Woolfold & Brooks, 1985). Ωστόσο, υπάρχουν και οι περιπτώσεις που ο/η εκπαιδευτικός εκφράζει άλλα μηνύματα λεκτικά και άλλα μη-λεκτικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο μαθητής/μαθήτρια βρίσκεται σε σύγχυση κάτι που αδιαμφισβήτητα εκφράζει την στάση του προς την διαδικασία της μάθησης και άρα την μαθησιακή του/της επίτευξη. Μελέτες από τον χώρο της κλινικής νευροεπιστήμης, όπως προαναφέρθηκε, καταδεικνύουν πως το αριστερό ανθρώπινο ημισφαίριο είναι αρχικά υπεύθυνο για λεκτικές και άλλες αναλυτικές διεργασίες. Αντίθετα, το δεξιό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία χωρικών και μη-λεκτικών διαδικασιών (Paivio, 1974; Key, 1977). Έτσι, αν προσφέρονται αντιφατικά μηνύματα στα δύο ημισφαίρια, κάθε ημισφαίριο δίνει έμφαση στις δικές του λειτουργίες για τις οποίες είναι υπεύθυνο και αγνοεί τις πληροφορίες που αφορούν το άλλο ημισφαίριο (Rice, 1977). Αυτή είναι μία απαραίτητη διαδικασία που οφείλουν να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν την μετάδοση γνώση στους μαθητές/μαθητριες τους καθώς και εκείνοι με την σειρά τους βασίζονται σε αυτούς ως μία αξιόπιστη πηγή πληροφοριών που θα τους προσφέρει αυθεντική γνώση ελεύθερη από διφορούμενα μηνύματα (Lewis & Page, 1974).

Στο σχολικό περιβάλλον έχει βρεθεί πως οι πιο συνηθισμένοι μη-λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην δυάδα εκπαιδευτικός-μαθητής/μαθήτρια είναι οι εξής: εκφράσεις του προσώπου, μάτια, τόνος της φωνής, άγγιγμα, στάση και κινήσεις του σώματος, φυσική ή μη εγγύτητα. Ακολουθεί μία σύντομη συζήτηση για τους παραπάνω μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Εκφράσεις Προσώπου

Το νοήμα των εκφράσεων του προσώπου δεν μπορεί να περιγραφεί καλύτερα παρά με την γνωστή ρήση "μία εικόνα ισούται με χίλιες λέξεις". Οι εκφράσεις του προσώπου, όπως οι ρυτίδες, οι μυικοί τόνοι, η απόχρωση του δέρματος και των ματιών, προδίδουν πολύτιμες πληροφορίες για το άτομο με το οποίο κανείς συνδιαλέγεται όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα αλλά και ενίοτε την συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Ekman & Friesen, 1975; Harrison, 1974). Κάποιες εκφράσεις του προσώπου είναι εμφανής ενώ άλλες μπορούν να περάσουν απαρατήρητες δύσκολα όμως μπορεί πλήρως να καλυφθεί η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Rice, 1977; Knapp, 1972; Ekman & Friesen, 1967). Φυσικά στις εκφράσεις του προσώπου σημαντικό ρόλο παίζει και ο ρόλος της κουλτούρας όπου πολλές εκφράσεις ερμηνεύονται διαφορετικά σύμφωνα με την εκάστοτε κοινωνία. Ωστόσο, μελέτες έχουν δείξει πως τα βασικά συναισθήματα εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο ανεξαιρέτως κουλτούρας (Garner, 1987; Harrison, 1974).

Περιοχή των Ματιών

"an eye can threaten like a loaded and leveled gun...the eyes of men converse as much as their tongues, with the advantage that the ocular dialect needs no dictionary, but is understood all the world over. When the eyes say one thing, and the tongue another, a practiced man relies on the language of the first"
(Emerson, 1873, σελ. 409, 410).

Η σημαντικότητα των ματιών για τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις έχει απασχολήσει συγγραφείς και φιλοσόφους για αιώνες. Τα μάτια, το κυρίαρχο και πιο ισχυρό στοιχείο στο πρόσωπο, αποτελεί ένα συνεχές κανάλι επικοινωνίας (Hodge, 1971). Μελέτες έχουν δείξει πως τόσο η βλεμματική επαφή όσο και το βλέμμα μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες, να ελέγξουν την αλληλεπίδραση, να εκφράσουν οικειότητα και συναίσθημα, να ασκήσουν κοινωνικό έλεγχο και να διευκολύνουν την επίτευξη στόχων (Achilles & French, 1972, Adams & Biddle, 1970; Amidon & Flanders, 1967; Andersen, 1986; Andersen, Andersen, Murphy & Wendt-Wasco, 1985; Kleinke, 1986). Για τους παραπάνω λόγους τα μάτια συχνά χαρακτηρίζονται ως "οι καθρέφτες της ψυχής" και αυτό διότι είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας για την αναζήτηση της αλήθειας στο άτομο με το οποίο κάποιος αλληλεπιδρά και επίσης είναι ένας κώδικας επικοινωνίας που αναγνωρίζεται ανεξαρτήτως κουλτούρας και κοινωνικό-πολιτισμικών διαφορών. Στο σχολικό περιβάλλον, όπως και σε άλλα περιβάλλοντα, οι μαθητές/μαθήτριες αναζητούν την κοινωνική αποδοχή του/της εκπαιδευτικού μέσα από το "διάβασμα" των ματιών του/της. Έτσι, κανείς θα περίμενε πως οι εκπαιδευτικοί κοιτάνε περισσότερο τους μαθητές/μαθήτριες στους οποίους έχουν επενδύσει στην πρόοδο τους καθώς έχει παρατηρηθεί πως η βλεμματική επαφή διαρκεί περισσότερο μεταξύ των ανθρώπων που υπάρχει εμπιστοσύνη, σεβασμό, νοιάξιμο αλλά και αυξημένες προσδοκίες (Henley, 1986; Mehrabian, 1972; Richey & Richey, 1978; Drecksell, 1977; Dubrin, 1985; Henley, 1986; Kleinke, 1986). Πράγματι, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί κοιτάνε περισσότερο

όταν η στάση τους είναι θετική απέναντι σε συγκεκριμένους μαθητές/μαθήτριες ενώ το αντίθετο συμβαίνει όταν υπάρχει έλλειψη εγκαρδιότητας ή μη αποδοχή της διαφορετικότητας τους (Hodge, 1971). Η χρονική διάρκεια της βλεμματικής επαφής των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που προτιμούν ή δεν προτιμούν φαίνεται πως γίνεται αντιληπτό και από τους υπόλοιπους μαθητές/μαθήτριες με όλες τις συνέπειες που μπορεί αυτό να συνεπάγεται (Richey & Richey, 1978).

Φωνητική Επικοινωνία

Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την φωνή αναφέρονται και ως παραγλωσσικά φαινόμενα και ορίζονται ως την επικοινωνία "...που επιτυγχάνεται με τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, τα οποία περιλαμβάνουν οτιδήποτε μένει, όταν από το λόγο αφαιρεθεί το γλωσσικό περιεχόμενο" (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995 σελ. 146). Το νόημα της χροιάς της φωνής στην δυάδα μπορεί να χαρακτηριστεί από την ρήση "*it is not what we say that counts, but how we say it*" και ο τρόπος αυτός μπορεί να διαφοροποιείται από τον ρυθμό, την ένταση, την οξύτητα και από την συνάρτηση ή μη του λόγου (Henley, 1986; Davitz & Davitz, 1961). Έτσι, η λεκτική επικοινωνία αποτελείται από τις λέξεις ενώ τα υπόλοιπα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την φωνή ορίζονται ως φωνητική επικοινωνία (Adler & Towne, 1978). Όταν αυτά τα χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται στον τρόπο που ο/η εκπαιδευτικός απευθύνεται μεταξύ των μαθητών/μαθητριών τότε η συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία μπορεί σημαντικά να επηρεαστεί. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός απευθύνει μία ερώτηση σε έναν επιμελή μαθητή/μαθήτρια και εκείνος/εκείνη απαντήσει σωστά τότε η φωνή του/της εκπαιδευτικού είναι πιθανόν να χρωματιστεί από επαίνους, επιβραβεύσεις και χαρά. Αυτό με την σειρά του θα επηρεάσει θετικά την μαθητική πορεία του μαθητή/μαθήτριας καθώς και το ενδιαφέρον του/της για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Παρομοίως, αν μία λανθασμένη απάντηση δοθεί από έναν/μία όχι και τόσο ταλαντούχο μαθητή/μαθήτρια τότε η φωνή του/της εκπαιδευτικού πιθανόν να χαρακτηρίζει πως η λανθασμένη απάντηση ήταν αναμενόμενη. Αυτό με την σειρά του μπορεί να επηρεάσει περαιτέρω την επίδοση του μαθητή/μαθήτρια καθώς και να μειώσει το ενδιαφέρον του για την μαθησιακή διαδικασία μέσω της ματαιώσης που βίωσε (Miller, 1988).

Φυσική Εγγύτητα/Κοντινότητα

Η φυσική επαφή μέσω του αγγίγματος είναι πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου καθώς αποτελεί έναν προϊστορικό τρόπο επικοινωνίας και συμβάλλει σημαντικά στην επιβίωση του ανθρώπινου είδους. Σε μία πλέον κλασική μελέτη στον τομέα της συμπεριφορικής ψυχολογίας ο Harlow (1965) έδειξε τον ρόλο της κοινωνικής ανθρώπινης αλληλεπίδρασης από την πρώιμη ηλικία στην ανάπτυξη, στην ευεξία αλλά και στην επιβίωση του οργανισμού. Στην μελέτη αυτή νεογέννητα μαιμουδάκια αποχωρίστηκαν την μητέρα τους σχεδόν αμέσως μετά την γέννηση τους και τοποθετήθηκαν σε εργαστηριακή απομόνωση μακριά από κάθε επαφή τόσο από την μητέρα τους όσο και από άλλα μαιμουδάκια. Κατά την διάρκεια της απομόνωσης τους, τα μαιμουδάκια αυτά ανέδειξαν μη-κατάλληλη συμπεριφορά που χαρακτηριζόταν από έντονη ανησυχία, νευρικότητα αλλά και αυτοτραυματισμούς.

Στην συνέχεια ακόμα και όταν τοποθετήθηκαν μαζί με άλλα μαιμουδάκια η συμβίωση τους ήταν δύσκολη. Εξακολουθούσαν να προτιμούν την απομόνωση ενώ κάποια από αυτά αρνείτο να φάνε και πέθαναν. Ενδιαφέρον προκαλεί πως η άλλη ομάδα που δεν βίωσε πλήρη απομόνωση αλλά αποχωρίστηκε και αυτή την μητρική επαφή και το μητρικό άγγιγμα έδειξε σημάδια εξάρτησης από την πάνα τους όπου σύμφωνα με τον μελετητή τους προσέφερε μία ασφάλεια και άνεση εξαιτίας της μαλακής υφής της που προσομοιάζει με την αίσθηση που προσφέρει η μητρική αγκαλιά (Harlow, 1965). Παρομοίως, φαίνεται πως και τα βρέφη είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και εξαρτημένα στο άγγιγμα και στην επαφή με τον φροντιστή τους. Αυτός είναι και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια οι μέθοδοι τοκετού προωθούν την άμεση επαφή του βρέφους με την μητέρα αλλά και αργότερα κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του την "*μέθοδο καγκουρό*" (kangaroo care) μέσω της επαφής "*δέρμα με δέρμα*" (skin to skin method) (Garnica-Torres, Gouveia & Pedroso, 2021) ιδιαίτερα για τα πρόωρα βρέφη που αποχωρίστηκαν την μητρική ζεστασιά "*βίαια*". Επίσης, έχει αναγνωριστεί πως η αλλαγή θερμοκρασίας στο σώμα του βρέφους κατά την αποχώρηση του από την μήτρα της μητέρας είναι ένας σημαντικός στρεσογόμος παράγοντας και έτσι πολλές κλινικές πλέον ακολουθούν πιο "*ευγενικούς*" τρόπους και περισσότερο φιλικές στην φύση μεθόδους για την μετάβαση του βρέφους στην εξωμήτρια ζωή (Fast, 1970). Ακόμα και αργότερα κατά τους πρώτους μήνες ζωής, το βρέφος αντιλαμβάνεται την φροντίδα και την αγάπη των γονιών του μέσω της μη-λεκτικής επικοινωνίας μέσω της αγκαλιάς παρά με λεκτικούς παράγοντες.

Για ένα βρέφος οι λέξεις δεν έχουν νόημα ούτε αποτελούν κανάλι επικοινωνίας με τον φροντιστή τους. Το "*σ'αγαπώ*" δεν θα το αντιληφθεί όμως θα νιώσει ασφάλεια μέσω της αγκαλιάς και του αγγίγματος γενικότερα (Golinkoff, 1986). Φυσικά, το άγγιγμα είναι κάτι το οποίο διαφοροποιείται σύμφωνα με τους κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες. Σε κάποιες χώρες είναι περισσότερο αποδεκτό ενώ σε άλλες θεωρείται έκφραση στενότητας και οικειότητας που πραγματοποιείται μόνο μεταξύ συγκεκριμένων ανθρώπων. Στο σχολικό περιβάλλον, η φυσική εγγύτητα, π.χ., το άγγιγμα στον ώμο ή με το "*κόλλα πέντε*" μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιβράβευση για μία θετική απόδοση ή προσπάθεια (Miller, 1988). Μία μελέτη έδειξε πως συμπεριφορές που εμπριέχουν άγγιγμα στην σχολική τάξη μπορεί να λειτουργήσουν θετικά για τα μικρότερα παιδιά όμως για τις μεγαλύτερες τάξεις τέτοιες συμπεριφορές θεωρούνται μη αποδεκτές και ακατάλληλες με ενδεχόμενη παρεξήγηση κινήτρων (Kleinfeld, 1973). Έτσι, συχνά οι μη-λεκτικές αυτές συμπεριφορές αξιολογούνται με βάση την φυσική απόσταση ή μη που επιλέγει να διατηρεί ο/η εκπαιδευτικός απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες (Kleinfeld, 1973). Αυτό διότι τα ανθρώπινα σώματα κινούνται με βάση τα συναισθήματα μας τα οποία είτε μεταφέρονται με λεκτικούς είτε με μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας (Miller, 1988). Μελέτες έχουν δείξει πως οι άνθρωποι τείνουν να περπατάνε πιο χαλαρά και να είναι πιο κοντά σε εκείνους με τους οποίους νιώθουν άνετα ενώ όταν απευθύνονται σε ανθρώπους με τους οποίους νιώθουν λιγότερα άνετα ή τους θεωρούν κατώτερους οι ώμοι και το πρόσωπο δεν είναι προς την δικιά τους κατεύθυνση (Mehrabian, 1972).

Στην σχολική τάξη οι μαθητές/μαθήτριες αντιλαμβάνονται την ασυνείδητη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού μέσω της γλώσσας του σώματος τους και της φυσικής απόστασης που διατηρεί από τους ίδιους (Miller, 1988). Οπωσδήποτε, ο προσωπικός χώρος του ατόμου (εδαφική ιδιοκτησία) είναι κάτι πολύτιμο για τα άτομα και η καταπάτηση αυτού μπορεί να προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα ή ακόμα και παρεξηγήσεις. Το ίδιο που συμβαίνει και στο ζωικό βασίλειο όπου η καταπάτηση του προσωπικού χώρου ενός ζώου μπορεί να δημιουργήσει προστριβές που συχνά καταλήγουν σε δυσάρεστες συνθήκες. Φαίνεται πως η ανάγκη για την τήρηση του προσωπικού χώρου είναι μία πρωταρχική και ενστικτώδη ανάγκη αλλά και απαραβίαστη (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995, σελ. 110). Η έννοια του προσωπικού χώρου εισήχθη αρχικά από τον ανθρωπολόγο Edward Hall το 1966 και ορίζεται ως μία *"αόρατη αλλά εύκολα αποκωδικοποιούμενη 'φυσική ιδιοκτησία', την οποία κάθε άνθρωπος ορίζει και διατηρεί γύρω από το σώμα του"* (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995, σελ. 114). Ωστόσο, όταν υπάρχει σεβασμός στον προσωπικό χώρο του άλλου αλλά ταυτόχρονα γίνονται και διακριτικές κινήσεις για την πιο άμεση φυσική επαφή μαζί του/της τότε φαίνεται πως αυτό δεν λαμβάνεται ως οικειοποίηση του χώρου αλλά ως τρόπος για μεγαλύτερη συναισθηματική σύνδεση και επικοινωνία. Συγκεκριμένα, ο Hargie (1995) αναφέρει πως *"η ενίσχυση εγγύτητας αφορά τα πιθανά ενισχυτικά αποτελέσματα, που μπορεί να εμφανιστούν όταν ένα άτομο αλλάζει την απόσταση που το χωρίζει από ένα άλλο"* (σελ. 206). Έτσι, οι συνεπικοινωνούντες που επιθυμούν την καλλιέργεια ή την διατήρηση μίας πιο κοντινής συναισθηματικά και επικοινωνιακά σχέσης επιλέγουν να μειώσουν την διαπροσωπική απόσταση μεταξύ τους (Hall, 1966; Βρεττός, 1994). Στην σχολική αίθουρα ο/η εκπαιδευτικός, εν αντιθέσει με τους μαθητές/μαθήτριες, έχει την δυνατότητα συχνών μετακινήσεων με σκοπό να διασφαλίσει την συνεργασία, την επικοινωνία αλλά και την συμμετοχή όλων των παρευρισκομένων. Μία μελέτη έδειξε πως η απόδοση των μαθητών/μαθητριών επηρεάζεται από την απόσταση που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να διατηρήσει μαζί τους (Chaikin, 1978).

2.4 Η Συνεισφορά της Ψυχανάλυσης και της Φιλοσοφίας στην Κατανόηση της μη-λεκτικής Επικοινωνίας

"...η γλώσσα πραγματοποιεί σπάζοντας τη σιωπή αυτό που η σιωπή ήθελε και δεν πετύχαινε. Η σιωπή εξακολουθεί να περιβάλλει τη γλώσσα, σιωπή της απόλυτης γλώσσας, της σκεπτόμενης γλώσσας.

-Αλλά οι αναπτύξεις αυτές...οφείλουν να απολήξουν σε μία θεωρία του άγριου πνεύματος, που είναι πνεύμα της πράξεως. Όπως κάθε πράξις, η γλώσσα προϋποθέτει ένα selbstverstandlich, ένα θεσπιζόμενο που είναι Stiftung και προετοιμάζει ένα Endstiftung.- Το ζητούμενο είναι να συλλάβουμε αυτό που μιλώντας, μέσω της διαδοχικής και ταυτόχρονης κοινότητας των υποκειμένων, θέλει, μιλάει και τελικά σκέφτεται"

(Par Maurice Merleau-Ponty, 1964, σ. 230).

not only through the different *figures* or spaces made by those signs which resemble linguistic signs, but also through other elements...which, although always already caught in the web of meaning and signification, are not caught in the same way as the two-sided unites of the Saussurean sign and even less so in the manner of linguistico-logical categories (Kristeva, 1991, σελ. 294).

Η Αλληγορία του σπηλαίου του Πλάτωνα στο έργο του Πολιτεία αποτελεί ίσως έναν από τους πιο σημαντικούς και διαχρονικούς φιλοσοφικούς μύθους. Σε αυτό τον μύθο περιγράφεται μία συγκλονιστική εικόνα. Μία ομάδα ανθρώπων, εκ γενετής αλυσοδεμένοι στα πόδια και στον λαιμό. Με τρόπο τέτοιο, που είναι αδύνατον όχι μόνο να σηκωθούν αλλά ούτε και να υπάρχει βλεμματική επαφή με τους άλλους αλυσοδεμένους ανθρώπους γύρω τους γυρνώντας το κεφάλι τους. Έτσι, βλέπουν μόνο μπροστά τους, σαν τα άλογα που φορούν παρωπίδες, χωρίς ολοκληρωμένη εικόνα του περιβάλλοντος τους. Πίσω από τους αλυσοδεμένους καίει μία μεγάλη φωτιά που μπροστά της υπάρχει ένας δρόμος και ακριβώς μπροστά από τον δρόμο ένας μεγάλος τοίχος που χωρίζει έτσι τους αλυσοδεμένους από την φωτιά. Η φωτιά είναι αρκετά μεγάλη για να φωτίζει το εσωτερικό της σπηλιάς και να δημιουργεί σκιές. Στον δρόμο πίσω από τον τοίχο περπατάνε άνθρωποι που κρατάνε διάφορες φιγούρες που αναπαριστούν, ζώα, ανθρώπους, πτηνά. Τις φιγούρες αυτές τις κρατάνε αρκετά ψηλά ώστε να δημιουργούν σκιές στο εσωτερικό της σπηλιάς που τις παρακολουθούν οι αλυσοδεμένοι χωρίς όμως οι ίδιοι οι άνθρωποι να φαίνονται. Οι αλυσοδεμένοι καθώς εκ γενετής βιώνουν την τύφλωση του "πραγματικού" έξου κόσμου θεωρούν πως οι σκιές αυτές είναι αληθινές, πως είναι η πραγματικότητα, ενώ οποιοσδήποτε ήχος πέσει στην αντίληψη τους θεωρούν πως προέρχεται από τις σκιές αυτές. Για αυτούς οι σκιές μιλάνε καθώς ποτέ δεν άκουσαν αληθινή ανθρώπινη φωνή. Εν αντιθέσει με τους αλυσοδεμένους η μη-λεκτική επικοινωνία μιλάει ακόμα και όταν υπάρχει εξοικείωση με την ανθρώπινη φωνή. Και ίσως μιλάει περισσότερο καθώς φαίνεται να βασίζεται πάνω στην έννοια του συμβολισμού. Ένα εύλογο ερώτημα που γεννάται εδώ είναι το τι θα συνέβαινε αν κάποιος ελευθέρωνε έναν από τους δεσμώτες σε μία προσπάθεια να τον ελευθερώσει από την άγνοια του και να βιώσει την πραγματικότητα σε μία άλλη εντελώς διαφορετική διάσταση. Το πιθανότερο είναι ο δεσμώτης να μην άντεχε ούτε το εκτυφλωτικό φως της σκιάς αλλά ούτε και την ζωή διαφορετικά από αυτήν που είχε μάθει. Πως θα αντιδρούσε άραγε ο άνθρωπος όταν ολόκληρη η κοσμοθεωρία του διαλυθεί στην αποκάλυψη του ψεύδους που βίωνε εκ γενετής; Η σύγκυση θα ήταν μία σχεδόν βέβαιη πρώτη αντίδραση ενώ είναι πιθανόν μία μερίδα των αλυσοδεμένων να προτιμήσει την επιστροφή στο σπήλαιο ως τον δικό του γνωστό, ασφαλή μικρόκοσμο. Κάτι που δεν διαφοροποιείται πολύ από το ψυχολογικό φαινόμενο του συνδρόμου της Στοκχόλμης όπου το θύμα αναπτύσσει σταδιακά θετικά συναισθήματα απέναντι στους δέσμους του και δυσκολεύεται να τους αποχωριστεί ακόμα και όταν του δίνεται η ευκαιρία να αποδράσει. Η αλληγορία του σπηλαίου έχει μελετηθεί κυρίως ως προς το πραγματικό νόημα της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Σύμφωνα με μία ερμηνεία του μύθου οι άνθρωποι είναι δέσμοι της άγνοιας τους. Η Kate Flinchbaugh (2012) προσομοιάζει

το σπήλαιο του Πλάτωνα με το σπήλαιο του εκπαιδευτικού συστήματος θέτοντας το κύριο ερώτημα "τι είναι αληθινό και τι ψευδαίσθηση"; Συνεχίζει λέγοντας πως η αλληγορία του σπηλαίου δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία λεπτή γραμμή που ξεχωρίζει την πραγματικότητα από την ψευδαίσθηση ενώ ο δρόμος προς την πρώτη οδό ασφαλοστρώνεται μόνο μέσα από την συνεχή εκπαίδευση του ατόμου. Η συνεχής εκπαίδευση κάνει το άτομο χαρισματικό προσφέροντας του "το Αγαθό" όπως το κατονομάζει ο Πλάτωνας. Η εκπαίδευση, ωστόσο, έχει πάρει την μορφή εμπορευματοποίησης θέτοντας ως απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης όχι την ίδια την γνώση αλλά την εύρεση καλύτερης θέσης εργασίας, αυξημένου μισθού, κοινωνικής αίγλης και συνεχούς ανταγωνισμού (Flinchbaugh, 2012). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο επενδύει όχι στην αναζήτηση της αλήθειας, στην καλλιέργεια και στην αυτοαντίληψη αλλά σε υλικά αγαθά, πόσο πραγματικά μπορεί να προωθεί την απελευθέρωση των αλυσοδομένων ψυχών, ήθους και νόησης; Έτσι, ενώ η βιβλιογραφία συνδέει το μύθο του σπηλαίου με την ποιότητα της εκπαίδευσης και όχι με το αντικείμενο υπό διερεύνηση στην παρούσα εργασία τίθεται ένας εύλογος προβληματισμός ως προς το κατά πόσο ένα σύστημα εκπαίδευσης που έχει εκτροχιαστεί από τον πραγματικό του σκοπό θα επένδυε στην ισότητα των μαθητών και όχι στην προώθηση στερεότυπων μέσω της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Ο διαστρεβλωμένος τύπος αυτός της εκπαίδευσης είναι μία ακόμα ψευδαίσθηση που βιώνουν οι μαθητές, ένα αδιάκοπο κυνήγι των σκιών όχι σε σπήλαιο αυτή τη φορά αλλά σε σχολική τάξη, που η κάθε επικοινωνία είναι γεμάτη συμβολισμούς ενώ η αλήθεια δεν τολμάει να εκφραστεί λεκτικά.

Μιλώντας για συμβολισμό θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το έργο του Lacan. Ο Jacques Marie Emile Lacan γεννήθηκε στο Παρίσι το 1901 και θεωρείται ένας από τους μεγαλύτερους στοχαστές όλων των εποχών. Ο σκοπός της παρούσης εργασίας δεν είναι να εισχωρήσει στον τρόπο της λακανικής σκέψης αλλά να αναφέρει συνοπτικά πως το έργο του και οι σκέψεις του συνδέονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα με την μη-λεκτική επικοινωνία ως στοιχείο της ψευδαίσθησης που βιώνουν οι μαθητές που τους απομακρύνει από τον δρόμο του πραγματικού και την δημιουργία μίας επικοινωνίας βασιζόμενη στην αλήθεια. Σύμφωνα με τον Lacan η γλώσσα δεν σχετίζεται καθόλου με τον όρο της γλωσσολογίας, ούτε με αυτόν που χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι. Για εκείνον η γλώσσα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ψυχανάλυση όπου αυτή "για να μην αποσπάσει την εμπειρία της γλώσσας από την κατάσταση που ενέχει, την κατάσταση του συνομιλητή, αγγίζει το απλό γεγονός ότι η γλώσσα, πριν να σημαίνει κάτι, σημαίνει για κάποιον" (Ντετί, 2000). Για τον Lacan η γλώσσα απέχει πολύ από τις λέξεις ενώ είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα υπονοούμενα. Έτσι, υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα σε αυτό που λεκτικοποιείται με την γλώσσα και στο ανείπωτο, το οποίο είναι βιώματα, συναισθήματα, λογισμοί. Η δουλειά του ψυχανάλυτη σε αυτή την περίπτωση είναι να μεταμορφωθεί ως ένα "κουφός" ακροατής σε ότι ξεστομίζεται από το στόμα και σε έναν "ενεργό" ακροατή στο αόρατο μήνυμα (Ντετί, 2000). Με άλλο λόγια ως ένας ντετέκτιβ που αναζητά τις γλωσσικές αναλήθειες ενώ παρατηρεί σιωπηλά τις αμηχανίες και τις απιθανότητες του υποκειμένου (Ντετί, 2000).

Ο Φρόντ υπογραμμίζει πως η συνεχής διαστρέβλωση των μηνυμάτων δεν απέχει πολύ από το να οδηγήσει το υποκείμενο στην ψύχωση και στην νεύρωση (Ντετί, 2000). Όταν το υποκείμενο βιώνει άλλες συνθήκες από αυτές οι οποίες λεκτικοποιούνται τότε, ειδικά σε ευάλωτους ψυχικούς κόσμους, δεν μπορεί παρά να οδηγηθεί σε σύγχυση. Η σύγχυση αυτή προέρχεται από μία ανάδυση μίας πραγματικότητας που επιφανειακά μπορεί να δείχνει ασήμαντη. Το υποκείμενο δυσκολεύεται να συνδέσει το γεγονός αυτό με την προσωπική πραγματικότητα που βιώνει καθώς ποτέ δεν συμβολοποιήθηκε όμως παρ' όλο αυτά κυριαρχεί το αίσθημα της απειλής ολόκληρου του οικοδομήματος-της προσωπικής κοσμοθεωρίας όπως έχει χτιστεί από τα πρώτα χρόνια. Παρόμοια όπως θα βίωναν την πραγματικότητα έξω από την σπηλιά οι δεσμώτες του Πλάτωνα όταν κάποιος λύνοντας τους τις αλυσίδες τους οδηγεί προς την πραγματικότητα μακριά από αυτήν που είχαν μάθει εκ γενετής. Σύμφωνα με τον Lacan η ανθρώπινη ύπαρξη είναι συνδεδεμένη με τρεις ουσιώδεις διαστάσεις: το συμβολικό, το φαντασιακό και το πραγματικό. Η διάσταση του συμβολικού αναφέρεται στην ομιλία ή καλύτερα στο λέγειν, σύμφωνα με τον Σωσύρ. Ωστόσο, η ομιλία και η γλώσσα πέραν από τις λέξεις έχουν και ένα συμβολικό χαρακτήρα. Ο συμβολικός αυτός χαρακτήρας δεν λεκτικοποιείται αλλά γίνεται, τις περισσότερες φορές, αντιληπτός από τον συνομηλιτή. Η γλώσσα λειτουργεί σαν ένα μαγικό εργαλείο, σαν ένα μαγικό ραβδί. Με κάποιον άγνωστο τρόπο έχει κωδικοποιηθεί και θεωρούμε πως ο συνομηλιτής γνωρίζει τον συμβολισμό αυτόν και κατανοεί την γλώσσα που χρησιμοποιείται. Στην πραγματικότητα όμως δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα συνεχές κινήγι σκιών προς την αναζήτηση κοινών κώδικων επικοινωνίας και αντιληπτικότητας. Σκιές όπως εκείνες στην σπηλιά του Πλάτωνα όπου συμβολικά οι δεσμώτες αντιλαμβάνοντουσαν τα μηνύματα των σκιών που ήταν υποχρεωμένοι να παρακολοθούν χωρίς ούτε καν να γνωρίζουν αν ο διπλανός τους δεσμώτης είχε την ίδια αντίληψη για τον συμβολισμό με τον ίδιο. Η δεύτερη διάσταση, το φαντασιακό (ή εικονό-φαντασιακό) συνδέεται άμεσα με το ασυνείδητο του υποκειμένου καθώς έχει να κάνει κυρίως με την εικόνα εαυτού, με τις αυταπάτες και τις ψευδαισθήσεις. Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα με το στάδιο του καθρέφτη όπου τα βρέφη μεταξύ 6 και 18 μηνών βλέπουν το είδωλο τους στον καθρέφτη και ενώ αρχικά μπορεί να τρομάζουν στην συνέχεια αναδύεται το Εγώ και η σταδιακή αγάπη για τον εαυτό. Είναι το πρώιμο στάδιο όπου το βρέφος σταδιακά κάνει το βήμα από ένα εξαρτώμενο θηλαστικό στην ύπαρξη του ως αγόρι ή κορίτσι. Η εικόνα αυτή από μόνη της ωστόσο δεν είναι αρκετή στην διαμόρφωση του Εγώ. Θεμελιώδη ρόλο παίζουν τα λόγια που χρησιμοποιεί η μητέρα του βρέφους την ώρα που σαγηνεύεται από το είδωλο του αλλά και τα λόγια που χρησιμοποιεί γενικότερα στην αλληλεπίδραση τους. Έτσι, μία μητέρα στοργική θα αναδύσει υγιή αγάπη και εμπιστοσύνη στον εαυτό του βρέφους εν αντιθέσει με μία μητέρα απομακρυσμένη συναισθηματικά. Παρομοίως, στο σχολικό περιβάλλον όπου ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως μία κυρίαρχη φιγούρα για τους μαθητές/μαθήτριες με δυσκολία αντίρρησης στα λεγόμενα του τα λόγια που χρησιμοποιεί ή ακόμα και αυτά που δεν χρησιμοποιεί αλλά παρουσιάζονται συμβολικά καθιστούν κομβικό σημείο στην μαθησιακή του επίτευξη αλλά και στην ικανότητα του εαυτού σε μαθησιακό επίπεδο.

Έτσι, όπως το παιδί διαμορφώνει το Εγώ μέσα από την συνύπαρξη με το Εσύ (ως Άλλος σύμφωνα με τον Lacan) έτσι και ο μαθητής/μαθήτρια αποζητάει την μαθησιακή του ωρίμανση και καλλιέργεια μέσα από την ταύτιση του με τον/την εκπαιδευτικό που θα λειτουργήσει ως συνοδοιπόρος στην αναζήτηση της αλήθειας και της γνώσης, του "Αγαθού" όπως το ορίζει ο Πλάτωνας. Έτσι, σύμφωνα με την Μίλλερ (2003) κατά την διάρκεια των σχολικών ετών του μαθητή/μαθήτρια ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως "ο καθρέφτης" στην διαδικασία αναγνώρισης του εαυτού. Τέλος, το Πραγματικό είναι απλά αυτό που μένει όταν φεύγει η πρώτη διάσταση του Συμβολικού. Το Πραγματικό, είναι "η αποτελεσματικότητα της εμπειρίας που περνάει μέσα από τα λόγια" (Ντετί, 2000, σελ. 23). Ωστόσο, είναι σημαντικό να μην γίνεται σύγχυση μεταξύ του Πραγματικού και του αληθινού. Το Πραγματικό είναι αυτό που συλλαμβάνουμε ή θεωρούμε. Σε αντίθεση, με το συμβολικό που ισορροπεί μεταξύ παρουσίας και απουσίας λόγου και συμβόλων το Πραγματικό αντιστέκεται στην συμβολοποίηση όμως αντιστέκεται και στο φαντασιακό. Σύμφωνα με τον Lacan η έννοια του Πραγματικού αρχίζει από την ένωση του ατόμου με το σώμα της μητέρας, δηλαδή από την πηγή προέλευσης του. Φαίνεται πως από τις τρεις αυτές διαστάσεις το Συμβολικό είναι αυτό το οποίο αναφέρεται περισσότερο στους μη-λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας. Είναι η διάσταση αυτή η οποία αποκόβεται από την γλώσσα και οδεύει προς το αμίλητο (Kristeva, 1991).

Ο Καστοριάδης θέλοντας να δώσει τους περιορισμούς της γλώσσας επισημαίνει πως "...το ζήτημα της γλώσσας περιβάλλει το ζήτημα του είναι..." συνεχίζοντας πως ο "...στοχασμός της γλώσσας οδηγεί στον στοχασμό ως σύνολο..." και πως ο στοχασμός της γλώσσας είναι απλά ο στοχασμός πάνω στα έσχατα αλλά και στα πρώτα βήματα της φιλοσοφίας. (Καστοριάδης, 1991; σ. 156). Ο όρος ανείπωτο (*unspeakability*) αναφέρεται σε μία σειρά εκφράσεων που σχετίζονται με την αδυναμία του λόγου, αλλά ακόμα και με την αδυναμία της έκφρασης γενικότερα (Plessner, 1975) ή με άλλα λόγια με το «κάτι περισσότερο» που δεν μπορεί το άτομο να πει μέσω του προφορικού λόγου. Η αδυναμία της εκφραστικότητας μπορεί να συμβεί στις εξής περιπτώσεις: (1) όταν η εκφραστικότητα διακόπτεται από συγκεκριμένα γεγονότα (*the perplexed unsayability*) που κυριεύουν το άτομο (ή ένα σύνολο ατόμων) και το καθιστούν αδύναμο και δύσκαμπτο να κατανοήσει ενώ αυτή η σύγχυση εκφράζεται (2) από την συνειδητοποίηση των γλωσσικών περιορισμών να εκφραστεί το επιθυμητό (*the recognized unspeakability*) όπου το επιθυμητό για έκφραση γίνεται ανείπωτο (3) εξαιτίας των κοινωνικών ταμπού και απαγορεύσεων (*the normative unutterability*) (4) και τέλος λόγω συλλογιστικών συνθηκών (*the discursive ineffability*) που όπως τα ονομάζει ο Φουκώ είναι τα «τυφλά σημεία» και η κύρια πηγή της δημιουργίας του ανείπωτου. Σύμφωνα με τον Plessner, ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα άλλα όντα, χαρακτηρίζεται από μία αναπόφευκτη ανισορροπία και αμφισημία που του επιτρέπει να καλλιεργεί μία στοχαστική ματιά και ένα βίωμα του εαυτού. Αυτό με την σειρά του συνεπάγεται μία συνεχή μάχη που αντικατοπτρίζεται στην ανάγκη έκφρασης εαυτού, όχι μόνο μέσω της γλώσσας αλλά μέσω όλων των δυνατών τρόπων έκφρασης. Ο Plessner λοιπόν αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη

οντότητα σαν ένα πολυσύνθετο χείμαρρο εκφραστικότητας που ναι μεν μπορεί να σταματήσει αλλά η εκφραστικότητα του δεν μπορεί να χαθεί.

Ο ανθρώπινος νους αναφέρεται ως ένα εγγενώς διαλογικό όργανο (Lewis, 2018). Στις στιγμές της σιωπής που κατακλύζουν την δυάδα καλείται το ένα άτομο να είναι δυνατό να καθοδηγήσει το άλλο στο δρόμο το σκοτεινό και σιωπηλό χωρίς την χρήση της γλώσσας δείχνοντας ανοχή στην σιωπή ενώ το άλλο άτομο καλείται να αποκωδικοποιήσει σωματικά και συμβολικά το ανείπωτο, αυτά που το στόμα αδυνατεί να λεκτικοποιήσει (MacIntosh, 2017). Αυτή είναι μία συχνή τακτική που ακολουθείται στην σχέση μεταξύ θεραπευόμενου και θεραπευτή. Ο Fonagy (1999) συνδέει το ανείπωτο στο ψυχαναλυτικό πλαίσιο με το μη-γλωσσικό σύστημα μνήμης που αποθηκεύει τις εμπειρίες και τις αποκωδικοποιεί σωματικά ή συμβολικά. Γι' αυτόν τον λόγο πιστεύεται πως οποιαδήποτε θεραπεία μπορεί να προκύψει εντός της ψυχαναλυτικής διεργασίας συμβαίνει στην πραγματικότητα στην μη δηλωτική μνήμη (implicit memory system). Αυτό καταδεικνύει την συσχέτιση μεταξύ του ανείπωτου και του ασυνείδητου, δηλαδή των βιωμάτων που δεν έχουν επαρκώς επεξεργαστεί και παραμένουν στην «αποθήκη» της σκέψης καθοδηγούμενη την συμπεριφορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

3.1 Σύντομη ανασκόπηση στον πολιτισμό των Ρομά

«Το κράτος τους κατασκεύασε ως ανιθαγενείς, η Εκκλησία άπιστους, η Πρόνοια άπορους, το σχολείο αναλφάβητους, η δημόσια υγεία άρρωστους και η αστυνομία ως παράνομους» (Κάτσικας και Πολίτου, 2005, σελ. 80).

Οι Ρομά, ένας κατά βάση νομαδικός λαός, προέρχονται από την περιοχή που ονομάζεται Πουντζαμπ και βρίσκεται στην βόρεια Ινδία. Η ακριβής ιστορία της μετακίνησης τους φαίνεται πως κάπου χάνεται ιστορικά όμως εικάζεται πως οι μετακινήσεις τους ήταν ιδιαίτερα συχνές, ξεκίνησαν από τον 9^ο αιώνα με αρχική κατεύθυνση προς το Αφγανιστάν, Βελουχιστάν και Ιραν όπου διέμεναν πολλούς αιώνες. Ωστόσο, αναφορές υπάρχουν πως ομάδες κατευθύνθηκαν μέσω του Τουρκεστάν στη Ν. Ρωσία, στον Καύκασο, στην Μ. Ασία αλλά και στις Παραδουνάβιες χώρες. Στην Ευρώπη πρωτοεμφανίστηκαν γύρω στον 8-10 αιώνα μ.Χ (Μοτοσ, 2015) μετά από πολλές μετακινήσεις από την Συρία, Αίγυπτο, Β. Αφρική και Ισπανία ενώ μαζικές μετακινήσεις αναφέρονται την περίοδο μεταξύ της εμφάνισης των Οθωμανών Τούρκων κατά την διάρκεια της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας έως και περίπου το 1453 πριν την Άλωση της Κωνσταντινούπολης. Στον ελληνικό χώρο εμφανίστηκαν μεταξύ του 14^{ου}-15^{ου} μ. Χ. αιώνα (Βασιλοπούλου, 2021) με την παρουσία μίας κοινότητας Ρομά έξω από τον Χάνδακα ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1381 και το 1384, υπήρξαν αναφορές για παρουσία τους στην Κέρκυρα, στην Ήπειρο και στην Μεθώνη. Στην Ελλάδα η μεγαλύτερη μετακίνηση Ρομά αναφέρεται πως υπήρξε την περίοδο μετά την καταστροφή της Σμύρνης το 1922 και τη σύμβαση της Λοζάνης το 1924 (Κόμης, 1998). Ενδιαφέρον, προκαλεί πως οι κοινότητες Ρομά στην Αθήνα που είναι εγκατεστημένες στα Άνω Λιόσια εικάζεται πως είναι απόγονοι του πρώτου μεταναστατευτικού κινήματος στον ελλαδικό χώρο (Κόμης, 1998). Οι αιτίες των τόσο συχνών μετακινήσεων δεν είναι γνωστές ενώ οι μελετητές το διερευνούν ακόμη.

Η επίσημη γλώσσα των Ρομά είναι η Ρομανί η οποία αφορά μόνο τον προφορικό λόγο αλλά παρουσιάζει «αλλοιώσεις» καθώς συχνά δανείζεται χαρακτηριστικά από την γλώσσα της εκάστοτε χώρας στην οποία είναι εγκατεστημένοι οι Ρομά. Η πιο συχνή ενασχόληση τους είναι ως τεχνίτες, σιδηρουργοί και έμποροι (Μοτοσ, 2015). Ιστορικά οι Ρομά παρουσιάζονται ως μία «καταδιωκόμενη» κοινότητα που δεν ήταν «καλοδεχόμενη» πουθενά. Για παράδειγμα, κατά την διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου οι Ναζί τους θεωρούσαν «φυλετικά κατώτερους» και αφάνισαν ένα μεγάλο πληθυσμό ενώ κατά την περίοδο 1970-1990 στην Σλοβακία και στην Τσέχικη Δημοκρατία πραγματοποιήθηκε στείρωση 90.000 Ρομά γυναικών χωρίς την θέληση τους (Μοτοσ, 2015). Στην σημερινή εποχή δεν έχει βελτιωθεί ιδιαίτερα η κοινωνική τους αποδοχή καθώς ο πληθυσμός των Ρομά κατοικεί σε φτωχογειτονίες, συχνά χωρίς ηλεκτροδότηση και τρεχούμενο νερό ενώ το ποσοστό αναλφαβητισμού των μαθητών Ρομά χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα υψηλό (Ζάχος, 2007). Στον ελληνικό χώρο οι περισσότεροι Ρομά είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι ενώ υπάρχει και μία μικρή

μειονότητα μουσουλμάνων στην Θράκη (Χατζησαββίδης, 2007). Επικρατεί το πατριαρχικό πρότυπο οικογένειας ενώ ο γάμος είναι προτεραιότητα καθώς συμβαίνει σε μικρές ηλικίες (αγόρια 15-17 ετών και κορίτσια 12-13 ετών) και παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της ενδογαμίας (Σταματελάτου, 2007; Χατζησαββίδης, 2007). Ωστόσο, φαίνεται πως μία μικρή ομάδα Ρομά αντιδρούν έντονα στο φαινόμενο της ενδογαμίας φοβούμενοι πιθανή ευαλωτότητα στην υγεία των απογόνων τους (Σταματελάτου, 2017). Στις κοινότητες των Ρομά η γυναίκα έχει τον τίτλο της «νοικοκυράς» και μάλιστα η σημαντικότητα του τίτλου αυτού είναι σε τέτοιο βαθμό που καθορίζει αν μία γυναίκα κρίνεται ως «καλή μητέρα» και τις πιθανότητες που έχει να «βρει άντρα» (Σταματελάτου, 2017). Εξαιτίας της βαρύτητας που δίνεται στον θεσμό της οικογένειας και την απόκτηση παιδιών τα κορίτσια αλλά και τα αγόρια Ρομά δεν δίνουν την αρμόζουσα σημασία στην εκπαίδευση τους καθώς κατά κάποιον τρόπο η πορεία τους είναι προδιαγεγραμμένη τόσο σε προσωπικό επίπεδο (γάμος, οικογένεια, παιδιά) όσο και στους τρόπους επιβίωσης (παλιά μέταλλα, εμπόριο κ.τ.λ) (Weyrauch, 2001).

3.2 Ένταξη των Ρομά στην Εκπαίδευση

Το Άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος κατοχυρώνει πως *όλα* τα παιδιά στην ελληνική επικράτεια έχουν δικαίωμα στην υποχρεωτική δωρεάν εκπαίδευση. Ο όρος, ωστόσο, υποχρεωτική εκπαίδευση, αφορά τόσο το σχολικό θεσμικό πλαίσιο όσο και τις ίδιες της οικογένειες υπεύθυνες για την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών τους (Μάρκου, 2008). Ωστόσο, αναφορικά με τα παιδιά που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, όπως στην περίπτωση των παιδιών Ρομά, ο «*όρος*» υποχρεωτικότητας φαίνεται πως δεν είναι τόσο ξεκάθαρος.

Το 1955 ένα Νομοθετικό Διάταγμα (Ν. Δ. 3370/55) αναγνωρίζει τους Ρομά ως Έλληνες πολίτες με ότι αυτό συνεπάγεται αναφορικά με την διεκδίκηση θεμελιωδών ατομικών αλλά και κοινωνικών δικαιωμάτων. Στην συνέχεια, το 1968, κατακτιέται το δικαίωμα στην δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Ωστόσο, εξαιτίας της ετερότητας που χαρακτηρίζει την κοινωνία των Ρομά δεν έχουν καταγραφεί δημογραφικά. Έτσι, «*ως κοινότητα υπάρχει και είναι πολιτισμικά διακριτή, αλλά δημογραφικά αόρατη*» όπως αναφέρεται στο άρθρο *La crise en education et les populations marginalisees: l' exemple des enfants tsiganes* (Παπακωνσταντίνου 2015, σελ. 2).

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (UNESCO) το 1994 προώθησε την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ανέφερε πως «*Πιστεύουμε και διακηρύσσουμε ότι: (α) κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να επιτύχει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης (β) κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες (γ) πρέπει να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν εκπαιδευτικά προγράμματα για να ληφθεί υπόψη η μεγάλη ποικιλία αυτών των χαρακτηριστικών και αναγκών (δ) όσοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε κανονικά σχολεία τα οποία θα πρέπει να τα φιλοξενήσουν σε μία παιδαγωγική ικανή να*

καλύψει αυτές τις ανάγκες» (UNESCO, 1994). Ωστόσο, συχνά αναφέρεται πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έτσι όπως είναι δομημένο εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών που κατατάσσονται στα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα παραμερίζοντας τους μαθητές που βρίσκονται σε μειονοτικές κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι μαθητές Ρομά (Ζάχος, 2007). Η πρώτη προσπάθεια κοινωνικές ένταξης των Ρομά καταγράφεται το 1984 από την Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε), με το πρόγραμμα «*Αντιμετώπιση των Εκπαιδευτικών Προβλημάτων των Τσιγγάνων*», που είχε ως στόχο την εφαρμογή παρεμβάσεων αναφορικά με την μείωση του αναλφαριθμητισμού, την στήριξη μέσω συμβουλευτικής γονέων, την εκπαίδευση σε βασικούς κανόνες υγιεινής και στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων για τους νέους μαθητές/μαθήτριες Ρομά (Γ.Γ.Λ.Ε, 1996). Κατά την διάρκεια της ανωτέρω παρέμβασης η Γ.Γ.Λ.Ε αναφέρει πως το εγχείρημα αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο στην εφαρμογή του καθώς φαίνεται πως η κοινότητα των Ρομά δεν δίνει την πρέπουσα βαρύτητα στο θέμα της εκπαίδευσης καθώς η κουλτούρα τους περιγράφεται ως ένας κατά κανόνα κλειστός θεσμός όπου μέσα εκεί μεταλαμπαδεύονται οι οποιεσδήποτε γνώσεις κρίνει η κοινότητα απαραίτητες αλλά και βασικές δεξιότητες για την μετέπειτα επαγγελματική τους ενασχόληση (Παυλή-Κορρέ στο Γ.Γ.Λ.Ε, 1996). Έτσι, το 1992 έγινε μία νέα προσπάθεια με την εγκύκλιο Γ 1/372/853 Γ.Γ. 475/16-9-92 όπου όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ο.Κ. είναι υποχρεωμένα να φροντίσουν για την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά προωθώντας εκπαιδευτικούς με ρόμικη προέλευση αλλά και την δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού υλικού για την ομάδα αυτών των μαθητών. Ακολουθεί το 1995 μία νέα εγκύκλιος Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995 όπου εξαιτίας της υψηλής σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά, όλοι οι σύλλογοι των Ρομά καθώς και οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να μεριμνήσουν για την εγγραφή των παιδιών αυτών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού ιδρύθηκε το «*Πανελλαδικό Διαδημοτικό Δίκτυο για την Υποστήριξη των Ελλήνων Τσιγγάνων*» καθώς και η «*Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Ελλήνων Ρομά*» (Μάρκου, 2008). Στην συνέχεια έγιναν ένα πλήθος άλλων προσπαθειών για την ομαλή ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, δόθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση χρήματα τα έτη 1997-2000 και 2000-2004 όπου δημιουργήθηκε το «*Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης*» με τίτλο «*Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο*» (Μάρκου, 2008). Το έργο αυτό συνεχίζεται με μία νέα υπουργική απόφαση Φ/10/20/Γ1/7-9-1999 με την δημιουργία, εντός σχολείων, φροντιστηριακών τμημάτων αλλά και τμημάτων υποδοχής για μαθητές Ρομά, αλλοδαπούς και παλλινοστούντες (Μάρκου, 2008). Το 2002, με την υποστήριξη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Οικονομίας και Οικονομικών, Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, δίνεται οικονομική ενίσχυση στις οικογένειες Ρομά για την προώθηση των παιδιών τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ακολουθούν ένας μεγάλος αριθμός νέων υπουργικών αποφάσεων και προσπαθειών για την ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολικό πλαίσιο όμως το 2010 στην εγκύκλιο αναφέρεται πως «...η σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά, παρά τις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί τα τελευταία χρόνια, χαρακτηρίζεται από απουσία ή περιορισμένη

παρακολούθηση στην προσχολική εκπαίδευση, μικρό ποσοστό εγγραφής στο δημοτικό σχολείο, καθυστερημένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία σε προχωρημένη ηλικία, πρόωρη διακοπή πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλή επίδοση σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό» (εγκύκλιος: Φ. 3/960/102679/Γ1/20-08-2010 ΥΠΔΒΜΘ). Έτσι, φαίνεται ότι η προσπάθεια για την ένταξη των παιδιών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ένας συνεχής αγώνας, με διαφορετικά ονόματα, που ακόμα δεν έχει επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

3.3 Παιδιά Ρομά στο σχολείο και στερεότυπα

Οι μαθητές Ρομά χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στον σχολικό τους βίο που συχνά καταλήγει σε εγκατάλειψη της εκπαίδευσης τους. Σαφώς, η κοινωνικό-οικονομική εξέλιξη έχει θετική επίδραση γενικότερα και ειδικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Για παράδειγμα, το 1997 μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 25% παιδιών Ρομά ηλικίας 6-12 ετών φοιτούσαν στο Δημοτικό σχολείο ενώ το ποσοστό αυτό τον Ιούνιο του 2002 ανέβηκε σημαντικά στο 76% (Gotonos, 2002). Ωστόσο, παρά την ενθαρρυντική αυτή άνοδο οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά εξακολουθούν να έχουν μειωμένη φοίτηση στην εκπαιδευτική διαδικασία σε βαθμό τέτοιο που συχνά δεν έχουν κατακτήσει βασικές αναγνωστικές και γραπτές δεξιότητες (Parthenis & Fragoulis, 2016). Η έκθεση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) του 2018 για την μαθητική διαρροή στο Δημοτικό σχολείο δείχνει πως οι περιοχές στις οποίες καταγράφονται υψηλότερα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης είναι οι περιφερειακές ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας. Ωστόσο, εντονότερα το φαινόμενο παρουσιάζεται στον νομό Αχαΐας και Ηλείας και συγκεκριμένα σε κοινότητες και οικισμούς όπου εμφανίζονται μεγάλα ποσοστά μαθητών/μαθητριών Ρομά (Φωτοπουλος, 2018). Συγκεκριμένα, στο Δημοτικό Σχολείο Σαγείκων από τα 202 εγγεγραμμένα παιδιά τα 192 είναι Ρομά ενώ τα 10 μη Ρομά παιδιά "...δεν φεύγουν γιατί δεν έχουν την δυνατότητα..." (Φωτόπουλος, 2018, σελ. 18). Έτσι, η μαθητική διαρροή των παιδιών Ρομά ενισχύει την περιθωριοποίηση αλλά και την "γκετοποίηση" της συγκεκριμένης κοινωνικής μειονότητας. Αυτό συμβαίνει διότι οι αντίστοιχοι συνομήλικοι μαθητές/μαθήτριες συνεχίζουν την σχολική τους ζωή διευρύνοντας τους ορίζοντες και τα ενδιαφέροντα τους ενώ οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά αδυνατούν να τους ακολουθήσουν (Viadero, 2001). Το φαινόμενο του φτωχού μορφωτικού κεφαλαίου στους Ρομά έχει βρεθεί σε πολλές χώρες που ζουν οι Ρομά και δεν είναι φαινόμενο μόνο για την ελληνική επικράτεια. Έτσι, όπως προαναφέρθηκε, προκύπτει μία περιθωριοποίηση παρ' όλο που είναι γηγενείς κάτοικοι και δεν διαφέρουν ως προς την υπηκοότητα και την ιθαγένεια από τα υπόλοιπα άτομα.

Ο όρος «σχολική διαρροή» αναφέρεται στους μαθητές εκείνους οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν ή εγκαταλείπουν την εκπαιδευτική υποχρεωτική νόρμα που ορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον που ζούνε (Viadero, 2001). Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η υποχρεωτική εκπαιδευτική νόρμα θεωρείται η ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της «πρώτης»

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Viadero, 2001). Το επίπεδο αυτό έχει κριθεί ως υποχρεωτικό διότι οι γνώσεις και οι ικανότητες που αποκομίζονται θεωρούνται απαραίτητες για την εύρεση εργασίας αλλά και για την ομαλή κοινωνική διαβίωση (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2006). Σε γενικές γραμμές το φαινόμενο της σχολικής διαρροής είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που φαίνεται να έχει τις ρίζες του σε πολλές αιτίες. Οι βασικότερες φαίνεται να είναι οι εξής: κοινωνικά προβλήματα, κοινωνική ανισότητα, προβλήματα ένταξης, οικονομικές δυσκολίες που ωθούν την οικογένεια στην πρόωρη εμπλοκή των παιδιών τους στην αγορά εργασίας, λόγοι υγείας κ.τ.λ. (Jonasson & Bloendal 2004).

Η σημαντικά υψηλή σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά υποδεικνύει την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να συγκρατήσει στους κόλπους της μαθητές/μαθήτριες από κοινωνικές μειονότητες με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Έτσι, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά φαίνεται πως κατατάσσονται ως "κακοί" μαθητές ενισχύοντας την διαφοροποίησή τους από το υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και αναπαράγει ένα ταξικό κοινωνικό διαχωρισμό (Φραγκουδάκη, 1985). Συγκεκριμένα, ακολουθώντας το έργο *"Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο"* φαίνεται πως *"...η ομάδα των παιδιών 'ειδική κατηγορία'- με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες' ήταν το κλουβί και το πρόσχημα για να τροφοδοτούνται τα ποσοστά όλων των κλασσικών εκπαιδευτικών δεικτών που ορίζουν την παραδοσιακή περιχαράκωση -τόσο 'εφησυχαστική' για το κοινωνικό-πολιτικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον-της σχολικής αποτυχίας. Έτσι, οι κλασσικοί δείκτες του αναλφαβητισμού, των διαρροών, της απροκάλυπτης αλλά, κυρίως, της συγκαλυμμένης υποεπίδοσης αλλά και ειδικών διακρίσεων 'έδειξαν' τις ευθύνες της αποτυχίας του σχολείου"* (Παπακωνσταντίνου, 2008). Μία μελέτη του 2016 έδειξε πως στην Ελλάδα ένα ποσοστό της τάξεως του 52% των Ρομά ανώ των 16 ετών δηλώνουν αναλφάβητοι (Μπουρίκος, 2016).

Αρκετές μελέτες προσπάθησαν να ανιχνεύσουν τους λόγους της αυξημένης σχολικής διαρροής στους μαθητές Ρομά (π.χ., Brooks-Gunn, 2003; Snow, 2006). Οι βασικότεροι προβληματισμοί στους οποίους κατέληξαν είναι οι κάτωθι: (α) τα σχολεία δεν έχουν ιδιαίτερη προσαρμοστικότητα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και των οικογενειών τους (β) η μειωμένη έκθεση σε γλωσσικά ερεθίσματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον (γ) η κοινότητα Ρομά ιστορικά χαρακτηρίζεται από συχνές μετακινήσεις έτσι η φοίτηση τους στο σχολείο χαρακτηρίζεται ως *"άτακτη"* (δ) η μη αποδοχή από τους συμμαθητές τους λόγω κοινωνικού στίγματος και (ε) η έλλειψη διερεύνησης της σχολικής ετοιμότητας τόσο γνωστικά όσο και μαθησιακά των μαθητών πριν την είσοδο τους στο Δημοτικό σχολείο. Αναφορικά με τον τελευταίο αυτό παράγοντα χρειάζεται να επισημανθεί πως στην εκπαίδευση στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη διαδικασίας διερεύνησης της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών/μαθητριών πριν την εισαγωγή τους στην υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης (Πολυχρόνη και Ράλλη, 2013). Αντιθέτως, στο αγγλοσαξωνικό σύστημα εκπαίδευσης, για παράδειγμα, γίνεται ανίχνευση της σχολικής ετοιμότητας μέσω της διαδικασίας πληρότητας των παρακάτω στόχων: (1) κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (2) λεκτική κατανόηση (3)

ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων (4) αντίληψη του περιβάλλοντος (5) φυσική ανάπτυξη (6) ανάπτυξη φαντασίας (Πολυχρόνη και Ράλλη, 2013). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα τελευταία χρόνια γίνεται μία αξιολόγηση προσπάθειας για την στάθμιση εργαλείων με σκοπό την πρόιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών (π.χ., Βογινδρούκας, 2009; Ράλλη και Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012). Μερικούς από τους παραπάνω

Η χαμηλή επίδοση των μαθητών/μαθητριών Ρομά αδιαμφισβήτητα επηρεάζεται από το οικογενειακό υπόβαθρο όπου ως επί το πλείστον ο συγγενικός και άμεσα οικογενειακός κύκλος δεν έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου οι μαθητές αυτοί είναι σε περισσότερο μειονεκτική θέση ως προς την βοήθεια που λαμβάνουν και την στήριξη για την εκπαίδευση τους (Πολυχρόνη και Ράλλη, 2013). Πράγματι, μελέτες έχουν δείξει πως η σχολική άρνηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την απουσία εκπαιδευτικής υποστήριξης από το οικογενειακό πλαίσιο (π.χ., Καίλα, 1999). Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί πως ένας παράγοντας που πιθανόν να εμπλέκεται στην σχολική αποτυχία των Ρομά είναι η ίδια η απόρριψη τους από την κοινωνία των Ρομά όταν επενδύουν στην μορφωτική τους καλλιέργεια. Αυτό διότι θεωρούνται πως εναντιώνονται στην κουλτούρα των υπόλοιπων Ρομά (Παπακωνσταντίνου, 2008). Για παράδειγμα, αναφέρεται πως οι Ρομά που φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν επιλέξει να αποστασιοποιηθούν από τις κοινότητες τους και τον παραδοσιακό τρόπο ζωής των Ρομά και να ενσωματωθούν στις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (Χατζησαββίδης, 2007). Έτσι, επικρατεί μία αρνητική αντίληψη στην εκπαιδευτική κοινότητα ότι *"...κανένας Τσιγγάνος δεν θέλει να εκπαιδεύσει το παιδί του, κάτι που είναι όμως τελείως λάθος"* (Χριστόπουλος, 2012, σελ. 27). Η πραγματικότητα φαίνεται πως είναι κάπου στην μέση. Πράγματι, μία μεγάλη μερίδα γονέων παιδιών Ρομά αναγνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης ωστόσο σε επιφανειακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι γονείς Ρομά επιθυμούν τα παιδιά τους να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες όπως γραφή, ανάγνωση και αριθμητική όμως ως το βαθμό εκείνο που θα τους επιτρέψει να είναι λειτουργική στις εργασιακές τους αλληλεπιδράσεις κυρίως με το εμπόριο (Αλεξοπούλου και Πεντέρη, 2016; Μαυρομμάτης, 2008; Νόβα-Καλτσούνη, 2004) καθώς φαίνεται πως η βασική τους μέριμνα είναι να *"...ικανοποιήσουν πρωτίστως τις βιοτικές τους ανάγκες"* (Τρουμπέτα, 2001, σελ. 180; Αλεξοπούλου και Πεντέρη, 2016, σελ. 131). Με άλλα λόγια, πολλοί γονείς Ρομά ωθούν τα παιδιά προς την επίτευξη της βασικής εκπαίδευσης για ένα καλύτερο μέλλον *"ακόμα και αν δεν συμφωνούν με την φύση της εκπαίδευσης στην υπάρχουσα μορφή της"* (Μαυρομμάτης, 2008, σελ. 202).

Ένας άλλος βασικός παράγοντας που επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών Ρομά είναι η διαδικασία της αυτο-κατηγοριοποίησης. Η διαδικασία της εθνοτικής ταυτότητας είναι μία διαδικασία που λαμβάνει μέρος αρκετά νωρίς στην ζωή του ατόμου, περίπου από την ηλικία των 3 ετών (Pneumatikos, Geka και Divane, 2010). Έτσι, ένα παιδί 3 ετών είναι σε θέση να κάνει τα πρώτα βήματα στην αναγνώριση των διακριτών πολιτισμικών χαρακτηριστικών εκείνων που τον κατατάσσουν στην

ενδο-ομάδα και το διαφοροποιούν από την έξω-ομάδα. Στην συνέχεια το άτομο υιοθετεί και τα χαρακτηριστικά που διέπουν την ομάδα αυτή. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το μη ενδιαφέρον για την σχολική επίτευξη. Σημαντικό είναι επίσης πως και το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο αντιλαμβάνεται την διαφοροποίηση και κατηγοριοποίηση αυτή και προσαρμόζει την συμπεριφορά του αναλόγως (Pneumatikos et al., 2010). Με απλά λόγια, τα παιδιά Ρομά ενστερνίζονται τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας τους μέσω της διαδικασίας της αυτο-κατηγοριοποίησης αλλά και μέσω της διαδικασίας της μίμησης και έτσι διαιωνίζουν και τονίζουν περαιτέρω τα χαρακτηριστικά της φυλετικής τους ταυτότητας (Πνευματικός, Γκέκα και Διβανέ, 2013). Η τελευταία έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά Ρομά έχουν προκαθορίσει την σχολική τους αποτυχία πριν καν έρθουν αντιμέτωπα με τις σχολικές πρόκλησεις.

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς Ρομά κρίνεται συχνά δύσκολη πιθανόν εξαιτίας της διαπολιτισμικότητας που επικρατεί. Σημαντική πηγή για την επικοινωνία μεταξύ Ρομά γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί η έρευνα INSETRom (IN-Service Training for Roma Inclusion). Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν κατά βάση η επιμόρφωση των διδασκόντων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τους μαθητές Ρομά. Η έρευνα αυτή πήρε μέρος σε 6 χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (οι άλλες χώρες ήταν: Αυστρία, Ολλανδία, Αγγλία, Σλοβακία, Ιταλία, Κύπρος και Ρουμανία). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μελέτες έχουν προσπαθήσει να αποσαφηνίσουν τις αιτίες της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ακουστεί και η γνώμη για τα αίτια των ίδιων των γονέων μαθητών Ρομά, κάτι που προσέφερε η προαναφερθείσα έρευνα. Τα αποτελέσματα λοιπόν έδειξαν πως οι γονείς Ρομά ανέφεραν ως βασικά εμπόδια στην επιτυχή επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς που επηρεάζει την σχολική επίτευξη των παιδιών τους, τους παρακάτω παράγοντες:

1. **Αδυναμία να βοηθήσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους.** Οι απαντήσεις που προέρχονται από γονείς παιδιών Ρομά στην Κύπρο φαίνεται πως μεταθέτουν το βάρος της εκπαίδευσης των παιδιών τους εξ' ολοκλήρου στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σημαντικό είναι να αναφερθεί πως τόσο στην Κύπρο όσο και στην Σκωτία ένα μεγάλο ποσοστό γονέων ανέφεραν πως επιθυμούν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους κάτι που φαίνεται να μετάνιωσαν που δεν έπραξαν οι ίδιοι (Συμεού & Καραγιώργη, 2015; Sime, Fassetta & McClung, 2018).
2. **Η έλλειψη διαμεσολαβητών** που θα εξασφάλιζε την επικοινωνία μεταξύ Ρομά γονέων και εκπαιδευτικών προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες του παιδιού τους
3. **Έλλειψη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.** Στην πλειονότητα των απαντήσεων των γονέων παιδιών Ρομά αλλά και των ίδιων των μαθητών αναφέρθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πολλά για την

κουλτούρα τους. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής φαίνεται να λέει πως «θα ήθελα οι δάσκαλοι μου να γνωρίζουν περισσότερο για τον τρόπο ζωής μου. Γιορτάζουμε διαφορετικά πράγματα, τρώμε διαφορετικό φαγητό» (Συμεού & Καραγιώργη, 2015, σελ. 360).

4. **Ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών.** Τόσο στην Κύπρο όσο και στην Σκωτία, μητέρες παιδιών Ρομά, ειδικά μικρής ηλικίας, φάνηκε πως έχουν αυξημένη ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον (Sime, Fassetta & McClung, 2018).
5. **«Γκετοποίηση».** Κάποιοι γονείς ανέφεραν πως τα σχολεία στέλνουν τα παιδιά τους σε «ειδικά σχολεία» μαζί με άλλα παιδιά Ρομά και έτσι δημιουργείται περαιτέρω περιθωριοποίηση που μειώνει αισθητά τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με μη-Ρομά μαθητές. Αναφορικά με αυτό ένας γονιός αναφέρει «*You know, for us it's good enough that children are accepted as they are, not put into special schools like it happens back home, just because we are Gypsies. I was concerned they will do this here and I was at the school every day, checking, not trusting them...*» (Sime, Fassetta & McClung, 2018, σελ. 11).

Ωστόσο, για μία πιο σφαιρική εικόνα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών Ρομά κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην διαδικασία εκπαίδευσης μαθητών Ρομά. Αυτό διότι μία εις βάθος ανασκόπηση των δυσκολιών που προκύπτει στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών Ρομά θα μπορεί να βελτιώσει την σχολική επίδοση των μαθητών Ρομά και έτσι να μειωθεί η σχολική τους διαρροή. Η έρευνα INSETRom λοιπόν έδειξε πως σε όλες τις 6 χώρες που διεξήχθη η μελέτη βρέθηκαν τα εξής:

1. Έλλειμμα επιμόρφωσης για να διδάξουν μαθητές Ρομά
2. Έλλειμμα γνώσης για την κουλτούρα και τον πολιτισμό των Ρομά
3. Αντιλήψεις ότι ο τρόπος ζωής των Ρομά δεν ταιριάζει με τα υπόλοιπα παιδιά και έτσι το σχολείο δεν τους είναι «απαραίτητο»
4. Χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές Ρομά συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές
5. Κρίνουν πως τα «ειδικά σχολεία» είναι περισσότερο κατάλληλα για τους μαθητές Ρομά
6. Εικάζουν πως οι γονείς των μαθητών Ρομά δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευσή τους
7. Δυσφορία για την έλλειψη συνεργασίας με άλλους φορείς αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Ο πολιτισμός των Ρομά είναι στενά συνδεδεμένος με ένα πλήθος στερεότυπων. Τα συνηθέστερα στερεότυπα είναι αυτά που τους χαρακτηρίζουν ως μικροεγκληματίες, επαίτες και ως αυτούς που δεν τηρούν βασικούς κανόνες υγιεινής (Murray, 2015;

Villano, Fontanella, Fontanella & DiDonato, 2017). Οι κοινωνικοί αυτοί στιγματισμοί δεν θα μπορούσαν να λείπουν από το σχολικό περιβάλλον που αποτελεί από μόνο του μία μικρογραφία της κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Kalantzis και Cope (2015) ο/η εκπαιδευτικός ασυνείδητα στιγματίζει τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά ως μία κοινωνική ομάδα που φέρει "το φορτίο ενός πολύπλοκου ιστορικού νήματος" (σελ. 25). Μία έρευνα έδειξε πως μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες αποτυγχάνουν στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις ως αποτέλεσμα του ελλείμματος στο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλοντος (Ζάχος, 2007). Παρομοίως, οι Κατσίκας και Πολίτου (1999) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική κατατάσσει τα παιδιά Ρομά ως ετερότητα που έχει απομακρυνθεί σημαντικά από τον κύριο εκπαιδευτικό κορμό και παρά τις επίμονες κοινωνικές προσπάθειες απέτυχε να ενσωματωθεί σε αυτή.

Σε μία μελέτη ενός σχολείου στον Δενδροπόταμο (Καρακουλακίδου, 2021), όπου η πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών είναι Ρομά φαίνονται να κυριαρχούν στερεοτυπικές αντιλήψεις στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει πως "αυτό το σχολείο είναι πάρα πολύ διαφορετικό από...άλλα σχολεία" (Άνδρας, εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας, σελ. 96). Μία άλλη εκπαιδευτικός εστιάζει στο συμπεριφορικό κομμάτι των μαθητών/μαθητριών Ρομά τονίζοντας πως είναι "ατίθασοι" (Ζάχος, 2007). Μάλιστα, σε τέτοιο βαθμό που αναφέρει πως η συμπεριφορά είναι αυτή που ξεχωρίζει του μαθητές/μαθήτριες Ρομά από τα υπόλοιπα παιδιά. Η ίδια άποψη φαίνεται να υποστηρίζεται και από την μελέτη των Στούμπο και Τηγάνη (2005). Στην συνέχεια μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει πως οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά βιώνουν ένα "πολιτισμικό σοκ" όταν εισέρχονται σε έναν χώρο που τον διέπουν κανόνες. Τέλος, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός συγκρίνει τους Ρομά με τους μη-Ρομά μαθητές/μαθήτριες αναφέροντας πως οι τελευταίοι πιθανόν να διατρέχουν και κινδύνους βρισκόμενοι στον ίδιο χώρο με τους πρώτους λέγοντας πως οι πρώτοι είναι "...πιο μάγκες...είναι πιο επικίνδυνοι" (σελ. 99). Θεωρεί πως δεν έχει προσδοκίες από τους μαθητές Ρομά και πως αισθάνεται ότι δεν θα αλλάξει τίποτα ως προς την εκπαίδευση τους λέγοντας πως "σε καμία περίπτωση δεν έχω τις προσδοκίες που έχω από κάποια άλλα παιδιά" (σελ. 99).

Επιπλέον στερεότυπα φαίνεται να κυριαρχούν ως προς τον τρόπο ζωής των Ρομά. Μία μερίδα εκπαιδευτικών τους χαρακτηρίζει ως "αποκομμένους" και "γκετοποιημένους" τονίζοντας έτσι τον κοινωνικό τους αποκλεισμό (Καρακουλακίδου, 2021, σελ. 100). Η λέξη γκέτο φαίνεται ότι χρησιμοποιείται σε μία προσπάθεια να διαχωρισθεί μία κοινωνική ομάδα η οποία "θεωρείται ή αντιμετωπίζεται ως κατώτερη από την κυρίαρχη ομάδα" (Χατζηπροκοπίου, 2015, σελ. 430). Η άποψη της γκετοποίησης από τους εκπαιδευτικούς είναι ικανή να οξύνει το χάσμα μεταξύ των Ρομά και των μη-Ρομά μαθητών και να μεγαλώσει το κοινωνικό-πολιτισμικό χάσμα μεταξύ τους (Wacquant, 2016).

Η έρευνα του Ντούσα (1997) ανέδειξε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων κατέχουν μεγάλη άγνοια ως προς τον τρόπο ζωής των μαθητών Ρομά.

Συγκεκριμένα, η άγνοια εστιάζεται στις συνθήκες φτώχειας, στην ανεργία αλλά και στον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Εντύπωση προκαλούν τα αποτελέσματα της παραπάνω μελέτης που δείχνουν πως 1 στους 2 εκπαιδευτικούς θα επιθυμούσαν να μην διδάσκουν σε τάξη με μαθητές Ρομά, ενώ το 20% των εκπαιδευτικών κατέχουν αρνητικές αντιλήψεις γι' αυτούς. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν σε μία άλλη μελέτη από τους Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας που έδειξε ότι η πλειοψηφία του δείγματος έχουν ξενοφοβικές αντιλήψεις. Το 1/3 από το δείγμα αναφέρει ότι προτιμά ξεχωριστή εκπαιδευτική πολιτική για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ενώ βρέθηκαν και στοιχεία διαχωρισμού των μαθητών σε "ανώτερους" και "κατώτερους". Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στην μελέτη του Γκότοβου (2000) μεταξύ 808 εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο του προγράμματος "ένταξη τσιγγανόπαιδων στο σχολείο", οι Βέμη και Αλεξοπούλου (2003) βρήκαν πως σχεδόν το μισό του δείγματος τους (46, 2%) εναντιώνεται στην ένταξη των μαθητών Ρομά στις "κανονικές" τάξεις. Η πλειοψηφία του δείγματος (54,7%) συμφωνεί πως οι Ρομά βρίσκονται στο περιθώριο από επιλογή τους και πως η κατάσταση με την σχολική φοίτηση τους δεν θα αλλάξει καθώς οι ίδιοι δεν το επιθυμούν. Τέλος, ένα ποσοστό της τάξεως του 40% πιστεύει ότι οι γονείς των μη-Ρομά μαθητών δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν με Ρομά μαθητές καθώς, όπως τους χαρακτηρίζουν, είναι ρατσιστές. Στοιχείο το οποίο να καταδεικνύει μία τάση κοινωνικής επιθυμητότητας η οποία μεταβιβάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς των μη-Ρομά μαθητών.

Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, όπως και γενικότερα τα στερεότυπα, φαίνεται να σχετίζονται με την άγνοια απέναντι στις διαπολιτισμικές ομάδες. Οι Στούμπο και Τηγάνη (2005) έδειξαν πως μόνο το 12.3% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας της περιοχής του Αγρινίου είχε παρακολουθήσει κάποιου είδους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η φωτεινή πλευρά της έρευνας αυτής φαίνεται πως είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος αναγνωρίζει την άγνοια τους στην εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών Ρομά. Συγκεκριμένα, το 96.2% θεωρεί ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκή κατάρτιση πάνω στην πολυπολιτισμικότητα, ενώ το 74.5% επιθυμεί επιμόρφωση πάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σε μία άλλη μελέτη αναφορικά με τις αιτίες του σχολικού αποκλεισμού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι αιτίες του φαινομένου αυτού σχετίζονται αποκλειστικά με παράγοντες που αφορούν τους Ρομά (Παρθένη και Φραγκούλη, 2016). Έτσι, η ευθύνη για την σχολική διαρροή και τα χαμηλά σχολικά επιτεύγματα φαίνεται να μετατίθεται από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς στα κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών Ρομά. Η ίδια μελέτη ανέδειξε χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στην συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Οι χαμηλές αυτές προσδοκίες μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην μαθησιακή πορεία δίνοντας χώρο στην λειτουργία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Αρχάκης και Κονδύλη, 2004).

Όπως παρατηρείται στις παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κυριαρχούν πολλά στερεότυπα αναφορικά με τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα στην παρούσα εργασία, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους καθορίζουν ριζικά την πορεία της σχολικής τους επίδοσης. Στην έλλειψη γνώσης οι αντιλήψεις δεν είναι τίποτε άλλο από το αποτέλεσμα λανθασμένων ιδεών, προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4-Προσδοκίες

4.1 Αυτοεκπληρούμενη Προφητεία

Το σχολείο "...είναι ένας ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, έστω και αν δεν ακούει κανείς τη μουσική του: είναι τόσο αθόρυβος!"

(Athusser, 1999: σελ. 74)

Ο όρος "αυτοεκπληρούμενη προφητεία" αναφέρεται στην διαδικασία όπου οι λανθασμένες αντιλήψεις απέναντι σε μία κοινωνική ομάδα και τα χαρακτηριστικά που την διέπουν μετατρέπονται σε αληθείς μέσω της συμπεριφοράς και των πράξεων μας (Merton, 1948). Ο όρος αυτός, που παλαιότερα ήταν γνωστός ως "θεώρημα Thomas" (Thomas' theorem), εισήχθη πρώτη φορά από τους Thomas και Thomas. Στο βιβλίο τους "*The child in America: behaviour problems and programs*" οι συγγραφείς συμπέραν πως "*if men define situations as real, they are real in their consequences-*" *"εάν οι άνθρωποι ορίζουν καταστάσεις ως πραγματικές, είναι πραγματικές στις συνέπειες τους"* (Thomas & Thomas, 1928, p. 48). Σύμφωνα με αυτό φαίνεται πως οι πράξεις των ατόμων καθορίζονται όχι από την αντικειμενική πραγματικότητα των καταστάσεων αλλά από την προσωπική κατασκευασμένη πραγματικότητα.

Ο Merton σε μία προσπάθεια να εξηγήσει το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας προσφέρει ένα ιστορικά πραγματικό γεγονός. Η Last National Bank ήταν μία αμερικάνικη τράπεζα όπου το 1932 υπήρξε μία φήμη περί χρεοκοπίας της παρ' όλο που δεν υπήρχαν τέτοιες ενδείξεις και η τράπεζα ήταν αξιόπιστη και επιτυχημένη. Άμεσα οι πελάτες της τράπεζας έσπευσαν να ρευστοποιήσουν τις καταθέσεις τους ενώ πράγματι η τράπεζα σε σύντομο χρονικό διάστημα από αυτό χρεοκόπησε.

Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας δεν μπορεί παρά να είναι άμεσα συνδεδεμένο με το πεδίο της φιλοσοφίας. Αυτό διότι το άτομο καλείται να αναγνωρίσει και να επαληθεύσει τι ορίζεται ως πραγματικό. Ο άνθρωπος απασχολείται από τον ορισμό του "πραγματικού" και τους παράγοντες που καθορίζουν κάτι ως πραγματικό από τον 19ο αιώνα από τον τομέα της φιλοσοφίας την γνωσιολογία και συγκεκριμένα τον θετικισμό. Σύμφωνα με το ρεύμα του θετικισμού ως πραγματικό ορίζεται αυτό το οποίο μπορεί να επαληθευτεί μέσω της επιστήμης που λειτουργεί ως "*εργαλείο*" της αποκάλυψης της αλήθειας (Ρουμελιώτης, 2011). Αναπόσπαστο κομμάτι της επιστήμης στο εργό της για την ανακάλυψη της αλήθειας τίθεται η παρατήρηση. Ωστόσο, το τρωτό σημείο εδώ είναι πως οι αισθητηριακές εμπειρίες που ενεργοποιούνται μέσω της παρατήρησης δεν είναι απόλυτα αξιόπιστες και αυτό διότι επηρεάζονται από τα προσωπικά βιώματα, τις προσωπικές προσδοκίες και αντιλήψεις του μελετητή (Γασπαράτου, 2014). Έτσι, φαίνεται πως όσο βαθιές και αν είναι οι ρίζες και η επιθυμία του ανθρώπου για την ανακάλυψη της αλήθειας τόσο αυτές οι ρίζες συνοδοιπορούν με την αμφισβήτηση για την φερεγγυότητα των μεθόδων καταγραφής της αλήθειας (Γασπαράτου, 2014). Πράγματι, το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας φαίνεται πως είναι ένα

φαινόμενο που έχει επί μακράν απασχολήσει τους μελετητές ενώ φαίνεται πως συμβαίνει σε διάφορους κοινωνικούς τομείς.

Όπως μπορεί κανείς να αντιληφθεί το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας αναφέρεται σε καταστάσεις που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον ανθρώπινο παράγοντα και σχετίζονται με συμπεριφορές και με λήψη αποφάσεων ενώ δεν έχει καμία ισχύ σε φαινόμενα που σχετίζονται με φυσικούς νόμους.

4.2 Το φαινόμενο του Πειραματιστή

Το φαινόμενο του Πειραματιστή προσπαθεί να εξηγήσει το παραπάνω ότι δηλαδή ακόμα και στις ερευνητικές μελέτες η αναζήτηση της αλήθειας δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση καθώς ο μελετητής συχνά επηρεάζεται ακούσια από τις προσωπικές του αντιλήψεις. Το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε ως το "*φαινόμενο της μεροληψίας*" ή το "*φαινόμενο του πειραματιστή*" (effect of the experimenter's bias). Οι Rosenthal και Fode (1963) διενήργησαν μία μελέτη όπου ένας αριθμός αρουραίων χρειάστηκε να διασχίσουν και να ολοκληρώσουν έναν λαβύρινθο. Δεν υπήρχε καμία διαφοροποίηση στις ικανότητες και στην νοημοσύνη των αρουραίων. Ωστόσο, είχαν χωριστεί σε ομάδες ως εξής: (α) ικανοί αρουραίοι (maze-bright) και (β) ανίκανοι αρουραίοι (maze-dull). Κάθε ομάδα μελετητών ήταν υπεύθυνη για την καταγραφή της πρόοδου των τρωκτικών τους σε καθημερινή βάση. Παρατηρήθηκε πως οι μελετητές που ήταν υπεύθυνοι για τους "*ικανούς αρουραίους*" είχαν την τάση να καταγράφουν καθημερινή πρόοδο ενώ αντίθετα η ομάδα που ήταν υπεύθυνη για τους "*ανίκανους αρουραίους*" αρχικά δήλωσαν μία σχετική πρόοδο ενώ στην συνέχεια κατέγραψαν επιδείνωση. Αυτό που φαίνεται ότι επηρέασε το αποτέλεσμα αυτό είναι πως οι μελετητές που θεωρούσαν πως τα τρωκτικά τους ήταν "*εξυπνότερα*" αλληλεπιδρούσαν μαζί τους με ισχυρότερο τρόπο κάτι που επηρέασε το αποτέλεσμα συγκριτικά με τους μελετητές που πίστευαν πως τα τρωκτικά τους υστερούν σε νοημοσύνη και ικανότητες.

Ωστόσο, άλλοι μελετητές (Barber και Silver, 1968a; 1968b) φάνηκε να αμφισβητούν το φαινόμενο του Πειραματιστή λέγοντας πως μία ενδελεχή μετα-ανάλυση των σχετικών ερευνών έδειξε πως σε ποσοστό 61% δεν υποστηρίζεται το φαινόμενο του Πειραματιστή. Κατέληξαν πως ναι μεν υπάρχει κάποιο ποσοστό επιρροής (περίπου στο 12%) όμως είναι σημαντικά μικρότερο από αυτό που υποστηρίζουν οι μελέτες.

4.3 Το φαινόμενο Πυγμαλίων

Οι Rosenthal και Fode προχώρησαν την μελέτη της αυτοεκπληρούμενης προφητείας εντός του σχολικού περιβάλλοντος με την εισαγωγή του όρου "*φαινόμενο Πυγμαλίων*". Ο όρος αυτός επιλέχθηκε από την αρχαία ελληνική μυθολογία και συγκεκριμένα από τον μύθο του βασιλιά της Κύπρου Πυγμαλίων. Σύμφωνα με τον μύθο αυτό ο βασιλιάς Πυγμαλίων σχεδίασε ένα άγαλμα μίας πανέμορφης γυναίκειας φιγούρας το οποίο στην συνέχεια ερωτεύθηκε. Η θεά Αφροδίτη βλέποντας τον έρωτα

αυτό μετέτρεψε το άγαλμα σε πραγματική γυναικεία μορφή και το ονόμασε Γαλάτεια. Στην ουσία το φαινόμενο Πυγμαλίων αναφέρεται στις θετικές προσδοκίες που μπορεί να έχει το άτομο οι οποίες επηρεάζουν θετικά το αποτέλεσμα. Πράγματι, οι Rosenthal και Jacobson (1968) πραγματοποίησαν μία έρευνα όπου επιβεβαίωσαν το φαινόμενο Πυγμαλίων. Σε αυτή την μελέτη 18 τάξεις μαθητών/μαθήτριων (συνολικά 650 παιδιά) δοκιμάστηκαν σε ένα τέστ νοημοσύνης το "*The Harvard Test of Inflected Acquisition*" όπου είχε ως σκοπό να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς ποια από τα παιδιά αυτά θα γινόντουσαν μελλοντικά ιδιοφυείς. Από αυτό το δείγμα επιλέχθηκε ένα 20% των μαθητών/μαθήτριων όπου όμως στην πραγματικότητα τα παιδιά αυτά δεν διέφεραν από τα υπόλοιπα και η επιλογή τους ήταν εντελώς τυχαία. Το τεστ επαναλήφθηκε δύο φορές σε διάστημα 8 μηνών και σε διάστημα 2 ετών και βρέθηκε ότι τα παιδιά αυτά πράγματι είχαν σημαντική πρόοδο. Οι μελετητές απέδωσαν την πρόοδο αυτή στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών οι οποίες με την σειρά τους επηρέασαν τον βαθμό υποστήριξης απέναντι τους.

Το φαινόμενο Πυγμαλίων φαίνεται να λαμβάνει ισχυρή θέση σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής συνδιαλλαγής. Πέραν, από τον τομέα της εκπαίδευσης που θα συζητηθεί εκτενέστερα στην συνέχεια ο Eden (1992) έδειξε πως η δομή ενός οργανισμού και η αποτελεσματικότητα των υπάλληλων συσχετίζεται άμεσα με τις προσδοκίες που έχει ο ηγέτης της δομής απέναντι στους υπαλλήλους του/της. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερες προσδοκίες υπάρχουν απέναντι σε συγκεκριμένους υπάλληλους τόσο περισσότερο πιθανόν είναι οι υπάλληλοι αυτοί να προσπαθούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες αυτές και έτσι να παράγουν ποιοτικότερο έργο. Αναφορικά με τους οργανισμούς το φαινόμενο Πυγμαλίων φαίνεται να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα (α) ο ηγέτης αναμένει θετικά αποτελέσματα και επιδόσεις από τους εργαζομένους (β) αυτό με την σειρά του επηρεάζει τον βαθμό υποστήριξης και συναισθηματικής ενίσχυσης που προσφέρεται (γ) η θετική αυτή στάση ενισχύει την εμπειρία των εργαζομένων και με την σειρά του την αυτοπεποίθησή τους και έτσι (δ) οι εργαζόμενοι καταγράφουν υψηλές επιδόσεις. Έτσι, φανερώνεται πως το φαινόμενο Πυγμαλίων λειτουργεί με θετικό τρόπο προς την αποδοτικότητα του ατόμου πάνω στο οποίο υπάρχουν συγκεκριμένες προσδοκίες.

4.4 Το φαινόμενο Golem

Αντίθετα με το φαινόμενο Πυγμαλίων, το φαινόμενο Golem περιγράφει πως οι χαμηλές προσδοκίες απέναντι σε ένα άτομο και στις ικανότητες του επηρεάζουν την συμπεριφορά προς μία αρνητική κατεύθυνση όπου το άτομο το εισπράττει αυτό και καταλήγει σε ανεπαρκείς επιδόσεις ή και σε υποεπίδοση. Αυτό αναφέρεται ως το "*φαινόμενο Golem*", όρος ο οποίος εισήχθη το 1982 από τους Babad, Inbar και Rosenthal. Το φαινόμενο Golem φαίνεται να συναντάτε συχνά στον εκπαιδευτικό χώρο μεταξύ των εκπαιδευτικών και απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες που πληρούν συγκεκριμένα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά, είτε με βάση την εθνικότητα τους ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους. (Babad et al., 1982). Το φαινόμενο Golem πήρε την ονομασία του από τον μύθο του Golem όπου εξηγείται με δύο πιθανές

ερμηνείες. Η πρώτη βασίζεται στην εβραϊκή μυθολογία όπου σύμφωνα με αυτήν το Golem ήταν μία πήλινη "ύπαρξη-οντότητα" που κατασκευάστηκε ώστε να διαφυλάσσει τους Εβραίους της Πράγας από αυτό που πίστευαν ως "συκοφαντία του αίματος" (blood libel). Στην πορεία όμως φαίνεται πως το Golem υιοθέτησε τον ρόλο του "κακού" που του δόθηκε και άρχισε να γίνεται επικίνδυνο για τους ανθρώπους και έτσι εκείνοι το κατέστρεψαν. Σύμφωνα με την δεύτερη εκδοχή το Golem είναι μία μηχανική κατασκευή που δημιουργήθηκε με σκοπό να υπηρετεί τον δημιουργό του. Μακροπρόθεσμα όμως η κατασκευή αυτή εξελίχθηκε σε τέρας που εναντιώθηκε του δημιουργού του και άρχισε να δημιουργεί σημαντικά προβλήματα. Έτσι για ακόμα μία φορά το Golem χρειάστηκε να καταστραφεί καθώς πάλι υιοθέτησε τον αρνητικό ρόλο που του αποδόθηκε και η συμπεριφορά του οδηγήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση (Babad et al., 1982).

Το φαινόμενο Golem φαίνεται να έχει απασχολήσει ιδιαίτερα των εκπαιδευτικό χώρο αναφορικά με τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των διδασκόντων απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και χαρακτηριστικά αλλά και από συγκεκριμένες εθνικότητες. Πέραν τούτου όμως, το φαινόμενο Golem έχει παρατηρηθεί σε άλλους τομείς τους εργασιακού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, φάνηκε πως οι αλεξιπτωτιστές για τους οποίους οι προσδοκίες ήταν χαμηλές απέδωσαν ακόμα χειρότερα συγκριτικά με την ομάδα αλεξιπτωτιστών για τους οποίους δεν προυπήρχε καμία προσδοκία (Babad et al., 1982). Ωστόσο, παρ' όλη την ισχυρή επίδραση του φαινομένου Golem φαίνεται πως οι αρνητικές επιπτώσεις μπορούν να αποφευχθούν αν το άτομο πιστεύει στις ικανότητες του εκπαιδευόμενου ή του εργαζόμενου. Για παράδειγμα, μία ομάδα νεοσύλλεκτων στρατιωτικών γυναικών με εξ' αρχής χαμηλές επιδόσεις σε διανοητικές δοκιμασίες αλλά και μαθησιακές ικανότητες απέδωσαν ιδιαίτερα σημαντικά όταν οι εκπαιδευόμενοι ενημερώθηκαν για υψηλότερες ικανότητες από την πραγματικότητα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου για την οποία δεν δόθηκε καμία πληροφορία. Η μελέτη αυτή δείχνει πως ακόμα και όταν οι επιδόσεις είναι χαμηλές και ο εκπαιδευόμενος σημαντικά υστερεί είναι δυνατόν να επιτευχθεί υψηλή απόδοση όταν υπάρχει υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό που πιστεύει σε εκείνον/εκείνη (Weinstein και Middlestadt, 1979).

4.5 Αυτοεκπληρούμενη Προφητεία και Στερεότυπα

Η αρχικώς διαστρεβλωμένη εικόνα και αντίληψη της πραγματικότητας που με την σειρά της επηρεάζει την συμπεριφορά με κατεύθυνση προς την επιβεβαίωση της ψευδούς πεποιθήσεως δεν μπορεί παρά να συνδέεται άμεσα με έλλειψη πληροφοριών. Η έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης και πληροφοριών απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες δίνει χώρο για την ανάπτυξη αντιλήψεων που δεν επαληθεύονται από αξιόπιστες πηγές και που με την σειρά τους δημιουργούν στερεότυπα. Δεν είναι τυχαίο που οι περισσότερες διαστρεβλωμένες αντιλήψεις αναφέρονται σε κοινωνικές μειονότητες.

Σε μία προσπάθεια για περαιτέρω εξήγηση της συσχέτισης της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και της ανάπτυξης στερεότυπων ο Merton (1932) προσφέρει το παράδειγμα των φυλετικών διαμαχών που επικρατούσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Συγκεκριμένα, την άποψη πολλών λευκών πολιτών απέναντι στους Αφροαμερικανούς πολίτες αναφορικά με τα εργατικά σωματεία και την στάση τους στην κινητοποίηση για καλύτερες απολαβές και συνθήκες εργασίας. Ο Merton υποστηρίζει πως ένα μεγάλο μέρος των Αμερικανών πολιτών δεν γνωρίζει την λειτουργία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Ότι δηλαδή υποστηρίζοντας τις ψευδείς αντιλήψεις τους προκαλεί και την πραγματοποίησή τους. Με την σειρά τα άτομα που λειτουργούν έτσι θα επηρεάσουν και άλλα άτομα απέναντι στην συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και έτσι θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα που στο συγκεκριμένο παράδειγμα δεν είναι άλλο από την πραγματική απόρριψη των Αφροαμερικανών από τα εργατικά σωματεία. Ακολουθώντας αυτήν την πορεία η κοινωνική αυτή ομάδα όντως έρχεται αντιμέτωπη με σοβαρό τροχοπέδη απέναντι στην διεκδίκηση ικανοποιητικότερων συνθηκών εργασίας με υψηλότερες απολαβές. Έτσι, τα στερεότυπα επιβεβαιώνονται από τις προκαταλήψεις και ο προφήτης επιβεβαιώνεται παρασέρνοντας και άλλους οπαδούς των αντιλήψεων του.

4.6 Η Αυτοεκπληρούμενη Προφητεία στο Σχολικό Περιβάλλον

Η μελέτη της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στο σχολικό περιβάλλον είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την μελέτη των προσδοκιών των εκπαιδευτικών απέναντι στο μαθητικό πληθυσμό. Οι Brophy και Good (1970) προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την παραπάνω σύνδεση διαμορφώνοντας το εξής θεωρητικό μοντέλο που χωρίζεται στα εξής βήματα. Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει μία συγκεκριμένη αντίληψη αναφορικά με την επίδοση έναν συγκεκριμένου μαθητή/μαθήτρια. Στην συνέχεια η συμπεριφορά του απέναντι στον συγκεκριμένο μαθητή/μαθήτρια διαμορφώνεται σύμφωνα με αυτές τις προσδοκίες. Ο μαθητής/μαθήτρια αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις προσδοκίες αυτές και διαμορφώνει ανάλογη συμπεριφορά. Έτσι, η συμπεριφορά του μαθητή/μαθήτριας θα βελτιωθεί ή θα μειωθεί σύμφωνα με αυτές τις προσδοκίες. Το αποτέλεσμα των αρχικών πεποιθήσεων του/της εκπαιδευτικού θα αποτυπωθεί στα τελικά διαγωνίσματα όπου η βαθμολογία θα επιβεβαιώσει την ύπαρξη της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Πράγματι, οι παραπάνω ερευνητές σε μία μελέτη έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλές προσδοκίες από συγκεκριμένους μαθητές/μαθήτριες έτειναν να τους επιβραβεύουν περισσότερο λεκτικά αλλά και να τους ωθούν περισσότερο προς την εύρεση της ορθής απάντησης σε τυχόν ερωτήματα. Ενδιαφέρον προκαλεί η μελέτη των Weinstein και Middlestadt (1979) στην οποία φάνηκε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σε θέση να αντιληφθούν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους ακόμα και όταν επικοινωνούν αυτές με μη λεκτικούς τρόπους κυρίως μέσω της στάσης τους σώματος, της εγγύτητας αλλά και της βλεμματικής επαφής. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι μία ασυνείδητη διαδικασία που όμως έχει τεράστιες επιπτώσεις στην μαθησιακή πράξη. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία επηρεάζει συνήθως σε ασυνείδητο επίπεδο

τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες κάτι το οποίο με την σειρά του επηρεάζει τον χρόνο που αφιερώνουν, την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, την παροχή μαθησιακής αλλά και ψυχολογικής υποστήριξης και όλα αυτά με την σειρά τους το επίπεδο ενεργητικότητας των μαθητών στην εκπαίδευση τους αλλά και την μαθησιακή απόδοση τους. Πράγματι, η βιβλιογραφία έχει επιβεβαιώσει το φαινόμενο Golem και συγκεκριμένα πως όταν ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο μαθητής θα αποτύχει σε κάποια μαθησιακή δοκιμασία τότε τείνει να τον αξιολογεί με βάση αυτή την πεποίθηση (π.χ., Van der Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010). Ενδιαφέρον προκαλεί, όπως θα δούμε αργότερα, ότι αυτή η πεποίθηση υιοθετείται και από τους ίδιους τους μαθητές οδηγώντας πολλές φορές σε υποεπίδοση.

Μελέτες έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν προσδοκίες για τους μαθητές/μαθήτριες τους αρχικά σύμφωνα με τις προηγούμενες επιδόσεις τους (Jussim, 1986; Madon, Jussim και Eccles, 1997). Όμως στην πορεία φάνηκε πως σημαντικό ρόλο παίζουν και άλλοι παράγοντες στην διαμόρφωση αυτών των προσδοκιών όπως η εθνικότητα, η φυλετική καταγωγή, το φύλο, η ηλικία αλλά και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι εκείνα τα οποία έχουν μελετηθεί εκτενώς καθώς αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την δημιουργία στερεοτύπων. Παραδείγματος χάριν, πολλές εθνικότητες αλλά και πολλές φυλετικές καταγωγές είναι κοινωνικά στιγματισμένες. Εξαιτίας αυτού του κοινωνικού στίγματος υποστηρίζεται πως τα παιδιά των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων είναι περισσότερο "εύθραυστα" απέναντι στις προσδοκίες και την κριτική των "σημαντικών άλλων" όπως είναι οι εκπαιδευτικοί τους ενώ συχνά πέφτουν θύματα των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων. Αυτό, καθιστά ακόμα πιο σημαντικό την ενδεδειγμένη μελέτη του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας απέναντι σε μαθητές κοινωνικά στιγματισμένων ομάδων. Η εθνικότητα αλλά και η φυλετική καταγωγή είναι ένας παράγοντας που προβληματίσε πολλούς μελετητές στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής καθώς υπήρχε έντονο χάσμα στην επίδοση των Λευκών και των Αφροαμερικανών μαθητών/μαθητριών. Για παράδειγμα, σε μία μετα ανάλυση 39 ερευνών οι Tenenbaum και Ruck (2007) έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερες προσδοκίες απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες Ευρωπαϊκής καταγωγής συγκριτικά με τους μαθητές/μαθήτριες που ανήκαν σε εθνικές μειονότητες Αφροαμερικανικής και Λατινικής καταγωγής. Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί και από άλλες μελέτες αναφορικά με τις προσδοκίες απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες εθνικών και φυλετικών μειονοτήτων (π.χ., George, 1983; Steele, 1997; Riley και Ungerleider, 2012; Rubie-Davis, Hattie και Hamilton, 2006).

Μία μελέτη από την Eder (1981) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν συχνότερα τα παιδιά με χαμηλότερες παρά με υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και επιπρόσθετα αυτή η συμπεριφορά φάνηκε να επαναλαμβάνεται και από τους συμμαθητές τους που ακολουθούσαν το ίδιο μοτίβο συμπεριφοράς. Οι Weinstein και Middlestadt (1979) διεξήγαγαν μία σειρά μελετών προκειμένου να ανακαλύψουν την επίδραση μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες

είτε με υψηλότερες είτε με χαμηλότερες επιδόσεις και πως αυτό το αντιλαμβάνεται το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών/μαθητριών. Πράγματι, και όπως ήταν αναμενόμενο, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές/μαθήτριες αντιλήφθηκαν υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στους συμμαθητές/συμμαθήτριες τους με υψηλές επιδόσεις ενώ το αντίθετο συνέβαινε απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες με χαμηλότερες επιδόσεις. Αυτό φάνηκε να ισχύει ανεξαρτήτου του φύλου των μαθητών ενώ άλλες μελέτες έδειξαν πως τα κορίτσια αντιλαμβάνονταν υψηλότερα τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους συμμαθητές/συμμαθήτριες τους συγκριτικά με τα αγόρια (Brophy & Good, 1970, 1974; Cooper & Good, 1983).

Ένα από τα κυρίαρχα αυτά στερεότυπα που κατασκευάζουν την αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην σχολική τάξη έχει να κάνει με το ρόλο του φύλου, δηλαδή τα κορίτσια καλούνται να αρέσκονται περισσότερο στα γλωσσικά μαθήματα ενώ τα αγόρια περισσότερο σε κοινωνικές επιστήμες και στα μαθηματικά (Siegle & Reis, 1998) ενώ όταν συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή παραδείγματος χάριν ένα κορίτσι που έχει έφεση στην φυσική τότε αυτό κοινωνικά συχνά συνδέεται με έλλειψη θηλυκού χαρακτήρα (Heller & Ziegler, 1996). Επιπρόσθετα, θεωρείται πως μία γυναίκα σε αυτούς τους τομείς θα αντιμετωπίσει σημαντικές δυσκολίες να επιβιώσει σε ένα κατά βάση αντροκρατούμενο χώρο (Heller & Ziegler, 1996). Ο Silverman (1991) υποστηρίζει ότι τα κορίτσια μπαίνουν στο βρόγχο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας που τροφοδοτείται από τα κοινωνικά στερεότυπα που κυριαρχούν εν γένει αλλά και συγκεκριμένα στο σχολικό περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο, συνεχίζει ο συγγραφέας να υποστηρίζει πως πολλά χαρισματικά κορίτσια διαθέτουν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε αυτά τα μαθήματα ενώ ωθούνται να επιλέξουν κλάδους που δεν τους αντιπροσωπεύουν απόλυτα (Silverman, 1991). Αυτό φαίνεται και σε μία μελέτη που έδειξε πως τα κορίτσια βιώνουν μεγαλύτερο άγχος στις φυσικές επιστήμες συγκριτικά με τους συμμαθητές τους (Neber & Schommer-Aikins, 2002). Η εσωτερίκευση αυτού του στερεότυπου και η επιβεβαίωση του είναι πιο εμφανής κατά την διάρκεια της εφηβείας όπου τα κορίτσια (όσο και τα αγόρια) καλούνται να ανταποκριθούν στο στερεότυπο του φύλου τους (Kerr, Vuyk & Rea, 2012).

Η Heller (1999) υποστηρίζει ότι πέραν από τα στερεότυπα που κυριαρχούν για την συσχέτιση μεταξύ φύλου και ορισμένων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, τα στερεότυπα αυτά κυριαρχούν σχεδόν για όλα τα μαθήματα στο σχολικό περιβάλλον θέτοντας τα χαρισματικά κορίτσια σε ομάδα "υψηλού κινδύνου" για να μην αξιοποιήσουν πλήρως τις ικανότητες τους. Παρομοίως άλλοι μελετητές υποστηρίζουν πως τα κορίτσια ασυνείδητα επιβεβαιώνουν τα κοινωνικά στερεότυπα που τις θέλουν να ασχολούνται με την εξωτερική τους εμφάνιση περισσότερο από ότι με την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (Kerr et al., 2012). Σε μία άλλη μελέτη που αποτελείτο από ένα δείγμα 189 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δόθηκε ένα προφίλ μαθητή (αγοριού ή κοριτσιού) με περιγραφή διαφόρων χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα του (π.χ., κοινωνικά στοιχεία, ακαδημαϊκά επιτεύγματα κ.α.). Στην συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλείτο να

επιλέξουν ποιο από τα υποτιθέμενα παιδιά (αγόρι ή κορίτσι) θα πρότειναν να λάβει μέρος σε ένα πρόγραμμα για χαρισματικούς μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επιλογής του φύλου. Τα αγόρια προτάθηκαν περισσότερο να παρακολουθήσουν το τμήμα για τα χαρισματικά παιδιά συγκριτικά με τα κορίτσια. Επιπρόσθετα, οι αρνητικές περιγραφές των κοριτσιών έλαβαν μεγαλύτερη αρνητική κριτική συγκριτικά με τις περιγραφές των αγοριών παρ' όλο που δεν διέφεραν σε καμία παράμετρο (Bianco, Harris, Garrison-Wade & Leech, 2011). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν σε μία άλλη έρευνα όπου οι εκπαιδευτικοί ζητήθηκαν να περιγράψουν στοιχεία ενός υποτιθέμενου χαρισματικού παιδιού και οι περισσότεροι σκιαγράφησαν ένα μαθητή παρά μία μαθήτριά (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005). Πράγματι, μία επίσημη έκθεση ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην μαθησιακή καθοδήγηση των αγοριών και τα επαινούν περισσότερο για τα επιτεύγματα τους συγκριτικά με τα κορίτσια (Wellesley College Center for Research on Women, 1992). Ενδιαφέρον προκαλεί μία μελέτη που έδειξε πως τα χαρισματικά κορίτσια που πέτυχαν ίσα στο μάθημα της χημείας με τα χαρισματικά αγόρια απέδιδαν την επιτυχία αυτή σε εξωτερικούς παράγοντες και συγκεκριμένα στην τύχη ή στην ευκολία της άσκησης παρά στις ικανότητες τους και στον χρόνο που αφιερώνουν για μελέτη (Tang & Neber, 2008; Zorman & David, 2000). Πέραν της απόδοσης αιτιών για την επιτυχία τους τα κορίτσια φαίνεται πως όταν τα καταφέρνουν είναι γιατί είναι περισσότερο προσανατολισμένα στον στόχο τους συγκριτικά με τα αγόρια (Ablard & Lipschultz, 1998). Ωστόσο, παρά τις επιτυχίες των κοριτσιών όταν αυτές συμβαίνουν το μοτίβο το οποίο παραμένει σταθερό στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στα θεωρητικά μαθήματα συγκριτικά με τα αγόρια που προσανατολίζονται στις φυσικές επιστήμες (Schober, Reimann & Wagner, 2004).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών φαίνεται πως μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό παράγοντα στα ποσοστά εγκατάλειψης της σχολικής ζωής αυξάνοντας το φαινόμενο της σχολικής διαρροής (Riley & Ungerleider, 2012). Αναφορικά με τον ρόλο της εθνικότητας και της καταγωγής στην διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες τους οι Hall and Weaver (2001) αναφέρει πως το σχολείο είναι ένας από τους θεσμικούς χώρους όπου "*δομείται, παράγεται και αναπαράγεται η κοινωνική τάξη*" (σελ. 219). Το κοινωνικόοικονομικό υποβαθρο των μαθητών/μαθητριών αποτελεί αδιαμφισβήτητο μέρος της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν. Η Mayo (2007) ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλότερες προσδοκίες από τους μαθητές με χαμηλό κοινωνικόοικονομικό υπόβαθρο όπως αυτό αξιολογείται από το κριτήριο της δωρεάν σίτισης ή του μειωμένου κόστους σίτισης. Παρόμοια ευρήματα προσφέρονται από τους Jussim, Eccles και Madon (1996) όπου εκεί οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερες προσδοκίες από μαθητές/μαθήτριες και θεωρούσαν πως είχαν υψηλότερο ταλέντο στο μάθημα των μαθητικών όταν οι γονείς τους ήταν υψηλού μορφωτικού κεφαλαίου και αυξημένου οικογενειακού εισοδήματος.

Πέραν από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά φαίνεται πως υπάρχουν και ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών που μπορεί να επηρεάσουν την αντίληψη και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η Hansen (2016) ανέσυρε δεδομένα από την "Εθνική Μελέτη Παιδικής Ανάπτυξης" (National Study Development Study-NSDS) για ένα μεγάλο σύνολο μαθητών, πάνω από 9.000, σε σχολεία της Αγγλίας, της Σκωτίας και της Ουαλίας. Τα δεδομένα αυτά ήταν αναφορικά με το φύλο των παιδιών, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, την συμπεριφορά τους, τα αποτελέσματα από ένα τεστ γνωστικών δεξιοτήτων τόσο σε λεκτικό όσο και πρακτικό επίπεδο αλλά και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό που θεωρούσαν "ελκυστικά" τα συγκεκριμένα παιδιά. Η ελκυστικότητα στο συγκεκριμένο παράδειγμα κρίνεται από τον βαθμό "ομορφιάς" του κάθε παιδιού, δηλαδή την φυσική του εμφάνιση. Αν και κρίνεται πως δεν υπάρχει γενικά αποδεκτός όρος του τι θεωρείται όμορφο υπάρχουν εντούτοις γενικά αποδεκτά στοιχεία ομορφιάς που επηρεάζονται από συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές. Ενδιαφέρον προκαλεί πως τα αποτελέσματα έδειξαν όχι μόνο συσχέτιση μεταξύ υψηλών προσδοκιών των "ελκυστικών παιδιών" αλλά και υψηλότερα ποσοστά απόδοσης αρνητικών συμπεριφορών (π.χ., παραβατικότητα, επιθετικότητα) στα "μη ελκυστικά παιδιά".

Ένα εύλογο ερώτημα που γεννιέται εδώ όμως είναι η ρίζα, η γενεσιουργός αιτία των προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, για τις προσδοκίες με βάση το φύλο όπως συζητήθηκε παραπάνω, είναι η αιτία οι προσδοκίες που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί για τις επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθηματικά ή είναι ενδεχομένως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια στα μαθήματα αυτά συγκριτικά με τα αγόρια; Η βιβλιογραφία φαίνεται να επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση όχι μόνο αναφορικά με το φύλο αλλά και γενικότερα πως η γενεσιουργός αιτία των προσδοκιών των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επίδοση. Αυτό, μελετήθηκε εκτενέστερα από τον Smith (1980) σε μία μετανάλυση 47 ερευνών όπου τα αποτελέσματα έδειξαν πως ισχύει η εξής κατεύθυνση: οι αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών η οποία τελικά επηρεάζει τα μαθησιακά επιτεύγματα τους. Το συμπέρασμα αυτό αναδεικνύει την ύπαρξη κοινωνιολογικών διαστάσεων στην σχολική αποτυχία και υποεπίδοση.

Ένα πλήθος ερευνών έχουν καταλήξει στο ίδιο συμπέρασμα. Ότι δηλαδή οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών (π.χ., Good, Sterzinger και Lavigne 2018). Οι προσδοκίες όμως των εκπαιδευτικών με την σειρά τους διαμορφώνουν μία διαφοροποίηση μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό διότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο ο/η εκπαιδευτικός να διατηρεί την ίδια στάση συμπεριφοράς σε όλους τους μαθητές είτε με υψηλές είτε με χαμηλές επιδόσεις. Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα αν οι επιδόσεις των μαθητών διαμορφώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή αν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Η βιβλιογραφία δεν προσφέρει σαφή αποτελέσματα στο παραπάνω ερώτημα καθώς κάποιες μελέτες υποστηρίζουν την πρώτη εκδοχή ενώ κάποιες άλλες την δεύτερη. Όποια και να είναι η απάντηση μία μετανάλυση 47 ερευνών κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί

επικοινωνούν συνήθως λεκτικά αλλά και μη-λεκτικά τις προσδοκίες τους (Smith, 1980). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω η επιβράβευση και οι προσδοκίες φαίνεται πως γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές είτε εκφράζονται με λεκτικό είτε με μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας. Σε μη λεκτικό επίπεδο οι προσδοκίες εκφράζονται με έμμεσους τρόπους όπως παραδείγματος χάριν με σωματική ή μη απόσταση, με βλεματική επαφή ή με ελλείψη αυτής αλλά και με αποφυγή ή περιορισμό διαλόγου. Επιβεβαιώνοντας έτσι την ρήση του Wittgenstein (1953) “...*what we cannot speak about, that we must pass over in silence*” (σελ. 75). Κάτι που σαφώς αντιλαμβάνονται και οι υπόλοιποι μαθητές με υψηλή πιθανότητα να μιμηθούν το συμπεριφορικό αυτό μοντέλο δημιουργώντας νέες αρνητικές συμπεριφορές και έτσι ένα φαύλο κύκλο αρνητικών συμπεριφορών βασιζόμενο σε αρχικές λανθασμένες αντιλήψεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5-Μεθοδολογία Έρευνας

"Ένα από τα πρώτα πράγματα που μαθαίνει κανείς, όταν κάνει έρευνα τάξης, είναι ότι μία τάξη είναι δύσκολο να ερευνηθεί"
(Anderson & Burns, 1989 σελ. 16).

5.1 Ποσοτική και Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας/Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα

Ο Flanagan (2013) υποστηρίζει ότι η επιστημονική μεθοδολογία είναι το ισχυρότερο εργαλείο στην ανακάλυψη της αλήθειας για τον κόσμο, τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις αλλά και για την δημιουργία νέων εμπειριστατωμένων θεωριών για την ερμηνεία διαφόρων φαινομένων. Η επιστημονική έρευνα μπορεί να πάρει δύο μορφές, την ποσοτική και την ποιοτική (Αθανασίου, 2007). Φαίνεται πως για πολλά χρόνια (περίπου ως τα τέλη της δεκαετίας του '60) η επικρατέστερη μέθοδος ήταν η ποσοτική (Αθανασίου, 2007). Ωστόσο, αργότερα άρχισε να χρησιμοποιείται, κυρίως στις ανθρωπιστικές επιστήμες, και η ποιοτική μέθοδος. Ο Trochim (2002) υποστηρίζει πως οι μελέτες στις σχολικές τάξεις έχουν τον βασικό προβληματισμό ποιάν από τις δύο παραπάνω μεθοδολογίες οφείλουν να ακολουθήσουν. Πράγματι, η επιλογή της ποιοτικής ή της ποσοτικής μεθόδου έχει γίνει αντικείμενο σοβαρών αντιπαραθέσεων.

Η ποιοτική μέθοδος βασίζεται στην συλλογή και στην ανάλυση μη-αριθμητικών δεδομένων με σκοπό την κατανόηση θεμάτων βασιζόμενα κυρίως στην παρατήρηση ή σε συνεντεύξεις. Στην ποιοτική έρευνα ο μελετητής είναι ταυτόχρονα και το αντικείμενο και το υποκείμενο της μελέτης. Ο σκοπός της ποιοτικής μεθοδολογίας είναι η δημιουργία και η επεξήγηση πληροφοριών εις βάθος με σκοπό την κατανόηση ποικίλων διαστάσεων στο θέμα υπό διερεύνηση (Queiros, Faria & Almeida, 2017). Έτσι, οι ποιοτικές μέθοδοι σχετίζονται με δεδομένα που δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν αλλά εστιάζουν στην κατανόηση και ερμηνεία των δυαδικών κοινωνικών σχέσεων. Ο Maxwell (2013) υποστηρίζει ότι η ποιοτική έρευνα διαχειρίζεται τα συμπαντικά νοήματα, τα κίνητρα, τους σκοπούς, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις στάσεις που έχουν τις ρίζες τους σε ένα βαθύτερο επίπεδο των ανθρωπίνων αλληλεπιδράσεων, διεργασιών και φαινομένων που δεν μπορούν να περιοριστούν σε νούμερα καταμέτρησης των μεταβλητών. Έτσι, στην ποιοτική έρευνα ο στόχος δεν είναι η μελέτη της συχνότητας ενός φαινομένου αλλά η παρατήρηση των εξωγλωσσικών, μη-λεκτικών, στοιχείων επικοινωνίας ο τόνος, η χροιά και η ροή της ομιλίας καθώς και οι εκφράσεις αλλά και η σωματική ή μη απόσταση που μπορεί να διατηρεί το υποκείμενο καθώς και οτιδήποτε άλλο πέσει στην αντίληψη του μελετητή (Eisner, 1991). Η βασική αιτία επιλογής της ποιοτικής μεθοδολογικής έρευνας είναι η μελέτη του προβλήματος υπό διερεύνηση «*εκ των έσω*» (Creswell, 2011, σελ. 10).

Σε αντίθεση, στις ποσοτικές μελέτες ο ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με αριθμητικά δεδομένα. Σε αυτές τις μελέτες, το δείγμα συνήθως είναι μεγάλο και έτσι

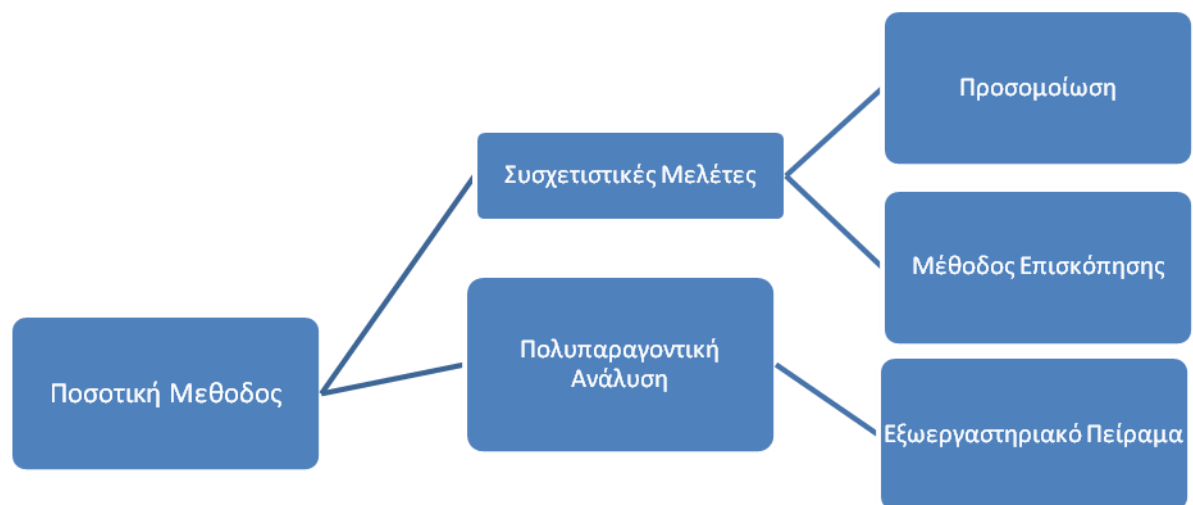
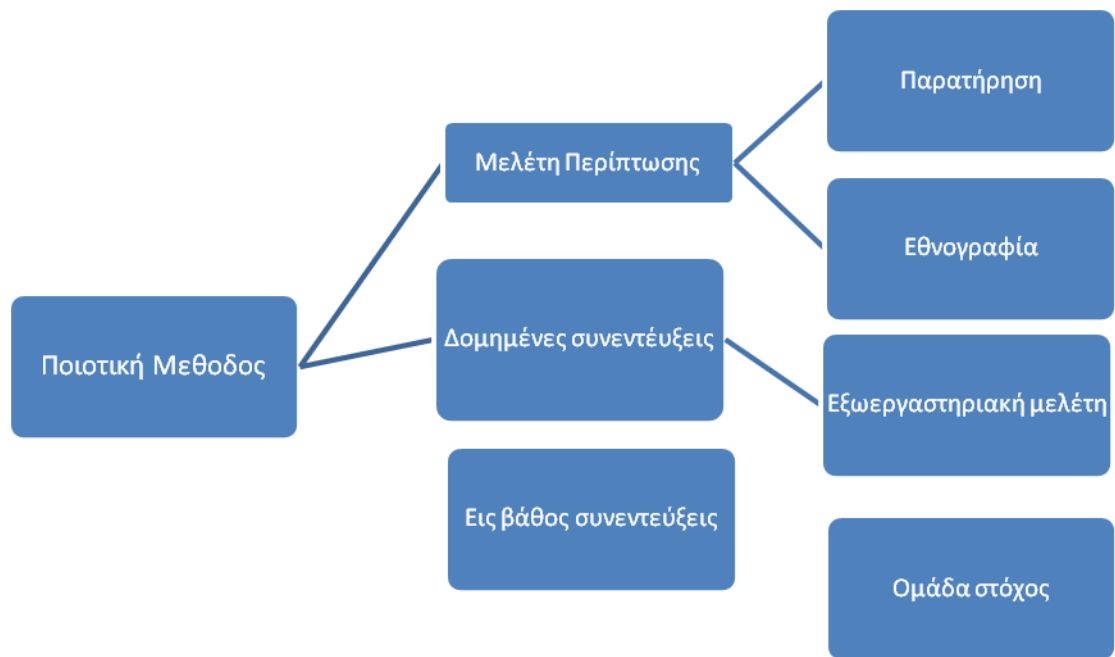
αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού υπό μελέτη με σκοπό να μπορούν τα αποτελέσματα να γενικευθούν στο ευρύτερο πληθυσμό (Martin & Bridgmon, 2012). Έτσι, αναπόσπαστο εργαλείο αυτών των ερευνών είναι η στατιστική ανάλυση. Η συλλογή δεδομένων σε αυτές τις μελέτες γίνεται με την χρήση συγκεκριμένων πρωτοκόλλων αλλά και με την χρήση αξιόπιστων, και συνήθως, σταθμισμένων εργαλείων ενώ η ανάλυση γίνεται με την χρήση στατιστικών προγραμμάτων (συνηθέστερα τα στατιστικά πακέτα R, SPSS, ή Stata) (Queiros, Faria&Almeida, 2017).

Οι βασικές διαφορές των δύο παραπάνω ερευνητικών μεθόδων συνοψίζονται στον Πίνακα 1 παρακάτω:

Πίνακας 1: Διαφορές μεταξύ της ποσοτικής και της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας

Διαστάσεις	Ποσοτική Έρευνα	Ποιοτική Έρευνα
Εστίαση στην κατανόηση του προβλήματος υπό διερεύνηση	Λιγότερο	Περισσότερο
Εγγύτητα του ερευνητή στο πρόβλημα υπό διερεύνηση	Λιγότερο	Περισσότερο
Η επιρροή του μελετητή	Εξωτερική	Εσωτερική
Θεωρητικό υπόβαθρο και ερευνητικές υποθέσεις	Καλά δομημένο	Λιγότερο δομημένο
Ευελιξία στην επεξηγηματική ανάλυση	Λιγότερο	Περισσότερο

Οι Queiros, Faria και Almeida (2017) προσφέρουν οπτική αναπαράσταση με την μορφή χάρτη για τις παραπάνω δύο ερευνητικές μεθοδολογίες καθώς και πληροφορίες για την χρήση τους.



Γράφημα 1: Χάρτης των βασικών μορφών εφαρμογής της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας (Queiros, Faria και Almeida, 2017 σελ. 374)

Μία μελέτη του 2017 (Queiros, Faria&Almeida, 2017) από τις αρχές του έτους έως τον Αύγουστο του ίδιου έτους έδειξε πως στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο μελέτες περίπτωσης (45%), εξωεργαστηριακές μελέτες (28%) και ομάδες στόχου (16%) ενώ λιγότερο χρησιμοποιήθηκαν η μέθοδος παρατήρησης (4%), οι δομημένες συνεντεύξεις (3%), και οι εις βάθος συνεντεύξεις

(3%) με τελευταία προτίμηση να είναι οι εθνογραφίες (1%). Στην ποιοτική μέθοδο βρέθηκε να υπάρχει μεγαλύτερη προτίμηση στις έρευνες (31%), και να ακολουθούν οι συσχετιστικές μελέτες (27%), η μέθοδος επισκόπησης και τα εξωεργαστηριακά πειράματα (17%) με τελευταία προτίμηση στην πολυπαραγοντική ανάλυση (8%).

Η επιλογή του τρόπου μεθοδολογίας εξαρτάται κυρίως από το αντικείμενο υπό διερεύνηση. Ωστόσο, οποιαδήποτε μέθοδος, ποιοτική ή ποσοτική, και να ακολουθηθεί χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα προτερήματα και μειονεκτήματα. Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της παρατήρησης αλλά και η χρήση ερωτηματολογίων. Έτσι, η παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιήσει έναν συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Ο σχεδιασμός αυτός επιτρέπει την σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο αυτών μεθόδων αλλά και την μελέτη του κατά πόσο τα ποιοτικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ή μη τα ποσοτικά.

Στην ποιοτική έρευνα δεν απαιτείται μεγάλο δείγμα υποκειμένων και έτσι για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η μέθοδος της δειγματοληψίας με επιλογή εκπαιδευτικών βάσει «*διαθεσιμότητας*». Το βασικό κριτήριο για την λήψη του δείγματος είναι η επιλογή σχολείων όπου να πραγματοποιείται η φοίτηση μαθητών/μαθητριών Ρομά ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η παρατήρηση. Η μέθοδος της παρατήρησης, εντός σχολικής τάξης, σε συνδυασμό με την μέθοδο ερωτηματολογίου, επιλέγεται καθώς έχει αναφερθεί πως προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες που δεν μπορούν διαφορετικά να καταγραφούν (Αθανασίου, 2007). Παρομοίως, ο Trochin (2002) υποστηρίζει ότι η αξιοπιστία μίας μελέτης εντός σχολικής τάξης αυξάνεται όταν χρησιμοποιηθεί η μεθοδολογία του *τριγωνισμού* (γνωστή και ως *πολυμεθοδική προσέγγιση*), δηλαδή ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Πράγματι, φαίνεται πως η μέθοδος του τριγωνισμού υποστηρίζεται και χρησιμοποιείται από έναν μεγάλο αριθμό μελετητών (π.χ., Anderson & Burns, 1989; Bird & Hammersley, 1999; Hopkins, 1995; Flick, 1998; Dragonas, Androussou, Petroyiannis & Inglessi, 1999; Mac an Ghail, 1995) που θεωρούν ότι οι δύο μέθοδοι μπορούν να αλληλοσυμπληρωθούν και να βοηθήσουν στην απεικόνιση περισσότερων ολοκληρωμένων συμπερασμάτων παρά η χρήση μίας μόνο μεθόδου. Έτσι, στην παρούσα εργασία και σύμφωνα με άλλες μελέτες που εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μειονοτικούς μαθητές (π.χ., Mac an Ghail, 1995) θα χρησιμοποιηθεί συνδυασμός της μεθόδου της παρατήρησης με ερωτηματολόγιο. Αυτό, θα γίνει με σκοπό να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αλλά και να καταγραφούν κατά πόσο η μη-λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών συνάδει με τις απόψεις τους όπως αυτές καταγράφονται στο ερωτηματολόγιο. Επίσης, θα χρησιμοποιηθεί ένα τροποποιημένο ερωτηματολόγιο που θα διαχωρίζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές που πιστεύουν πως κυριαρχούν σε έναν τρίτο υποτιθέμενο εκπαιδευτικό. Αυτό γίνεται με σκοπό να ελεγχθεί, ως το δυνατόν, η κοινωνική επιθυμητότητα, που όπως θα συζητηθεί αργότερα, είναι η απεικόνιση αποκρίσεων όχι σύμφωνα με τις πραγματικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις αλλά σύμφωνα με τον κοινωνικό ρόλο που κατέχει το υποκείμενο.

Η μέθοδος της παρατήρησης βοηθάει όταν το δείγμα είναι μικρό σε μέγεθος και εύκολα παρατηρήσιμο και προσβάσιμο (Κυριαζή, 2002). Επίσης, είναι μία ιδιαίτερα ευέλικτη μέθοδος που επιτρέπει την «εισβολή» του παρατηρητή σε μία σχολική τάξη, ή ακόμα και σε μία άλλη όταν η προγραμματισμένη δεν είναι για οποιονδήποτε λόγο διαθέσιμη (π.χ., απουσία του εκπαιδευτικού). Βασικό κριτήριο για την παρατήρηση αυτή, ωστόσο, είναι η διακριτικότητα του μελετητή και η όσο γίνεται η μη παρεμβατική παρουσία του (Κυριαζή, 2002). Η Παπαδοπούλου (2013) αναφέρει πως η μέθοδος της παρατήρησης στοχεύει στην «κατανόηση, τη γνώση και πρόγνωση γεγονότων που έχουν σχέση με τα συστήματα, τη διαδικασία και τους τρόπους αγωγής και εκπαίδευσης» (σελ. 40). Συνεχίζει λέγοντας πως η παρατήρηση προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για την μελέτη όλων των μορφών κοινωνικών δράσεων που είναι σε εξέλιξη και προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για την κατανόηση των δυναμικών εντός σχολικής τάξης.

5.2 Σκοπός της Μελέτης και Ερευνητικά Ερωτήματα

Από την συζήτηση που προαναφέρθηκε φαίνεται πως τα στερεότυπα είναι ενεργό κομμάτι στην ζωή των ανθρώπων γενικότερα αλλά και των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, οφείλουν να έχουν ως πρωταρχικό σκοπό την μεταλαμπάδευση του "Αγαθού" μέσω της αναζήτησης της αλήθειας. Τι γίνεται όμως όταν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι με τους δικούς τους "δαίμονες" που εμφανίζονται με την μορφή ακούσιων στερεότυπων; Πόσο ικανοί είναι να τα καταπολεμήσουν και όχι να τα εκφράσουν έστω και μη-λεκτικά;

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τα μη-λεκτικά στερεότυπα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές Ρομά, μία ιστορικά στιγματισμένη μειονοτική κοινωνική ομάδα. Για την μελέτη του ανωτέρου θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της παρατήρησης ενώ για τον έλεγχο του φαινομένου της μεροληψίας του παρατηρητή θα συμμετέχει και ένας δεύτερος παρατηρητής, σε εθελοντική βάση. Ο δεύτερος παρατηρητής είναι ενήμερος για τους σκοπούς της έρευνας έτσι ώστε να γνωρίζει που πρέπει να εστιάσει την προσοχή. Έτσι, οι δύο παρατηρήτριες σημειώνουν τυχόν διαφοροποιήσεις στην συμπεριφορά με βάση τους παρακάτω 3 άξονες: (α) την βλεμματική επαφή που διατηρεί ο εκπαιδευτικός (β) την σωματική εγγύτητα αλλά και (γ) την συχνότητα που απευθύνει τον λόγο ο εκπαιδευτικός απέναντι στον κάθε μαθητή/μαθήτρια. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας η πρώτη παρατηρήτρια, που είναι και η συγγραφέας της εργασίας, αναφέρεται ως «Παρατηρήτρια Α» και η δεύτερη ως «Παρατηρήτρια Β». Το προφίλ της «Παρατηρήτριας Β» είναι ως εξής: μεταπτυχιακή φοιτήτρια με γνώση στην συλλογή δεδομένων αλλά και με χρόνια εμπειρία σε παρατήρηση σχολικής τάξης όπου εθελοντικά προσφέρει τις «υπηρεσίες» της με σκοπό την διερεύνηση και των προσωπικών της ενδιαφερόντων πάνω στην μη-λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά Ρομά εντός σχολικής τάξης.

Με το πέρας της διαδικασίας της παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να απαντήσουν σε δύο ερωτηματολόγια (Παράρτημα Β). Το πρώτο αναφορικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις ενός υποτιθέμενου εκπαιδευτικού απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες Ρομά και το δεύτερο για τις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Ο σχεδιασμός αυτός πραγματοποιείται για τον έλεγχο του φαινομένου της κοινωνικής επιθυμητότητας. Ο/η υποτιθέμενος/η εκπαιδευτικός θα παρουσιάζεται είτε ως άντρας ή γυναίκα (με συνηθισμένο γυναικείο ή αντρικό όνομα) προκειμένου να ταιριάζει με το φύλο του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να ελεγχθεί και ο παράγοντας επιρροής του φύλου. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι υπό διερεύνηση είναι τα εξής:

- 1) Υπάρχει διαφοροποίηση στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά όπως αυτό καταγράφεται από την μέθοδο της παρατήρησης;
- 2) Υπάρχει συνοχή των μη-λεκτικών στερεότυπων όπως αυτά παρατηρούνται και όπως αυτά καταγράφονται;
- 3) Υπάρχει διαφοροποίηση στις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά και σε αυτές που θεωρούν ότι έχει ο υποτιθέμενος εκπαιδευτικός;
- 4) Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά Ρομά ως παράγοντα της διαπολιτισμικής ή μη εκπαίδευσης τους αλλά και της εμπειρίας τους με μαθητές/μαθήτριες Ρομά;

Ο σχεδιασμός της παρούσης εργασίας επιτρέπει επιπρόσθετα την διερεύνηση τριών ακόμα μεταβλητών: (α) τον ρόλο που πιθανόν διαδραματίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις στάσεις και τις αντιλήψεις και (β) προηγούμενη επαφή με μαθητές Ρομά. Η κύρια εξαρτημένη μεταβλητή της εργασίας είναι οι στάσεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά όπως αυτά παρουσιάζονται μέσω της παρατήρησης αλλά και όπως αυτά καταγράφονται μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου.

Το δείγμα συλλέχθηκε από το νησί της Κεφαλονιάς όπου υπολογίζεται πως οι Ρομά κατοικούν τα τελευταία 80 χρόνια εκ των οποίων τα πρώτα παρουσιάζονται να πραγματοποιούν συχνές μετακινήσεις από την Πελοπόννησο. Οι μετακινήσεις αυτές είχαν ως σκοπό εμπορικές συναλλαγές (π.χ., εμπορία ζώων ή φρούτων, λαχανικών κτλ) με τους ντόπιους κατοίκους του Ιονίου νησιού. Στην πορεία ωστόσο οι μετακινήσεις αυτές μειώθηκαν καθώς μία μεγάλη μερίδα Ρομά αποφάσισαν να εγκατασταθούν στο νησί και να δημιουργήσουν οικογένειες και κοινότητες (Σταματελάτου, 2017). Κατά την διάρκεια των ετών 2016-2017 υπολογίστηκε πως η παρουσία των Ρομά στο νησί της Κεφαλονιάς ήταν 142 Ρομά. Ωστόσο, το νούμερο αυτό δεν μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια. Πιο πρόσφατα δημογραφικά στοιχεία δεν κατέστη δυνατόν να συγκεντρωθούν. Οι δύο μεγαλύτερες πόλεις του νησιού είναι

αρχικά το Αργοστόλι με παρουσία Ρομά που ανέρχεται περίπου σε 87 άτομα και ακολουθεί το Ληξούρι με περίπου 55 Ρομά (Σταματελάτου, 2017). Η κοινωνική πρόνοια του νησιού αναφέρει πως ο δήμος προσφέρει ένα ετήσιο χρηματικό ποσό με σκοπό την εύρεση στέγης καθώς οι πρώτοι αρχικοί καταυλισμοί που διαμορφώθηκαν από τις κοινότητες Ρομά δεν εξυπηρετούσαν λόγω των καιρικών συνθηκών (Σταματελάτου, 2017). Ωστόσο, φαίνεται πως η περιοχή κατοικίας που τους έχει προσφερθεί δεν πληρεί βασικούς υγειονομικούς κανόνες καθώς σε κοντινή απόσταση βρίσκονται παράνομα σφαγεία ζώων ενώ συχνά οι κάτοικοι Ρομά εκεί παραπονιούνται πως βρίσκονται σε σοβαρή εστία μικροβίων (Σταματελάτου, 2017). Στην Κεφαλονιά όπως και σε άλλες κοινότητες των Ρομά οι κατοικίες τους βρίσκονται συνήθως στα όρια των πόλεων είτε σε απόσταση μερικών χιλιομέτρων από τις πόλεις γεγονός που από μόνο του καταδεικνύει μία τάση για στάση «μιάσματος» απέναντι τους (Alluni, 2015; Janko Spreizer, 2009; Ντούσσας, 1997; Sutherland, 1992). Οι περιοχές που κατοικούν οι Ρομά στην Κεφαλονιά θεωρούνται υποβαθμισμένες και συχνά αναφέρονται ως "γκέτο". Ωστόσο, υπάρχουν αναφορές πως συχνά οι ίδιοι οι Ρομά προτιμούν να χαρακτηρίζουν τις κατοικίες τους έτσι (Budilova και Jakoubek, 2009; Sutherland, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6-Μεθοδολογία

6.1 Συμμετέχοντες

Τα στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 παρακάτω

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Όνομα	Φύλο	Ηλικία	Έτη στην Εκπ/ση	Διαπολιτισμική Εκπ/ση	Έτη εμπειρίας με μαθητές Ρομά	Τάξη Διδασκαλίας
Γ	Άρρεν	42	10+	ΝΑΙ	5	ΣΤ' Δημοτικού
Κ	Άρρεν	31	7	ΝΑΙ	3	Β' Δημοτικού
Μ	Θήλυ	28	3	ΟΧΙ	1	Α' Δημοτικού
Ε	Θήλυ	36	9	ΝΑΙ	4	Ε' Δημοτικού
Χ	Θήλυ	51	10+	ΟΧΙ	8	Α' Δημοτικού

Το σχολείο από το οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα είναι ένα μεικτό Δημόσιο Δημοτικό σχολείο όχι μακριά από το Αργοστόλι, όπου δέχεται μαθητές από διάφορες περιοχές. Το σχολείο έχει 2 τμήματα για κάθε τάξη εκτός από την Γ τάξη όπου το τμήμα έχει συγχωνευθεί λόγω περιορισμένου αριθμού μαθητών. Ωστόσο, η Γ τάξη δεν έλαβε μέρος στην έρευνα καθώς δεν φοιτά κανένας μαθητής/μαθήτρια Ρομά. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας επιλέχθηκαν μόνο οι τάξεις στις οποίες φοιτούσαν μαθητές Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί στις συγκεκριμένες τάξεις ήταν άντρες και γυναίκες που η ηλικία τους είναι μεταξύ 28 και 51 ετών (N= 5, Άντρες N= 2, Γυναίκες N= 3, Μ.Ο ηλικίας: 37.6). Στο σχολείο φοιτούν περίπου 170 παιδιά ενώ συγκριτικά με το μαθητικό πληθυσμό τα παιδιά Ρομά που φοιτούν είναι η μειονότητα. Πέραν των παιδιών Ρομά στο σχολείο φοιτούν και άλλες μειονότητες που είναι κυρίως παιδιά από άλλες χώρες (π.χ., Αλβανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ουκρανία). Έτσι, θεωρείται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχουν έως έναν βαθμό εξοικείωση στην διδασκαλία μαθητών από διαφορετικά κοινωνικόπολιτισμικά πλαίσια. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ερωτήθηκαν για το αν έχουν λάβει κάποια συγκεκριμένη εκπαίδευση πάνω στην διαπολιτισμικότητα. Από τους 5 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 3 απάντησαν θετικά ενώ οι υπόλοιποι 2 αρνητικά. Οι συμμετέχοντες δέχθηκαν να λάβουν μέρος μέσω της προσωπικής επικοινωνίας της ερευνήτριας με τον διευθυντή και την υποδιευθύντρια του σχολείου και ενός πληροφοριακού σημειώματος που τους δόθηκε (Παράρτημα Α). Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν αρνήθηκε την συμμετοχή.

Τα στοιχεία των τάξεων από τα οποία συλλέχθηκαν δεδομένα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 παρακάτω:

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά των τάξεων που επιλέχθηκαν

Τάξη	Σύνολο Μαθητών	Μαθητές Ρομά	Φύλο
A1	11	1	1 αγόρι
A2	16	2	1 αγόρι/1 κορίτσι
B	12	1	1 κορίτσι
E	17	2	2 αγόρια
ΣΤ	14	1	1 αγόρι

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως οι μαθητές στους οποίους η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε είναι στο σύνολο 7 εκ των οποίων τα 5 είναι αγόρια και τα 2 κορίτσια.

6.2 Εργαλεία

Για την δημιουργία του ερωτηματολογίου αντλήθηκαν ερωτήσεις από μελέτες που διεξήχθησαν ερευνώντας: (α) τις στάσεις και τις αντιλήψεις γονέων μη Ρομά-μαθητών/μαθητριών απέναντι στην φοίτηση των παιδιών τους σε σχολεία με μαθητές/μαθήτριες Ρομά (Πανταζής-Μαρουλής, 2011) (β) αντιλήψεις και ρατσισμός των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα (Ιακωβίδου, 2001, Μπουχάγιερ, 2021) και (γ) λεκτικά στερεότυπα των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές Ρομά (Καρακουλακίδου, 2021). Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν με τρόπο ώστε να (α) εξετάσουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών Ρομά (π.χ., «η καλύτερη λύση για τα παιδιά Ρομά είναι η συνεκπαίδευση με τους μη-Ρομά μαθητές»), (β) τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά (π.χ. «θα προτιμούσα να μην έχω μαθητές/μαθήτριες Ρομά στην τάξη μου») αλλά και (γ) τις στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι σε μαθητές/μαθήτριες Ρομά (π.χ., «τα παιδιά Ρομά δεν τηρούν βασικούς κανόνες υγιεινής»)

Προκειμένου να ελεγχθεί το φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας οι συμμετέχοντες ζητήθηκαν αρχικά να απαντήσουν τις παραπάνω ερωτήσεις με βάση ένα υποτιθέμενο εκπαιδευτικό, άντρα ή γυναίκα, και στην συνέχεια για τις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις. Ο υποτιθέμενος εκπαιδευτικός παρουσιάζοταν με είτε κοινό αντρικό όνομα (Γιάννης) είτε με κοινό γυναικείο όνομα (Μαρία) ενώ το φύλο του εκπαιδευτικού ταίριαζε κάθε φορά με το φύλο του υποτιθέμενου εκπαιδευτικού. Αυτό διότι σύμφωνα με τα ευρήματα των Morgan et al. (1998) φαίνεται να υπάρχει ταύτιση φύλου του υποτιθέμενου ατόμου με τον ερωτώμενο. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β

Για την μέθοδο της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε ένα αυτό-σχεδιασμένο φύλλο παρατήρησης το οποίο περιέχει τους 3 άξονες παρατήρησης όπως προαναφέρθηκαν (βλεμματική επαφή, σωματική εγγύτητα, συχνότητα απόδοσης λόγου) και συμπληρώθηκε από κάθε παρατηρήτρια ξεχωριστά.

6.3 Σχεδιασμός

Για την διαδικασία της παρατήρησης, όπως προαναφέρθηκε, επιλέχθηκαν μόνο τάξεις που φοιτούσαν μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ενημερώθηκε έμμεσα για τον σκοπό της έρευνας (Παράρτημα Α) και ζητήθηκε όμως να μην το μοιραστεί με κανέναν από τους εκπαιδευτικούς καθώς αυτό θα έβλαπτε την έρευνα και κατά συνέπεια τα αποτελέσματά της. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στους οποίους πραγματοποιήθηκε παρατήρηση στην τάξη ενημερώθηκαν πως η επίσκεψη στο σχολείο τους έχει ως μόνο σκοπό την απόκτηση εμπειρίας από μία σχολική διδακτική ώρα σε υποψήφιες εκπαιδευτικούς.

Όπως προαναφέρθηκε, προκειμένου να ελεγχθεί το φαινόμενο της μεροληψίας του παρατηρητή η ερευνήτρια ζήτησε την βοήθεια από μία μεταπτυχιακή φοιτήτρια να εισέλθουν μαζί στις τάξεις για την διαδικασία της παρατήρησης. Η παρουσία τους ήταν απόλυτα διακριτική ενώ στους μαθητές/μαθήτριες παρουσιάστηκαν ως «δασκάλες από άλλα σχολεία που ενδιαφέρονται να παρατηρήσουν πως γίνεται το μάθημα στο σχολείο τους». Έτσι, οι παρατηρήτριες έμειναν διακριτικά σε μία γωνιά της τάξης χωρίς να ενοχλούν την διαδικασία της μάθησης αλλά και χωρίς να εστιάζουν συνεχώς στον/στην εκπαιδευτικό προκειμένου να μην γίνει αντιληπτός ο σκοπός της έρευνας. Οι διδακτικές ώρες οι οποίες προτιμήθηκαν ήταν εκείνες που ευνοούν περισσότερο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών καθώς και τον αυθόρμητο λόγο (π.χ., Γλώσσα, Ιστορία, Θρησκευτικά).

Με την ολοκλήρωση της κάθε παρατήρησης, και αν εξυπηρετούσε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, οι παρατηρήτριες εισέρχονταν σε άλλη τάξη. Σημαντικό για την ολοκλήρωση της διαδικασίας της παρατήρησης ήταν να μην απουσιάζουν οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά την ημέρα της επίσκεψης στην σχολική τους μονάδα. Κατά την διάρκεια της παρατήρησης γινόταν χρήση του φύλλου παρατήρησης για οτιδήποτε έπεφτε στην αντίληψη που έχρηζε μετέπειτα αναφοράς. Με την ολοκλήρωση κάθε παρατήρησης γινόταν λεπτεμερής συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και της φοιτήτριας, και όσο ακόμα οι πληροφορίες και οι εικόνες ήταν ενεργές στην μνήμη, για το αν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Η διαδικασία της παρατήρησης ολοκληρώθηκε σε 3 μέρες.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας της παρατήρησης οι εκπαιδευτικοί καλούταν ένας-ένας σε μία ήσυχη αίθουσα χωρίς εξωτερικά ερεθίσματα που θα τους διασπάρουν την προσοχή και τους ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με κάθε ειλικρίνεια. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πως οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν εμπιστευτικές και πως θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της παρούσας εργασίας ενώ δεν θα είναι ορατό πουθενά κάποιο προσωπικό τους στοιχείο. Επιπλέον, ενημερώθηκαν πως οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν μπορούν να διακόψουν την διαδικασία και οτιδήποτε πληροφορίες έχουν προσφέρει μέχρι εκείνη την στιγμή θα καταστραφούν. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν αρνήθηκε να

ολοκληρώσει την διαδικασία ενώ η ερευνήτρια βρισκόταν στην αίθουσα χωρίς να ενοχλεί για τυχόν απορίες.

Στην αρχή του κάθε ερωτηματολογίου υπήρχαν σύντομες ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη στην εκπαίδευση, επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτη εμπειρίας με μαθητές/μαθήτριες Ρομά). Στην συνέχεια ακολουθούσε το ερωτηματολόγιο για τον/την υποτιθέμενο εκπαιδευτικό και στο τέλος οι ίδιες ερωτήσεις αναφορικά με τις προσωπικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις απέναντι στους μαθητές Ρομά.

Η διαδικασία της παρατήρησης προηγείτο πάντα της χορήγησης του ερωτηματολογίου καθώς στο ερωτηματολόγιο γίνεται αναφορά στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά, προκειμένου να μην αποκαλυφθεί ο σκοπός της έρευνας. Έτσι, η αντίστροφη χορήγηση (πρώτα χορήγηση ερωτηματολογίου και ύστερα η διαδικασία της παρατήρησης) κρίθηκε πως θα έθετε σε κίνδυνο την αξιοπιστία της έρευνας.

6.4 Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Συμπεράσματα Παρατήρησης

Ύστερα από κάθε παρατήρηση εντός σχολικής τάξης οι παρατηρήτριες συνέλεξαν τα φύλλα παρατήρησης και ακολουθούσε συζήτηση για τις παρατηρήσεις τους. Από μία σύντομη συζήτηση με τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό των τάξεων που επιλέχθηκαν για παρατήρηση ύστερα από την διαδικασία προέκυψε πως όλοι οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά κάνουν πολλές απουσίες ενώ η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μειωμένη. Επιπλέον, η συνεργασία με τους γονείς δεν βρίσκεται σε τακτική βάση ενώ έρχονται συχνά με μη ολοκληρωμένες τις εργασίες τους.

Από την διαδικασία της παρατήρησης υπήρχε συμφωνία στις απόψεις των 2 παρατηρητριών ενώ από τα στοιχεία αυτά προέκυψαν τα εξής:

Παρατήρηση στο τμήμα Α'1, Α'2 και Β' τάξη

Στο τμήμα Α1 φοιτά ένα αγόρι Ρομά, στο τμήμα Α2 ένα αγόρι και ένα κορίτσι Ρομά ενώ στην Β' τάξη ένα κορίτσι Ρομά. Σε όλα αυτά τα τμήματα τα θρανία είναι τοποθετημένα σε σχήμα «Π» και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το σύστημα εναλλαγής διπλανού με σκοπό τα παιδιά να εξοικειώνονται και να αλληλεπιδρούν με όλους τους μαθητές/μαθήτριες. Η διάταξη των θρανίων καθώς και η εναλλαγή στις θέσεις των μαθητών/μαθητριών είναι μία τακτική που συνηθίζεται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου όπου πολλά παιδιά δεν γνωρίζονται μεταξύ τους.

Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση στην συχνότητα που ο/η εκπαιδευτικός έδινε τον λόγο στους συγκεκριμένους μαθητές/μαθήτριες Ρομά ούτε και στην συχνότητα της βλεμματικής επαφής. Ωστόσο, παρατηρήθηκε αποφυγή της φυσικής

εγγύτητας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά καθόντουσαν από την άλλη μεριά του σχήματος «Π» από την οποία βρισκόταν η έδρα και ο εκπαιδευτικός παρ' όλο που σηκωνόταν από την θέση του για να κάνει περισσότερο διαδραστικό το μάθημα δεν πλησίαζε από την μεριά εκείνην.

Παρατήρηση στην Ε΄ και στην ΣΤ΄ τάξη

Η Ε΄ και η ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου είναι οι τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου ήδη έχουν οι μαθητές/μαθήτριες διδαχθεί σημαντικές μαθησιακές δεξιότητες για την είσοδο τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη σχηματίσει εικόνα των «επιμελών» μαθητών/μαθητριών που θα έχουν μία επιτυχημένη πορεία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιθανόν την είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι προσδοκίες αυτές των εκπαιδευτικών πιθανόν να εξηγούν το φαινόμενο που παρατηρήθηκε στις δύο αυτές τελευταίες τάξεις του Δημοτικού που δεν παρατηρήθηκε στις πρώτες τάξεις (στην Α΄ και στην Β΄ τάξη). Συγκεκριμένα, και οι δύο παρατηρήτριες συμφώνησαν πως οι εκπαιδευτικοί τόσο στα δύο Ρομά αγόρια της Ε΄ τάξης όσο και στο ένα Ρομά αγόρι της ΣΤ΄ τάξης απηύθυναν σε μικρότερη συχνότητα τον λόγο, διατηρούσαν μειωμένη βλεμματική επαφή ενώ η αποφυγή φυσικής εγγύτητας παρατηρήθηκε και εδώ.

Συμπεράσματα Ερωτηματολογίου

Για την ανάλυση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Αρχικά διενεργήθηκαν μία σειρά από Paired-Sample t-test με σκοπό να βρεθεί ο μέσος όρος των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά έτσι όπως θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί πως θα απαντούσε ο/η υποτιθέμενος/η εκπαιδευτικός αλλά και όπως απάντησαν οι ίδιοι/ίδιες για τον εαυτό τους. Οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν περισσότερο θετική στάση. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων απεικονίζονται στον Πίνακα 4 παρακάτω:

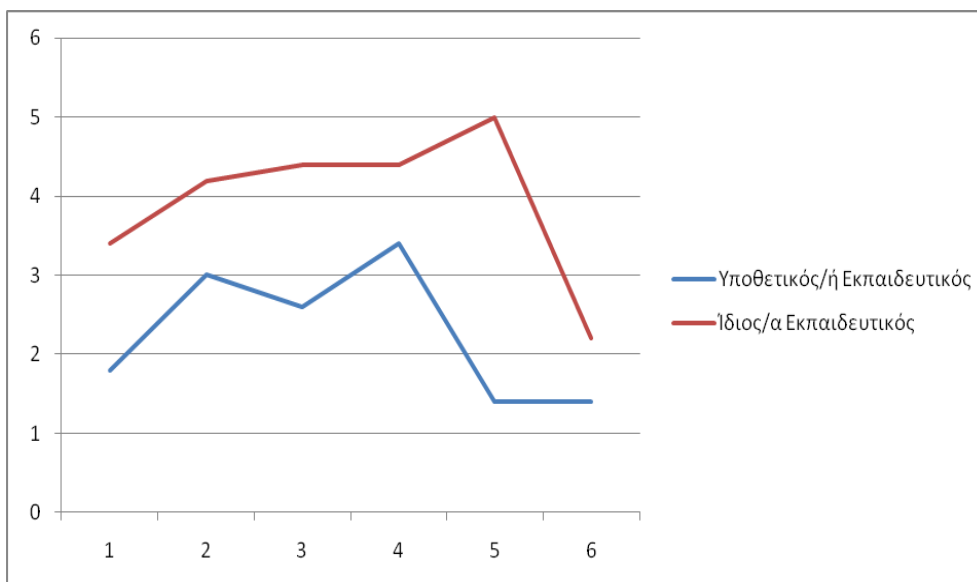
Πίνακας 4: Μέσοι όροι των απαντήσεων για τον/την υποθετικό εκπαιδευτικό και τους συμμετέχοντες

Ερωτήσεις	Υποθετικός Εκπαιδευτικός	Ίδιος/Ίδια Εκπαιδευτικός	p-value
Η καλύτερη εκπαίδευση για τους μαθητές Ρομά είναι η συνεκπαίδευση με τους μη-μαθητές Ρομά	2.0	2.60	.305
Νιώθει/ω πολύ χαρούμενος/η που φέτος διδάσκει/ω σε τάξη με μαθητές Ρομά	2.0	2.20	.374
Οι μαθητές Ρομά είναι μία μεγάλη ευκαιρία για τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του σχολείου	1.20	3.00	.099
Τα παιδιά Ρομά συμπεριφέρονται το ίδιο με υπόλοιπα παιδιά	1.20	1.80	.070
Τα παιδιά Ρομά τηρούν βασικούς κανόνες υγιεινής	1.80	3.40	.003*
Τα παιδιά Ρομά δεν κάνουν παραπάνω φασαρία από τα υπόλοιπα παιδιά	2.0	2.80	.099
Τα παιδιά Ρομά λαμβάνουν στην ίδια συχνότητα	3.0	4.20	.033*

τον λόγο με τα υπόλοιπα παιδιά			
Δεν υπάρχει καχυποψία απέναντι στους μαθητές Ρομά	2.60	4.40	.001*
Η βλεμματική επαφή είναι στην ίδια συχνότητα μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητές	3.40	4.40	.034*
Δεν υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές Ρομά	1.40	5.00	.000*
Τα παιδιά Ρομά μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	1.40	2.20	.016*
Μέσος όρος απαντήσεων	22.0	36.0	

Από τους παραπάνω μέσους όρους των απαντήσεων φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές θεωρούν πως οι ίδιοι είναι περισσότερο θετικοί απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν για τις παρακάτω ερωτήσεις: «τα παιδιά Ρομά τηρούν τους βασικούς κανόνες υγιεινής» ($p = .003$), «τα παιδιά Ρομά λαμβάνουν στην ίδια συχνότητα τον λόγο με τα υπόλοιπα παιδιά» ($p = .033$), «δεν υπάρχει καχυποψία απέναντι στους μαθητές Ρομά» ($p = .01$), «η βλεμματική επαφή είναι στην ίδια συχνότητα μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητές» ($p = .034$), «δεν υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές Ρομά» ($p = .000$), «τα παιδιά Ρομά μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» ($p = .016$). Σε όλες τις προαναφερθείσες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες βαθμολόγησαν τις προσωπικές τους απαντήσεις περισσότερο ευνοικά συγκριτικά με εκείνες του/της υποτιθέμενου εκπαιδευτικού.

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές (*) του παραπάνω πίνακα με την σειρά που παρουσιάζονται απεικονίζονται γραφικά στο Γράφημα 2 παρακάτω



Γράφημα 2: Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις για τους ίδιους τους συμμετέχοντες και τον/την υποθετικό εκπαιδευτικό

Στην συνέχεια διενεργήθηκε η One-way ANOVA με σκοπό να εξετασθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις ως παράγοντα την μεταβλητή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως παρ' όλο που οι απαντήσεις ήταν

περισσότερο θετικές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν λάβει εκπαίδευση πάνω στην διαπολιτισμικότητα η διαφορά με αυτούς που δεν είχαν λάβει δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στην ανάλυση αυτή μετρήθηκαν μαζί οι απαντήσεις για τον υποτιθέμενο εκπαιδευτικό αλλά και για τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 5 παρακάτω.

Πίνακας 5: ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές/τριες Ρομά

Ερωτήσεις	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Η καλύτερη εκπαίδευση για τους μαθητές Ρομά είναι η συνεκπαίδευση με τους μη-μαθητές Ρομά	4.66	4.50
Νιώθει/ω πολύ χαρούμενος/η που φέτος διδάσκει/ω σε τάξη με μαθητές Ρομά	5.0	4.0
Οι μαθητές Ρομά είναι μία μεγάλη ευκαιρία για τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του σχολείου	5.67	4.50
Τα παιδιά Ρομά συμπεριφέρονται το ίδιο με υπόλοιπα παιδιά	3.33	2.50
Τα παιδιά Ρομά τηρούν βασικούς κανόνες υγιεινής	3.66	2.50
Τα παιδιά Ρομά δεν κάνουν παραπάνω φασαρία από τα υπόλοιπα παιδιά	5.00	4.50
Τα παιδιά Ρομά λαμβάνουν στην ίδια συχνότητα τον λόγο με τα υπόλοιπα παιδιά	7.67	6.50
Δεν υπάρχει καχυποψία απέναντι στους μαθητές Ρομά	7.34	6.50
Η βλεμματική επαφή είναι στην ίδια συχνότητα μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητές	8.0	7.50
Δεν υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές Ρομά	6.67	6.0
Τα παιδιά Ρομά μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	4.34	2.50
Σύνολο	61.34	51.5

Τέλος, διενεργήθηκε το Independent Sample t-test με σκοπό να μελετηθεί ο ρόλος των ετών εμπειρίας με μαθητές/μαθήτριες Ρομά στις απαντήσεις τους σε κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά για τον υποτιθέμενο εκπαιδευτικό αλλά και για τους εαυτούς τους. Τα έτη εμπειρίας κατηγοριοποιήθηκαν ως “high” από 5 έτη και άνω και ως “low” από 1-5 έτη. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στον Πίνακα 6 παρακάτω.

Πίνακας 6: Ο ρόλος της εμπειρίας στις απαντήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων για τους εαυτούς τους και για τον/την υποτιθέμενο εκπαιδευτικό

Ερωτήσεις	Υποθετικός Εκπαιδευτικός			Συμμετέχοντες		
	Εμπειρία		p-value	Εμπειρία		p-value
	Υψηλή	Χαμηλή		Υψηλή	Χαμηλή	
Η καλύτερη εκπαίδευση για τους μαθητές Ρομά είναι η συνεκπαίδευση με τους μη-μαθητές Ρομά	2.6	2.0	1.00	2.67	2.50	.78
Νιώθει/ω πολύ χαρούμενος/η που φέτος διδάσκει/ω σε τάξη με μαθητές Ρομά	2.33	2.0	.72	2.0	2.0	1.00
Οι μαθητές Ρομά είναι μία μεγάλη ευκαιρία για τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του σχολείου	2.0	1.67	.72	3.50	3.33	1.00
Τα παιδιά Ρομά συμπεριφέρονται το ίδιο με υπόλοιπα παιδιά	1.50	1.00	.27	2.00	1.67	.72
Τα παιδιά Ρομά τηρούν βασικούς κανόνες υγιεινής	1.50	1.00	.27	2.50	2.10	1.00
Τα παιδιά Ρομά δεν κάνουν παραπάνω φασαρία από τα υπόλοιπα παιδιά	3.0	2.50	.27	2.50	1.67	.23
Τα παιδιά Ρομά λαμβάνουν στην ίδια συχνότητα τον λόγο με τα υπόλοιπα παιδιά	3.00	3.00	1.00	4.33	4.00	.72
Δεν υπάρχει καχυποψία απέναντι στους μαθητές Ρομά	2.67	2.50	.78	4.50	4.33	.78
Η βλεμματική επαφή είναι στην ίδια συχνότητα μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητές	3.50	3.33	.80	5.00	4.23	.84
Δεν υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές Ρομά	1.50	1.33	.78	5.00	5.00	1.00

Τα παιδιά Ρομά μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	1.50	1.33	.78	2.33	2.00	.72
---	------	------	-----	------	------	-----

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν πως σε γενικές γραμμές τα έτη εμπειρίας, δηλαδή η εξοικείωση με μαθητές/μαθήτριες Ρομά, επιδρούν θετικά στις απαντήσεις τόσο για τον/την υποτιθέμενο/η εκπαιδευτικό όσο και για τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, καμία από τις διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων με υψηλή και αυτούς με χαμηλή εμπειρία δεν φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7-Επίλογος

8. Συζήτηση/Προβληματισμοί

Για τον σκοπό της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης για την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά σε συνδυασμό με ερωτηματολόγιο για τις στάσεις τους και τις αντιλήψεις τους τόσο των ιδίων των εκπαιδευτικών όσο και ενός υποτιθέμενου εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες θεωρούν πως κατέχουν περισσότερο ευνοϊκές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στα παιδιά Ρομά συγκριτικά με τον/την υποτιθέμενο εκπαιδευτικό. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες έδειξαν πως είναι λιγότερο προκατειλημμένοι απέναντι στα παιδιά Ρομά συγκριτικά με ένα τρίτο πρόσωπο. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας, την τάση να μην εκφράζονται οι αρνητικές πεποιθήσεις όταν αυτό δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό και έτσι να απεικονίζονται περισσότερο αυθεντικά σε ένα τρίτο πρόσωπο. Με λίγα λόγια είναι πιθανόν τα παρόντα αποτελέσματα να έχουν καλύτερη ερμηνεία αν κάποιος τα παρατηρήσει από την αντίθετη πλευρά. Δηλαδή, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών να είναι περισσότερο κοντά σε εκείνες του υποτιθέμενου εκπαιδευτικού. Μία από τις σημαντικότερες στατιστικά διαφορές στις απαντήσεις του υποτιθέμενου εκπαιδευτικού και των συμμετεχόντων είναι αυτή που αφορά την τήρηση κανόνων υγιεινής μεταξύ των παιδιών Ρομά. Παρόμοια αποτελέσματα φάνηκαν και από την διαδικασία της παρατήρησης όπου και οι δύο παρατηρήτριες συμφώνησαν πως οι εκπαιδευτικοί κρατούσαν απόσταση από τα θρανία που κάθονταν οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Έτσι, στις αντιλήψεις σχετικά με την τήρηση των βασικών κανόνων υγιεινής φαίνεται πως είναι κάτι που εκφράστηκε τόσο με λεκτικούς όσο και με μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδειξαν πως στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, στην Ε και στην ΣΤ τάξη, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μειωμένη βλεμματική επαφή και μικρότερη συχνότητα απόδοσης του λόγου στα παιδιά Ρομά συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Κάτι που ωστόσο δεν παρατηρήθηκε στις πρώτες τάξεις, στην Α και στην Β, του Δημοτικού. Πιθανόν αυτό να εξηγείται από τις μειωμένες προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά όπως αυτές καταγράφηκαν από το ερωτηματολόγιο. Πράγματι, μία προσεκτική ματιά της ανάλυσης του ερωτηματολογίου δείχνει πως από τις πιο χαμηλές βαθμολογίες αποδοθηκαν στην ερώτηση "*τα παιδιά Ρομά μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*". Φαίνεται λοιπόν πως υπάρχει σε αυτό μία συμφωνία μεταξύ των λεκτικών και των μη-λεκτικών αντιλήψεων αναφορικά με την ακαδημαϊκή ανέλιξη των μαθητών/μαθητριών Ρομά. Επιπλέον, είναι πιθανόν πως οι εκπαιδευτικοί στις πρώτες τάξεις δεν έχουν ακόμα διαμορφώσει προσδοκίες για τους μαθητές/μαθήτριες και ίσως οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή στο μάθημα να είναι ισότιμες σε όλους. Από την άλλη όμως είναι πιθανόν πως η μειωμένη βλεμματική επαφή και η συχνότητα απόδοσης του λόγου σχετίζεται με το ποσοστό συμμετοχής των Ρομά παιδιών στην διαδικασία της μάθησης. Πράγματι, η βιβλιογραφία δείχνει πως οι άνθρωποι διατηρούν συχνότερη και περισσότερο

επαναλαμβανόμενη βλεμματική επαφή και αποδίδουν περισσότερο τον λόγο σε εκείνους/εκείνες που νιώθουν ότι τους προσέχουν παρά το αντίθετο (π.χ., Lanthier, Jarick, Zhu, Byun & Kingstone, 2019). Θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει πως τόσο η ερώτηση αναφορικά με την υγιεινή όσο και εκείνη αναφορικά με τις προσδοκίες που συζητήθηκε νωρίτερα πιθανόν να είναι από τις πιο ισχυρές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά Ρομά και έτσι να εκφράζεται τόσο με λεκτικούς όσο και με μη-λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας.

Η παρούσα εργασία, μεταξύ άλλων, προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες και για την επίμονη ύπαρξη των στερεότυπων. Από τα χρόνια του Allport (1979) με το γνωστό βιβλίο αναφορικά με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, "*The Nature of Prejudice*", ως τις πιο πρόσφατες μελέτες (Villiger, 2023) διαφαίνεται η επιμονή των στερεότυπων στις ανθρώπινες αντιλήψεις, η επίδραση τους στην συμπεριφορά και η δυσκολία τους να αλλάξουν. Η παρούσα μελέτη προσθέτει ένα λιθαράκι στα ευρήματα αυτά δείχνοντας πως ακόμα οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει διαπολιτισμική εκπαίδευση και έχουν αρκετά χρόνια εμπειρίας με μαθητές Ρομά διατηρούν λανθασμένες αντιλήψεις για την κοινωνική αυτή ομάδα. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός πως παρά την παρουσία δύο εξωτερικών παρατηρητριών οι εκπαιδευτικοί δεν δίστασαν να εκφράσουν, έστω και μη-λεκτικά, τις αντιλήψεις τους για τα παιδιά Ρομά. Το γεγονός αυτό δίνει περαιτέρω δύναμη στον ανείπωτο, στην μη-λεκτική επικοινωνία, στο ασυνείδητο που εκφράζεται σιωπηλά όπου όμως ακόμα κυριαρχεί, γίνεται αντιληπτό και επηρεάζει τις προσδοκίες ενώ οδηγεί στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό εδώ να αναφερθεί πως είναι πιθανόν στον εκπαιδευτικό χώρο κάποιοι εκπαιδευτικοί να διαλέγουν συνειδητά σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών Ρομά καθώς η φοίτηση τους, όπως προαναφέρθηκε, είναι ιδιαίτερα ελλιπής και έτσι ο όγκος εργασίας τους μειώνεται σημαντικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις αν και τα χρόνια εμπειρίας με τον συγκεκριμένο πληθυσμό είναι αρκετά η ουσιαστική εμπειρία και ενασχόληση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών αυτών είναι περιορισμένη. Από τον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας φαίνεται πως οι περισσότερες μελέτες αναφορικά με τα στερεότυπα συμφωνούν πως οι αντιλήψεις αλλάζουν και οι αντιστάσεις στα στερεότυπα κάμπτονται όταν υπάρχει ο συνδυασμός γνώσης και προσωπικής επαφής (π.χ., Brambilla, Ravenna & Hewstone, 2012; Pagotto, Visintin, De Iorio & Voci, 2012). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ πως η γνώση πρέπει να είναι εσωτερική δηλαδή από την πηγή των στερεότυπων. Αναφορικά με την παρούσα μελέτη μία συνάντηση ή μία ομιλία των γονέων μαθητών Ρομά ή σχετικών οργανισμών για την κουλτούρα τους και τον τρόπο ζωής τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς ίσως να είχε θετικότερη επίδραση στις στάσεις και στις αντιλήψεις παρά μία εκπαίδευση από εξωτερικές πηγές. Έτσι, η προσωπική επαφή θα συνδέεται με την γνώση και θα είναι μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση στην κουλτούρα των παιδιών Ρομά και πιθανόν θα προσφέρει καλύτερη γνώση για την προσέγγιση των μαθησιακών τους αναγκών.

Στην εργασία αυτή θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η μελέτη της Παναγιώτα Γκόφα (2017) όπου έλαβε συνεντεύξεις από φοιτητές Ρομά που αντιστάθηκαν στα προδιαγεγραμμένα σχέδια της φυλετικής καταγωγής τους, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, και κατάφεραν να "σπάσουν" το κατεστημένο και να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στις συνεντεύξεις αρχικά όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά ίσα με τα υπόλοιπα παιδιά και χωρίς διακρίσεις. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί η άποψη ενός από τους συνεντευξιζόμενους που διέκοψε τον λόγο περί ισότητας αναφέροντας πως η ισότητα από μόνη της δεν μπορεί να επανορθώσει για τις κοινωνικές ανισότητες και την έλλειψη υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος. Με βάση αυτή την άποψη αλλά και τα παρόντα ευρήματα φαίνεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα από μόνο του ίσως μπορεί μόνο περιορισμένες αλλαγές να εφαρμόσει αν δεν έχει την στήριξη της κοινωνίας που θα βοηθήσει και τις οικογένειες τους με την ενημέρωση για τα οφέλη του σχολείου και τις δυσκολίες του αναλφαβητισμού. Πράγματι, στην πορεία των συνεντεύξεων η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως σε οποιαδήποτε παρέμβαση εφαρμοστεί θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει η ενεργός συμμετεχέ των γονέων παιδιών Ρομά. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως ακόμα και αν οι γονείς παιδιών Ρομά δεν έχουν οι ίδιοι εκπαιδευθεί θα πρέπει να νιώθουν πάντοτε καλοδεχούμενοι στο σχολείο ενώ καμία σχολική γιορτή δεν θα πρέπει να πραγματοποιείται χωρίς την παρουσία τους. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως η δική τους επιτυχία για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να βγει προς τα έξω σε όλη την κοινότητα τους αλλά και σε άλλες κοινότητες για να υπάρχει μίμηση από τα νεώτερα μέλη. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στην τελευταία αυτή πρόταση παρατηρήθηκε μία διστακτικότητα από άλλα μέλη που τόνισαν πως οι κοινότητες των Ρομά δεν θα καλοδεχθούν τέτοια πρότυπα καθώς υπάρχει φόβος πως οι Ρομά που επιτυγχάνουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συχνά εγκαταλείπουν την κοινότητα. Η άποψη αυτή, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, φαίνεται ότι έχει υποστηριχθεί και από άλλες μελέτες στην βιβλιογραφία (π.χ., Levinska & Doubek, 2017) ενώ δίνει παραπάνω τροφή για σκέψη για την δύναμη των στερεότυπων και πως αυτά διατηρούνται τόσο από την μεριά των εκπαιδευτικών όσο πιθανόν και από την μεριά των ίδιων των Ρομά. Έτσι, πιθανόν μαζί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα των Ρομά να χρειάζεται και επίμονη επιμόρφωση και συμβουλευτική στις οικογένειες των παιδιών Ρομά για τα οφέλη της εκπαίδευσης και για τους τρόπους διατήρησης της φυλετικής τους ταυτότητας.

Στην παρούσα έρευνα η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε μία διδακτική ώρα. Ωστόσο, παρά την χρησιμότητα της μεθόδου της παρατήρησης η βιβλιογραφία δείχνει πως η αποτελεσματικότητα της αυξάνεται ραγδαία όταν η παρατήρηση είναι επαναλαμβανόμενη (Κυριαζή, 2002). Στην μέθοδο της παρατήρησης φαίνεται πως ο ερευνητής εισέρχεται ή καλύτερα «εισβάλλει» σε έναν άγνωστο κοινωνικό χώρο (στην προκειμένη μία σχολική αίθουσα) για να παρατηρήσει. Παρ' όλο που η παρουσία ήταν όσο πιο διακριτική γίνεται ωστόσο είναι υπαρκτή και ενέχει σημαντικό κίνδυνο

την μείωση της αυθόρμητης συμπεριφοράς και του αυθόρμητου λόγου. Επίσης, η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε για το χρονικό περιθώριο μίας εκπαιδευτικής διδασκαλίας, άρα αρκετά περιορισμένο για να αφήσει περιθώριο να εξελιχθεί οποιαδήποτε συμπεριφορά. Έτσι, σε μία μακροχρόνια μελέτη με συχνές επισκέψεις όπου τα μέλη της ομάδας θα έχουν εξοικειωθεί με την παρουσία του ερευνητή είναι ιδιαίτερα πιθανόν να επιφέρει άλλα αποτελέσματα. Μία συμπεριφορά για να εκφραστεί χρειάζεται να έχει προηγηθεί η διαδικασία της οικοδόμησης της οικειότητας και της εμπιστοσύνης για την έκφραση των συναισθημάτων τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη-λεκτικό επίπεδο. Τέλος, όταν η παρατήρηση γίνεται σε ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες όπως είναι τα παιδιά και ιδιαίτερα όταν η ομάδα των παιδιών αυτών «κουβαλά» κάποιο ήδη υπάρχον κοινωνικό στίγμα, όπως είναι οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά, τότε είναι πιο πιθανόν ο εκπαιδευτικός να είναι σε επαγρύπνηση για την παρουσία του ερευνητή και άρα για την οποιαδήποτε καταγραφή μη κατάλληλης συμπεριφοράς λεκτικής ή μη. Τα παραπάνω "εμπόδια" φαίνεται να μπορούν ως έναν βαθμό να "καταπολεμηθούν" με την χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης. Σύμφωνα με τους Elliot και Adelman (στο Hopkins, 1995, σελ. 153) *"ο συμμετοχικός παρατηρητής είναι στην καλύτερη θέση για να συλλέξει δεδομένα για τα παρατηρούμενα υποκείμενα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές"*. Αντίστοιχα, προσθέτει και ο Woods (1991, σελ. 150) ότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μελετητές είναι *"επιτέλους οπλισμένοι με την κατάλληλη μέθοδο να ταξιδεύουν στις πιο απόμακρες γωνιές του σχολείου προκειμένου να ανακαλύψουν τα μυστικά του"*. Έτσι, θα ήταν χρήσιμο μελλοντικές έρευνες στο ίδιο (ή παρόμοιο) ερευνητικό πεδίο να προτιμήσουν την συμμετοχική έρευνα όπου ο μελετητής θα παρουσιαστεί ως μέλος της ομάδας, θα αλληλεπιδράσει, θα συμμετέχει και σταδιακά οι άμυνες στην παρουσία ενός ξένου ανθρώπου-παρατηρητή θα καμφθούν. Με αυτό τον τρόπο τόσο οι μαθητές όσο και ο/η εκπαιδευτικός θα αφεθούν περισσότερο ελεύθεροι να εκφράσουν στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές υπό διερεύνηση. Διαφορετικά, όπως προαναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός διατρέχει τον κίνδυνο να νιώσει την παρουσία του ερευνητή ως *"προσωπική απειλή"* και να νιώσει ότι εκτίθεται τόσο ο ίδιος όσο και το διδακτικό του έργο. Η πιθανότητα της «προσωπικής απειλής» του εκπαιδευτικού πιθανόν να ήταν ιδιαίτερα αυξημένη στην παρούσα εργασία καθώς οι παρατηρήτριες ήταν 2. Η μέθοδος της παρατήρησης αν και αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην σχολική τάξη είναι υποκείμενο μίας σημαντικής παραμέτρου επιρροής των αποτελεσμάτων, της λεγόμενης *"προκατάληψης του παρατηρητή"* (Wood, 1991; Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Η προκατάληψη του παρατηρητή, όπως προδίδει το όνομα, δεν είναι τίποτα περισσότερο από την επίδραση των απόψεων και των αντιλήψεων του ίδιου του παρατηρητή πάνω στα αποτελέσματα τα οποία επιθυμεί να συλλέξει. Έτσι, επειδή η παρατήρηση βασίζεται στο πως ο ίδιος ο ερευνητής αντιλαμβάνεται τα δεδομένα διατρέχει σημαντικό κίνδυνο να επηρεάζεται από τις απόψεις που ο ίδιος έχει πάνω στο θέμα αλλά και επιλεκτικά να ερμηνεύει τις συμπεριφορές σύμφωνα με τα ερευνητικά του ερωτήματα. Προκειμένου να ελεγχθεί το φαινόμενο αυτό στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε να εισέλθει ένας δεύτερος παρατηρητής στον χώρο και ύστερα να συζητηθούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Κρίθηκε σκόπιμο ο

δεύτερος παρατηρητής να γνωρίζει τον σκοπό της μελέτης για να γνωρίζει που ακριβώς πρέπει να εστιάσει την προσοχή του κατά την διαδικασία της παρατήρησης. Ωστόσο, στην διαδικασία αυτή είναι πιθανόν να υπάρχουν οι εξής δύο περιορισμοί. Πρώτον, η παρατηρήτρια που επιλέχθηκε είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια που γνωρίζει βασικούς κανόνες διενέργειας έρευνας ωστόσο η εξοικείωση της είναι περιορισμένη σαφώς από έναν πιο έμπειρο μελετητή. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ζητήσουν την συμμετοχή ενός υποψήφιου διδάκτορα που ασχολείται με τον χώρο της παρατήρησης σχολικής τάξης. Δεύτερον, η παρατηρήτρια είναι πιθανόν να επηρεάστηκε από τον σκοπό της έρευνας και να «έκρινε» περισσότερο αυστηρά την στάση και την συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά προκειμένου να επιβεβαιώσει τον σκοπό της μελέτης. Η Βασιλική Πασχαλιώρη μελετώντας την μέθοδο της παρατήρησης στον ψυχοπαιδαγωγικό χώρο αναφέρει πως παρά την αδιαμφισβήτητη χρησιμότητα της η μέθοδος αυτή γεννάει ένα βασικό ηθικό δίλημμα. Αυτό διότι η σχολική τάξη αποτελεί κατά κάποιον τρόπο το "σπίτι" των εκπαιδευτικών, έναν ιδιωτικό χώρο, στον οποίο καλούνται να έχουν πρωταρχικό ρόλο και να μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις και να σμιλεύσουν ήθος. Ο ερευνητής λοιπόν σε αυτή την περίπτωση μοιάζει ως εισβολέας στον χώρο που παρά τις όποιες εγγυήσεις για απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία "κρίνει" το εκπαιδευτικό έργο και οτιδήποτε άλλο πιθανόν να "υποπτευθεί" ο ερωτώμενος. Στην ίδια λογική πορεύεται και η Janet Finch (1994, σελ. 177) που υποστηρίζει ότι παρ' όλο που η παρατήρηση σε σχολική τάξη χαρακτηρίζεται ως "ηθικό δίλημμα" στην πραγματικότητα είναι "πολιτικό δίλημμα". Αυτό διότι ο παρατηρητής δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι απόλυτα αντικειμενικός και έτσι καλείται να ταχθεί στο μέρος μίας πλευράς. Αναφορικά με την παρούσα εργασία στο μέρος των αδύναμων μαθητών ή των εκπαιδευτικών. Συνήθως η υπεράσπιση είναι υπέρ του ανίσχυρων ομάδων από μία επιθυμία παροχής προστασίας (Λάζος, 1998, σελ. 228-229).

Για την μέθοδο της μελέτης της αυθόρμητης ενεργοποίησης των στερεότυπων η βιβλιογραφία καταδεικνύει πως η εγκυρότερη και η περισσότερη αξιόπιστη μέθοδος είναι η χρήση του ηλεκτρονικού εργαλείου Implicit Association Test (IAT). Το εργαλείο αυτό έχει δημιουργηθεί με σκοπό να καταγράφει τον χρόνο αντίδρασης στην εμφάνιση ενός ερεθίσματος συνδεδεμένου με στερεοτυπικές αντιλήψεις ή στάσεις οι οποίες δεν είναι συνειδητά προσβάσιμες (implicit bias). Η καταγραφή του χρόνου αντίδρασης προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες καθώς καταγράφει τον χρόνο που χρειάζεται το υποκείμενο προκειμένου να καταστείλει την πεποίθηση του ως μη "κοινωνικά αποδεκτή" και να απαντήσει όπως ορίζουν τα κοινωνικά «πρέπει». Συχνά, οι μελέτες στο σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιούν την μέθοδο της συνέντευξης. Ωστόσο, στην διαδικασία αυτή το υποκείμενο έχει τον χρόνο να αποκριθεί σύμφωνα με την κοινωνική επιθυμητότητα ενώ ο χρόνος αντίδρασης είναι δύσκολος να καταγραφεί. Έτσι, η χρήση ενός προγράμματος σαν το IAT προσφέρει μία "εισβολή" στην βαθύτερη ασυνείδητη σκέψη του ατόμου χωρίς να περνάει από "λογοκρισία" του τι είναι κοινωνικά "σωστό" και τι όχι να λεκτικοποιηθεί. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρισθεί πως στην χρήση της συνέντευξης προσφέρεται η δυνατότητα

παρατήρησης μη-λεκτικών κώδικων επικοινωνίας όπως είναι η χροιά της φωνής, ο τόνος, η στάση του σώματος, οι παύσεις καθώς και οι μορφασμοί του προσώπου. Έτσι, σε συνδυασμό με την παρατήρηση ενισχύονται τα δεδομένα που αντλούνται αναφορικά με την μη-λεκτική επικοινωνία τα οποία αργότερα μπορούν να συγκριθούν με τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εκφράσει μία αντιπάθεια απέναντι στους μαθητές Ρομά ή μία μη-προτίμηση να τους συμπεριλάβει στην σχολική του τάξη η οποία σαφώς δεν θα εκφραστεί λεκτικά εξαιτίας της κοινωνικής επιθυμητότητας όμως είναι πιθανόν να καταγραφεί από παύσεις, από μορφασμούς κ. α., στοιχεία κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων που διαθέτουν μία ευελιξία και ανοίγουν περισσότερο τον δρόμο στην ελεύθερη έκφραση των στάσεων και των αντιλήψεων συγκριτικά με τις δομημένες συνεντεύξεις. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από τον Wood (1991, σελ. 62) λέγοντας ότι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις "*είναι ο μόνος τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων*". Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου για λόγους που εξυπηρετούσαν την ταχεία εύρεση δείγματος ωστόσο παρατηρείται πως στις περισσότερες εκπαιδευτικές μελέτες τόσο εντός του ελληνικού χώρου όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία προτιμάται η μέθοδος της συνέντευξης (π.χ., Hannan, 1975; Nias, 1991; Φρειδερίκου & Φολερού, 1991; Φραγκουδάκη & Ασκούνη, 1999). Ωστόσο, η μέθοδος της συνέντευξης φαίνεται πως αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα και αυτό είναι η χρήση του μαγνητοφώνου. Πράγματι, υπάρχει ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν καχύποπτοι να εκμηστηρευθούν προσωπικές τους απόψεις, πεποιθήσεις ή ότι συμβαίνει εντός της τάξης γνωρίζοντας ότι καταγράφονται. Οι μελέτες που θα καταφέρουν να παρακάμψουν ή να ελέγξουν αυτόν τον κίνδυνο προτείνεται να χρησιμοποιήσουν τόσο την διαδικασία της συνέντευξης για την παρατήρηση των μη-λεκτικών κώδικων επικοινωνίας αλλά και την χρήση του ΙΑΤ για την καταγραφή των ασυνείδητων στερεότυπων. Για τους ερευνητές εκείνους που επιθυμούν την χρήση ερωτηματολογίων προτείνεται η χρήση σταθμισμένων εργαλείων που εξετάζουν τα τρία βασικά επίπεδα της συμπεριφοράς και των στερεότυπων. Τα επίπεδα αυτά είναι: το συναισθηματικό, το συμπεριφορικό και το γνωστικό.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην διαπολιτισμική ετερότητα αλλά και τα χρόνια εμπειρίας στην διδασκαλία μαθητών Ρομά δεν έδειξαν να παίζουν κάποιον στατιστικά σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και αντιλήψεων. Ωστόσο, μία προσεκτική ματιά στους μέσους όρους των απαντήσεων δείχνει πως σε κάποιες από τις ερωτήσεις υπάρχει ουσιαστική διαφορά στον μέσο όρο των απαντήσεων και παρ' όλο που δεν είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά υπάρχει μία τάση προς τα εκεί. Κάτι που ενδεχομένως να μπορούσε να παρατηρηθεί αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο. Πράγματι, ένας σοβαρός περιορισμός της παρούσης μελέτης είναι το σημαντικό μικρό δείγμα των συμμετεχόντων. Προτείνεται σε επόμενο έρευνας στον ίδιο τομέα το δείγμα να είναι σαφώς μεγαλύτερο και πιθανόν να ήταν χρήσιμη μία σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από διάφορα μέρη με περισσότερη

ή λιγότερη έκθεση σε μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Αυτό διότι ο πληθυσμός των Ρομά στην Κεφαλονιά είναι σχετικά μικρός συγκριτικά με άλλα μέρη αλλά επίσης η μικρή κοινωνία του νησιού δεν επιτρέπει την εκδήλωση πολλών παραβατικών συμπεριφορών και άλλων προβλημάτων που σχετίζονται συχνά με τον τρόπο ζωής των Ρομά και δίνουν χώρο για την ανάπτυξη στερεοτύπων.

Επίσης, επόμενες έρευνες θα πρέπει να διαστρεβλώσουν ως έναν βαθμό τον πραγματικό σκοπό της μελέτης από τους διευθυντές των σχολείων. Στην παρούσα εργασία ο διευθυντής γνώριζε τον σκοπό της μελέτης και παρ' όλο που ζητήθηκε να μην το διαρρεύσει στους εκπαιδευτικούς δεν είναι γνωστό ο βαθμός στον οποίο η υπόσχεση αυτή τηρήθηκε. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο επόμενες έρευνες πριν την συλλογή δεδομένων να διενεργήσουν αρχικά την πιλοτική φάση την οποία η παρούσα μελέτη παρέλειψε. Οι περιορισμοί της έρευνας τόσο στο μικρό δείγμα συμμετεχόντων όσο και στα μεθοδολογικά προβλήματα που συζητήθηκαν δείχνουν πως τα αποτελέσματα μπορεί κανείς να τα προσεγγίσει μόνο ως ενδεικτικά. Ο απότερω σκοπός είναι το ερέθισμα για περαιτέρω μελλοντικές μελέτες των μη-λεκτικών στερεοτύπων εντός σχολικής τάξης γενικότερα και απέναντι στα παιδιά Ρομά ειδικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αθανασίου, Λ. (2007). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αλεξοπούλου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2016). Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης, Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 129-147. doi:10.12681/hjre.10440.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2004). Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας (2η εκδ.). Αθήνα: Νήσος.
- Βασιλοπούλου, Α. (2021). *Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμπερίληψη παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση-Απόψεις γονέων*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Βέμη, Ν. & Αλεξοπούλου, Χ. (2003). Εξελίξεις στην εκπαίδευση τσιγγανόπαιδων στο νομό Αχαΐας: στάσεις των εκπαιδευτικών. Εισήγηση στο επιστημονικό συνέδριο με θέμα Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο: Ιωάννινα (Μαΐος, 2003).
- Βρεττός, Ι. (1994). Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία. Θεσσαλονίκη: Art of Text
- Γασπαράτου, Ρ., (2014). *Φιλοσοφία της γνώσης: μία εισαγωγή*, Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Γεωργογιάννης Π. (2006), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πάτρα
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάχος, Δ. Θ. (2007). Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Η υπέρβαση του κοινωνικού αποκλεισμού στο Φλάμπουρο, Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο
- Ιακωβίδου, Ε. (2021). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας και την διαχείριση τους στην τάξη των μαθηματικών*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Καίλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σκέψης*. Εκδ: Ατραπός, Αθήνα.
- Καρακουλακίδου, Ι. (2021). *Στερεοτυποποίηση και ταυτότητα στο λόγο εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές Ρομά στον Δενδροπόταμο*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Καστοριάδης, Κ. (1991). *Τα σταυροδρόμια του λαβύρινθου*. ΎψιλονΒιβλία
- Κατσίκας Χ., & Πολίτου Ε. (1999). Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό», Αθήνα: Gutenberg
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κοσμόπουλος, Α (2004): *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Αθήνα:Γρηγόρης, σσ.173-174
- Κούρτη, Ε. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: θεωρητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Μάγια.

- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (2 ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαμπρίδης, Α. (2004). *Στερεότυπο- Προκατάληψη- Κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυνιώτη Δ., «Η υπο-διαπραγματέυση (σχολική) τάξη» στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση – Τοπικά α΄*, Εκδ. ΕΜΕΑ, 1994
- Μάρκου, Γ. (2008). Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων. Στο: Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος* (σ. 159-183)., Αθήνα: Κριτική.
- Μάρκου Γ.-Βασιλειάδου Μ. (1996), *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*, Δημιουργία και Αντιμετώπιση, Αθήνα: αυτοέκδοση
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). Οργάνωση και Διεύθυνση της σχολικής τάξης. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, στρατηγικές διδασκαλίας, από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Τομ. Β' Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρομματίης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο: Σ. Τρουμπέτα (επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος- συμβιώσεις αναιρέσεις-απουσίες* (153-188). Αθήνα: Κριτική.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2011). Γνωστική Ψυχολογία Μοντέλα Μνήμης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουχάγιερ, Α. Α. (2021). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και πρακτικές αντιμετώπισης του ρατσισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία, σ. 1-32, Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr>
- Ντετί, Μ. (2000). Εισαγωγή στην ψυχανάλυση του Λακάν. Εκδόσεις Καστανιώτη, Πρωτοπορία
- Ντούσας, Δ. (1997) *Rom και φυλετικές διακρίσεις*: Αθήνα: Gutenberg
- Πανταζής, Β.-Μαρουλής, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60, 121-136.
- Παπαγεωργίου-Σεφερτζή, Ρ. (1983). Αυταρχική εκπαίδευση και σχολικός χώρος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 14, σ. 29-33.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1995). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Γ. Β. (2013). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές*. Σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2015). *Οι τέσσερις εποχές της σχολικής αποτυχίας*. Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (σ. 28). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Gutenberg.
- Πνευματικός, Δ., Γκέκα, Μ., & Διβανέ, Μ. (2013). Μπορεί η διαδικασία της

- αυτόκατηγοριοποίησης των παιδιών Ρομά να εξηγήσει τις σχολικές τους δυσκολίες;, *Ψυχολογία: Το περιοδικό της ελληνικής ψυχολογικής εταιρείας*, 20(2), 194-209.
- Πόθος, Ε., & Οικονόμου Η. (2010). *Θέματα Γνωσιακής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρουμελιώτης, Σ. Σ. (2011). Η εφαρμογή του Λογικού Θετικισμού στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών.
- Ρούσσο, Π. Α. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία: Οι βασικές γνωστικές διεργασίες*. Αθήνα: Τόπος
- Σαββάκη, Ε. (1997). *Οι παράλληλοι εαυτοί μας. Λογική σκέψη και διαίσθηση. Συνείδηση χωρίς ομιλία. Ενοποίηση μέσω του ομιλούντος εαυτού. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης*.
- Σταμάτης, Ι. Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία: ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Στούμπος, Ε. & Τηγάνης, Β. (2005). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη πολιτισμική ετερότητα-Μία έρευνα με τους εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής του Αγρινίου. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 8ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Συμεού, Λ., & Καραγιώργη, Γ. (2015). Η ένταξη των Ρομά στο ελληνικό κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα [The inclusion of Roma in the Greek-Cypriot educational system]. Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου, 2020 από https://www.researchgate.net/publication/277774905_E_entaxe_ton_Roma_st_o_el_lenokypriao_ekpaideutiko_systema_The_inclusion_of_Roma_in_the_Greek_Cypriot_educational_system
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης: Το παρά-δειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Φλουρής, Γ. (1982). *Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητα της*. Στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 23.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ (επιμ). (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας*; Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Χαντζή, Α. (2000), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg
- Χατζηπροκοπίου, Π. (2015). Αστικός χώρος, ετερότητα, μετανάστευση: προσεγγίζοντας ένα (;) ερευνητικό πεδίο. Στο Δ. Λατινόπουλος, Γ. Ποζουκίδου, Ι. Φραγκόπουλος (Επιμ.), *Χώρου Ζητήματα. Θεωρίες και μεθοδολογίες για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη* (σ. 409-448). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Χατζησσαβίδης, Σ. (2007). Οι Ρομά στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα . Στο Χ. Γ. Βασιλική Γιακουμάκη, *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σσ. 39-63). Αθήνα: Επτάλοφος. Ανακτήθηκε 20, Δεκεμβρίου, 2020 από <https://docplayer.gr/8810424-Eterotita-sti-sholiki-taxi.html>

- Ablard, K. E. & Lipschultz, R.E. (1998). Self-regulated learning in high achieving students: relation to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*, 94-101
- Achilles, C. M., and French, R. L. "The Case for Nonverbal Communication: Some Assumptions and Research Ideas." In *Inside Classrooms: Studies in Verbal and Nonverbal Communication*, edited by C. M. Achilles and R. L. French. Danville, Ill.: Interstate Printers and Publishers, 1977. ED 143 046.
- Adams, R. S., and Biddle, B. *Realities of Teaching and Exploration with Video Tape*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Adler, R., & Towne, N. (1978). *Looking out/looking in* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G. *The Nature of Prejudice* (1954). Στο: Dovidio, J., Glick, P. & Rudman, L. (επιμ.), (2005), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd
- Althusser, L. (Μτφ. Ξ. Γαιταγάνας) (1999) *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί: Το σχολείο σαν ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Amidon, E. J., and Flanders, N. A. *The Role of the Teacher in the Classroom*. Minneapolis: Association for Productive Teaching, 1967.
- Andersen, J. F. "Instructor Nonverbal Communication: Listening to Our Silent Messages." *New Directions for Teaching and Learning* 26 (1986): 41-49
- Andersen, J. F.; Andersen, P. A.; Murphy, M. A.; and Wendt-Wasco, N. "Teachers' Reports of Students' Nonverbal Communication in the Classroom: A Developmental Study in Grades K-12." *Communication Education* 34 (October 1985): 292-307
- Anderson, L. & Burns, R. (1989). *Research in Classroom: The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of educational psychology, 74*(4), 459.
- Barber, T. X., & Silver, M. J. (1968a). Fact, fiction, and the experimenter bias effect. *Psychological Bulletin, 70*(6, Pt. 2), 1-29.
- Barber, T. X., & Silver, M. J. (1968b). Pitfalls in data analysis and interpretation: A reply to Rosenthal. *Psychological Bulletin, 70*(6, Pt. 2), 48-62.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D. & Leech, N. (2011). Gifted girls: gender bias in gifted referrals. *Roeper Review, 33*, 170-181
- Bird, M., & Hammersley, M. (1999). Συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Μία μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής του Ανοιχτού Κολλεγίου. Στο Μ. Bird, & Μ. Hammersley, (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Συλλογή κειμένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Brambilla, M., Ravenna, M., & Hewstone, M. (2012). Changing stereotype content through mental imagery: Imagining intergroup contact promotes stereotype change. *Group Processes & Intergroup Relations, 15*(3), 305-315.
- Brooks, D. M., and Woolfolk, A. E. "The Effects of Students' Nonverbal Behavior on Teachers." *Elementary School Journal* 88 (September 1987): 51-63

- Brooks Gunn, J. (2003). Do you believe in magic? What can we expect from early childhood intervention programs. *Social policy reports*, 17, 3-14.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brown, R. (1996). *Social Groups & Identities. Developing the legacy of Henri Tajfel* (ed.) W.P. Robinson, Bodmin, Cornwall: Hartnolls Limited
- Budisch, K. (2004). Correlates of college students' attitudes toward disabilities: *Journal of Undergraduate Research*, 7 (VII), 1-5.
- Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Holman-Nicolas, R., & Powell, C. (2011). Changing attitudes with a little imagination: imagined contact effects on young children's intergroup bias. *Anale De Psychologia*, 27(3), 708-717.
- Chaikin, A. (1978). Students' reactions to teachers' physical attractiveness and nonverbal behaviour: two exploratory studies. *Psychology in the Schools*, 15, 588-595.
- Chaikin, A. L.; Sigler, E.; and Derlega, V. J. "Nonverbal Mediators of Teacher Expectancy Effects." *Journal of Personality and School Psychology* 30, no. 1 (1974): 144-49
- Cherry, C. (1990). Επικοινωνία. Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 4, 2022-2025.
- Cole M., Cole, S., (2001), *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Τόμος II, τυπωθήτω, σσ. 80-81
- Cooper, H. M., & Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York, NY: Longman.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τζορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Crisp, R. J. & Abrams, D. (2008). Improving intergroup attitudes and reducing stereotype threat: An integrated contact model. *European Review of Social Psychology*, 19(1), 242-284.
- Dance F., Larson C, *The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach*, N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1976, 206.
- Davitz, J. I"., and Davitz, L. J. "Nonverbal Vocal Communication of Feeling." *Journal of Communication* 11, no. 2 (June 1961): 81-86.
- Dewey, J. (1910), *How we think*. Στο: Καλαϊτζοπούλου, Μ.(2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος εκπαιδευτικός*, Αθήνα: τυπηθήτω, σσ.22-23
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Dragonas, Th., Androussou, A., Petroyiannis, K., & Inglessi, Ch. (1999). Évaluation d' une formation sur le terrain dans le domaine de l' éducation interculturelle. *Carrefours de l' éducation*, 8, 56-83.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1037/10022-000>
- Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P., Esses, V.M., (2010), *The Sage Handbook of Prejudice, stereotyping and discrimination*, London: SAGE Publications Ltd, σ.3.
- Drecksel, D. "Nonverbal Communication: Toward Interaction Analysis." Paper presented at annual meeting of Western Speech Communication Association, Phoenix, Arizona, November 22-23, 1977. ED 149 392.

- Druckman, D.; Rozelle, R. M.; and Baxter, J. C. *Nonverbal Communication*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1982.
- DuBrin, A. J. *Effective Business Psychology*. Reston, Va.: Reston Publishing Co., 1985
- Elliott, J., & Adelman, C. (1973). Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project. *Education for Teaching*, *92*, 8–20.
- Emerson, R. W. *The Prose Works of Ralph Waldo Emerson*. Vol. 2, Boston: James R. Osgood and Co., 1873.
- Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, *16*, 219-228
- Eagly, A. & Wood, W. (2002), A cross-cultural Analysis of the Behaviour of Women and men: Implications for the origins of sex differences, *Psychological Bulletin*, *τεύχ. 128* (5)
- Eder, D. (1981). Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Sociology of Education*, *54*, 151–162.
- Eden, D. (1992). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations. *The Leadership Quarterly*, *3*(4), 271-305
- Eisner, W. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Ekman, P., and Friesen, W. V. *Unmasking the Face*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1975.
- Ekman, P., and Friesen, W. V. "Head and Body Cues in the Judgment of Emotion: A Reformulation." *Perceptual and Motor Skills* *24*, no. 3 (June 1967): 711-24
- Endepohls-Ulpe, M. & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, *16*, 219-228
- Eysenck, M. W. (2010). *Βασικές αρχές γνωστικής ψυχολογίας* (επιμ. Ε. Βασιλάκη). Αθήνα: Gutenberg
- Fast, J. *Body Language*. New York: M. Evans and Co., 1970.
- Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development*, *80*(2), 377-390.
- Feldman, R. S., ed. *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York: Springer-Verlag, 1982
- Filloux, J. (1985). Ψυχολογία των ομάδων και σπουδή της τάξης. Στο: Debesse, M., & Mialaret G., *Οι παιδαγωγικές επιστήμες*, τομ. Στ', Αθήνα: Δίπτυχο.
- Finch, J. (1994). *It's great to have someone to talk to: Ethics and politics of interviewing women*. In M. Hammersley (Ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice* (pp. 166-180). London: Sage Publications and The Open University.
- Flanagan, T. (2013). The scientific method and why it matters. *C2C Journal*, *7*(1), 4-6.
- Fleva, E. (2014). Attitudes and behavioural intentions of typically developing adolescents towards a hypothetical peer with Asperger syndrome. *World Journal of Education*, *4*(6), 2-11.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research: theory, method and applications*. London: Sage.
- Flinchbaugh, K. (2012). *The cave of education*. Luther College
- French, R. L. "Teaching the Nonverbal Experience." In *Theory into Practice* *16*, no. 3 (June 1977), edited by C. M. Galloway; 176-82.

- Galloway, C. M. "Nonverbal: Authentic or Artificial." In *Theory into Practice* 16, no. 3 (June 1977), edited by C. M. Galloway; 129-33
- Gannon, S. & McGilloway, S. (2009). Children's attitudes towards their peers with Down syndrome in schools in rural Ireland: An exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 455-463.
- Garner, P. H. "Universals of Nonverbal Behavior: A Review of Literature and Statement of Implications." 1987. ED 280 100.
- Garnica-Torres, Z., Gouveia, A., & Pedroso, J. (2021). Attachment between father and premature baby in kangaroo care in a neonatal unit of a public hospital. *Journal of Neonatal Nursing*, 27(5), 334-340.
- Geeraert, N. (2013). When suppressing one stereotype leads to rebound of another: on the procedural nature of stereotype rebound. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(9), 1173-1183
- George, A. S. (1983). Teacher expectations and perceptions of Polynesian and Pakeha pupils and the relationship to classroom behaviour and school achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 53(1), 48-59.
- Giddens A. (2002), *Κοινωνιολογία* (μτφρ.&επιμ.) Δ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg
- Gkofa, P. (2017). Promoting social justice and enhancing educational success: suggestions from twenty educationally successful Roma in Greece. *Urban Review*, 49(3), 443-462
- Goffman, E., (1963), *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Touchstone (1986): New York, σ.1.
- Golinkoff, R. M. "I Beg Your Pardon?" The Preverbal Negotiation of Failed Messages." *Journal of Child Language* 13 (October 1986): 455-76.
- Good, T. L., & Brophy (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47
- Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123.
- Grant, B. M., and Hennings, D. G. *The Teacher Moves: An Analysis of Nonverbal Activity*. New York: Teachers College Press, 1971.
- Hall, E. T. *The hidden dimension* New York: Doubleday, 1966
- Hall, P., & Weaver, L. (2001). Interdisciplinary Education and Teamwork: A Long and Winding Road. *Medical Education*, 35, 867-875.
- Hamersma, R. J., and Mark, R. "Importance and Use of Nonverbal Communication." *Texas Personnel and Guidance Journal* 5, no. 1 (Spring 1977): 7-16.
- Hansen, K. (2016). The relationship between teacher perceptions of pupil attractiveness and academic ability. *British Educational Research Journal*, 42(3), 376-398.
- Harber, M.P., Konopka, A.R., Udem, M.K., et al. (2012) Aerobic Exercise Training Induces Skeletal Muscle Hypertrophy and Agedependent Adaptations in Myofiber Function in Young and Older Men. *Journal of Applied Physiology*, 113, 1495-1504
- Hargie, O. (1995). *Δεξιότητες Επικοινωνίας*. (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ.), Αθήνα: Sextant.
- Hargie, O. & Marshall, P. (1995). Διαπροσωπική επικοινωνία: ένα θεωρητικό πλαίσιο. Στο: Hargie, O. (Επιμ.), *Δεξιότητες Επικοινωνίας*, (Ι. Τζιβάνη Μεταφρ), 35-72. Αθήνα: Sextant.
- Harlow H. F., Dodsworth R. O., & Harlow M. K. (1965). Total social isolation in monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*.

- Harrison, R. P. *Beyond Words: An Introduction to Nonverbal Communication*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1974
- Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 10, 9-21
- Heller, K. A. & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and natural sciences: can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 41, 200-210
- Henley, N. M. *Body Politics: Power, Sex and Nonverbal Communication*. New York: Touchstone Books, 1986.
- Hickson, M. L., and Stacks, D. W. *NVC: Nonverbal Communication Studies and Applications*. Dubuque, Iowa: William C. Brown, 1985
- Hinton, B. E. "Selected Nonverbal Communication Factors Influencing Adult Behavior and Learning." *Lifelong Learning* 8, no. 8 (June 1985): 23-26
- Hodge, R. L. "Interpersonal Classroom Communication Through Eye Contact." In *Theory into Practice* 10 (October 1971), edited by J. R. Frymier; 264-67
- Hogg, M., A. & Vaughan, G., M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία* (Επιμέλεια: Α. Χαντζή, Μετάφραση: Ε. Βασιλικός, Α. Αρβανίτης). Αθήνα: Gutenberg
- Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.
- Hughes, C., Jaffee, S. R., Happe, F., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2005). Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? *Child Development*, 76(2), 356-370.
- Husnu, S., & Crisp, R. J. (2010). Imagined intergroup contact: A new technique for encouraging greater inter-ethnic contact in Cyprus. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 16(1), 97-108.
- Jonasson-J-T., Bloendal, K-S. (2004). *Early school leavers and the dropout issue in Europe*. Introduction in the Conference: Back on Track A Leonardo Valorisation Conference. Reykjavik Iceland. October 8-9th 2004.
- Jones, E.E. & Davis, K.E. (1965). From Acts to Dispositions. The Attribution Process in Person Perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 219-266.
- Jones, M. G., & Wheatley, J. (1990). Gender Differences in Student-Teacher Interaction. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 861-874
- Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological review*, 100(1), 109-128.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2015). Διαφορές μαθητών και μαθητριών στη θεωρία και την πράξη. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά – Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*, (σ. 25-84), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Kerr, B. A., Vuyk, M. A. & Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49, 647-655
- Key, M. R. *Nonverbal Communication: A Research Guide and Bibliography*. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press, 1977
- Kleinfeld, J. Using Nonverbal Warmth to Increase Learning: A Cross-Cultural Experiment, 1973. ED 081 568

- Kleinke, C. Meeting and Understanding People. New York: W. H. Freeman, 1986
- Kleinke, C. L. "Gaze and Eye Contact: A Research Review." *Psychological Bulletin* 100, no. 1 (July 1986): 78-100.
- Knapp, M. L. *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- Koch, R. "The Teacher and Nonverbal Communication." In *Theory into Practice* 10, no. 4 (October 1971), edited by J. R. Frymier; 231-42.
- Koch, R., and Rickman, J. K. "Nonverbal Communication in a Humanistic Program." In *Theory into Practice* 16, no. 3 (June 1977), edited by C. M. Galloway; 192-99.
- Kristeva, J. (1991). Border's of language: Kristeva's critique of Lacan. *Modern Language Association*, 106(2), 294-305.
- Lanthier, S. N., Jarick, M., Zhu, M. J., Byun, C. S. J., & Kingstone, A. (2019). Socially communicative eye contact and gender affect memory. *Frontiers in Psychology*, 10, DOI:[10.3389/fpsyg.2019.01128](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01128)
- Levisnka, M., & Doubek, D. (2017). Alice: Overcoming the border motto: "I am no longer afraid of the world". *Urban Review*, 49, 478-497.
- Le visible et l'invisible. Par Maurice Merleau-Ponty. Gallimard, Paris, 1964
- Lewis, J. R. (2018). Bodies in dialogue: empathic connectedness in the realm of the unspeakable. *Psychoanalytic Inquiry*, 38(7), 493-501.
- Lewis, P. V., and Page, Z. "Educational Implications of Nonverbal Communication." *ETC: A Review of General Semantics* 31, no. 4 (December 1974): 371-75.
- Lippman, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace.
- Littlejohn, S.W. (1989) *Theories of Human Communication*. 3rd Edition, Wadsworth Publishing Company, Belmont.
- Mac an Ghaill, M. (1995). *Young, gifted and black: Methodological reflections of a teacher researcher*. πn G. Walford (Ed.), *Doing Educational Research*. London: Routledge.
- MacIntosh, H. B. (2017). A bridge across silent trauma: enactment, art, and emergence in the treatment of a traumatized adolescence. *Psychoanalytic Dialogues*, 27, 433-453.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of personality and social psychology*, 72(4), 791
- Martin, W., & Bridgmon, K. (2012). *Quantitative and statistical research methods: from hypothesis to results*. New Jersey, USA: Jossey-Bass.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. London, United Kingdom: Sage.
- McCough, E. *Your Silent Language*. New York: William Morrow and Co., 1974
- Mehrabian, A. *Verbal Communication*. Chicago: Aldine-Atherton, 1972.
- Merleau-Ponty: Ph. P.: *Phenomonologie de la perception*, 1945. P. M.: *La Prose du monde*, 1969 S: *Signes*, 1960 V.I: *Le Visible et l' Invisible*.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The antioch review*, 8(2), 193-210
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Miller, P. *Nonverbal communication/by Patrick Miller*.-3rd ed. p. cm.(What research says to the teacher)
- Miller, P. W. *Association*, 1983. *Filmstrip*., no. 4 (October 1971), edited by J. R. Frymier; 276-81.
- Morgan, S. B., Bieberich, A., Walker, M. & Schwerdtfeger, H. (1998). Children's

willingness to share activities with a physically handicapped peer: am I more willing than my classmates? *Journal of Pediatric Psychology*, 23(6), 367-375.

- Motoc, C. (23 April 2015). *The Roma in Europe: 11 things you always wanted to know but were afraid to ask*. Amnesty International. Retrieved from <https://www.amnesty.org/en/latest/campaigns/2015/04/roma-in-europe-11-things-you-always-wanted-to-know-but-were-afraid-to-ask/>
- Murray, C. (2015). "είμαι μέρος της διαδικασίας;" Αλλάζοντας προσωπικές και επαγγελματικές απόψεις για τη διαφορετικότητα και την ισότητα στην προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά-Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*, (σ. 127-154), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Neber, H. & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13, 59-74
- Nicholson-Crotty, S., Birchmeier, Z. & Valentine, D. (2009). Exploring the impact of school discipline on racial disproportion in the Juvenile Justice system. *Social Science Quarterly*, 90(4), 1003-1018.
- Ostler, R., and Kranz, P. L. "More Effective Communication Through Understanding Young Children's Nonverbal Behavior." *Young Children* 31, no. 2 (January 1976): 113-20.
- Pagotto, L., Visintin, E. P., Iorio, G. D., & Voci, A. (2012). Imagined intergroup contact promotes cooperation through outgroup trust. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(4), 1-8.
- Paivio, A. "Language and Knowledge of the World." *Educational Researcher* 3, no. 9(October 1974): 5-12
- Parker, L. R., and French, R. L. "Description of Student Behavior: Verbal and Nonverbal." In *Theory into Practice* 10, no. 4 (October 1971), edited by J. R. Frymier; 276-81.
- Parthenis, C. & Fragoulis, G. (2016). Otherness as threat: social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 8(2), 39-57.
- Peguero, A. A. & Shekarkhar, Z. (2011). Latino/a student misbehaviour and school punishment. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 33(1), 54-70.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Plessner, H. (1975). *The levels of the organic and the human being*. Introduction to philosophy phical anthropology, 3rd edition Berlin/New York (Goschen Collection, 2200).
- Pnevmatikos, D., Geka, M., & Divane, M. (2010). The emergence, structure and development of ethnic identity during childhood: The case of Roma identity. *International Journal of Psychology*, pp. 1-8, Psychology Press.
- Postic, M. (1995). Η μορφωτική σχέση. (Δ. Τουλούπης Μεταφρ.), Αθήνα: Gutenberg
- Queiros, A., Faria, D. & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 369-387
- Rice, D. R. "Verbal-Nonverbal Communication in the Elementary Science Classroom-A New Perspective." *School Science and Mathematics* 77, no. 7 (November 1977): 563-66.

- Richey, H. W., and Richey, M. H. "Nonverbal Behavior in the Classroom." *Psychology in the Schools* 15, no. 4 (1978): 571-76.
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 303- 333.
- Rist, R. (1970) Student Social Class and Teacher Expectations: The Selffulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Rocque M., Paternoster R. (2011). Understanding the antecedents of the “school-to-jail” link: The relationship between race and school discipline. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 101, 633–665.
- Rom, A., and Bliss, L. S. "The Use of Nonverbal Pragmatic Behavior by Language Impaired and Normal-Speaking Children." *Journal of Communication Disorders* 16, no. 4 (July 1983): 251-56.
- Rosenthal, R., & Fode, K. L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8(3), 183-189.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Schneider, J. E. "Mind to Mind Communication: Nonverbal Influence?" In *Theory into Practice* 10, no. 4 (October 1971), edited by J. R. Frymier; 259-63.
- Schober, B., Reimann, R. & Wagner, P. (2004). Is research on gender-specific underachievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. *High Ability Studies*, 15, 43-62
- Siegle, D. & Reis, S. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39-47.
- Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review*, 13, 122-123.
- Sime, D., Fassetta, G. & McClung, M. (2018) 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 316-332, DOI: 10.1080/01425692.2017.1343125
- Smith, M. L. (1980). Teacher expectations. *Evaluation in Education*, 4, 53–55.
- Snow, K. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17, 7-41
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*, 52(6), 613.
- Strom, R., and Ray, W. "Communication in the Affective Domain." In *Theory into Practice* 10, no. 4 (October 1971), edited by J. R. Frymier; 268-75.
- Tang, M. & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade level. *High Ability Studies*, 18, 103-116
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for

racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 99(2), 253.

- Thomas, W. I., & Thomas, D. S. (1928). *The child in America*. Knopf.
- Trochim, W.M.K. (2002) *The Research Methods Knowledge Base*. 2nd Edition, Cornell University, New York.
- Turner, R. N. & Crisp, R. J. (2010). Imagining intergroup contact reduces implicit prejudice. *British Journal of Social Psychology*, 49(1), 129-142.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427-441.
- Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(3), 369-388.
- Turner, R. N., & West, K. (2011). Behavioural consequences of imagining intergroup contact with stigmatised outgroups. *Group Processes and Intergroup Relations*, 15(2), 193-202.
- UNESCO (2021). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved 5, February, 2021 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427engo.pdf.multi>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497–527.
- Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D. & Stathi, S. (2011). Improving implicit and explicit attitudes using imagined contact: an experimental intervention with elementary school children. *Group Processes and Intergroup Relations*, 15(2), 203-212.
- Vezzali, L., Capozza, D., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Increasing outgroup trust, reducing inhumanization, and enhancing future contact intentions via imagined intergroup contact. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 437-440.
- Viadero, D. (2001). *The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school*. Education Week, February 7.
- Villano, P., Fontanella, L., Fontanella, S., & Di Donato, M. (2017). Stereotyping Roma people in Italy: IRT models for ambivalent prejudice measurement. *International Journal of Intercultural Relations*, 57, 30-41.
- Villiger, D. (2023). Stereotypes and self-fulfilling prophecies in the Bayesian brain. *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 3, 1-25
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- Wacquant, L. (2016). Γκέτο. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 118, σελ. 145-163.
- Wagner, U., van Dick, R., Pettigrew, T. F., & Christ, O. (2003). Ethnic prejudice in east and west Germany: The explanatory power of intergroup contact. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6(1), 22–36.
- Walker, D., & Lambert, L. (1995). Learning and leading theory: A century in the making. In L. Lambert et al., *The constructivist leader* (pp. 1-27). New York: Teachers College Press.

Watzlawick, P. (1986). Η γλώσσα της αλλαγής. Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας. (Α. Νίκας Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος

Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; and Jackson, D. D. Pragmatics of Human

Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. New York: W. W. Norton, 1967.

Weinstein, R. S., & Middlestadt, S. E. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology, 71*, 421–431.

Wellesley College Center for Research on Women (1992). *How schools shortchange girls: A study of major findings on girls and education* (AAUW Report). Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.

West, K., Holmes, E., & Hewstone, M. (2011). Enhancing imagined contact to reduce prejudice against people with schizophrenia. *Group Processes and Intergroup Relations, 14*(3), 407-428.

Winkin, Y. (1993). Επικοινωνία, (Μ. Μιάφα & Γ. Παπαδάκης Μεταφρ.), Θεσσαλονίκη: Μάγια.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*, 3rd ed., trans. G. E. M. Anscombe. New York: Macmillan.

Wood, B. S. Children and Communication: Verbal and Nonverbal Language Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976

Wood, D.J. (1991) Corporate Social Performance Revisited. *The Academy of Management Review, 16*, 691-718.

Woolfolk, A. E., and Brooks, D. M. "The Influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Students' Perceptions and Performance." *Elementary School Journal* 85, no. 4 (March 1985): 513-28.

Zorman, R. & David, H. (2000). *There is another way: Girls and women – Achievements and challenges*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute and The Ministry of Education (Hebrew).



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ονομάζομαι Ελένη Φλέβα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα "Επιστήμες της Αγωγής: η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και στη δια βίου κατάρτιση και επιμόρφωση" από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ζητώ την άδεια σας για να μπω σε κάποιες από τις σχολικές τάξεις και να παρατηρήσω την διαδικασία του μαθήματος για μία διδακτική ώρα. Στην συνέχεια θα χρειασθώ ορισμένους από τους εκπαιδευτικούς σας να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Η έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες και αν αυτά διαφοροποιούνται με βάση τα χαρακτηριστικά τους. Όλα τα δεδομένα τα οποία θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν για τον σκοπό της παρούσας μελέτης και για κανέναν άλλο λόγο ενώ μετά την ολοκλήρωση της έρευνας τα δεδομένα θα καταστραφούν. Η μελέτη έχει πάρει έγκριση από το Πανεπιστήμιο και από τον επιβλέποντα καθηγητή. Η συμμετοχή είναι σε εθελοντική βάση και οποιοσδήποτε δεν επιθυμεί έχει το δικαίωμα να αρνηθεί την συμμετοχή.

Ευχαριστώ για τον χρόνο σας

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Ελένη Φλέβα
Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Τζάρτζας
Στοιχεία Επικοινωνίας: eleni.fleva@gmail.com

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Δημογραφικά Στοιχεία
(Παρακαλώ κυκλώστε/σημειώστε)

Φύλο:

Άρρεν

Θήλυ

Ηλικία: _____

Έτη Διδακτικής Εμπειρίας _____

Έχω λάβει επιμόρφωση για την διαπολιτισμική εκπαίδευση:

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές/μαθήτριες Ρομά: _____

Ο κ. Γιάννης (ή Μαρία) είναι εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και φέτος διδάσκει στην Γ τάξη Δημοτικού σχολείου στην βόρεια Ελλάδα. Στην τάξη του υπάρχουν 17 παιδιά, αγόρια και κορίτσια. Συχνά υπάρχουν συμπεριφορικά προβλήματα μεταξύ των παιδιών που καταλήγουν σε τσακωμούς και φασαρίες. Ο κ. Γιάννης προσπαθεί να τα επιλύσει όσο καλύτερα μπορεί. Από τους μαθητές 2 παιδιά είναι Ρομά ενώ το επίπεδο της τάξης αναφορικά με τις μαθησιακές επιδόσεις κρίνεται πως είναι μέτριο.

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις **αναφορικά με τον κ. Γιάννη** βάζοντας ένα «*τικ*✓» στο κουτάκι που νομίζεται ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις **του κ. Γιάννη** για τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά.

1. Ο κ. Γιάννης πιστεύει ότι η καλύτερη λύση για τα παιδιά Ρομά είναι η συνεκπαίδευση με τους μη Ρομά μαθητές

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

2. Ο κ. Γιάννης νιώθει πολύ χαρούμενος που φέτος διδάσκει σε τάξη με μαθητές Ρομά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

3. Ο κ. Γιάννης πιστεύει ότι οι μαθητές Ρομά είναι μία μεγάλη ευκαιρία για τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του σχολείου

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

4. Ο κ. Γιάννης πιστεύει ότι τα παιδιά Ρομά συμπεριφέρονται το ίδιο με τα υπόλοιπα παιδιά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

5. Ο κ. Γιάννης πιστεύει ότι τα παιδιά Ρομά τηρούν βασικούς κανόνες υγιεινής

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

6. Ο κ. Γιάννης πιστεύει πως τα παιδιά Ρομά δεν κάνουν παραπάνω φασαρία από τα υπόλοιπα παιδιά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

7. Ο κ. Γιάννης απευθύνει τον λόγο στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά το ίδιο συχνά όπως και στους μη μαθητές/μαθήτριες Ρομά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

8. Ο κ. Γιάννης δεν είναι καχύποπτος απέναντι στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

9. Ο κ. Γιάννης διατηρεί βλεμματική επαφή με την ίδια συχνότητα στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές/μαθήτριες

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

10. Ο κ. Γιάννης αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές του ίσα χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

11. Ο κ. Γιάννης θεωρεί πως τα παιδιά Ρομά μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Παρακαλώ τώρα απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις **για τις δικές σας** προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις σχετικά με τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά

1. Η καλύτερη λύση για τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά είναι η συνεκπαίδευση με μη μαθητές/μαθήτριες Ρομά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

2. Δεν με πειράζει να έχω μαθητές/μαθήτριες Ρομά στην τάξη μου

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

3. Θεωρώ ότι οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά είναι μία μεγάλη ευκαιρία για τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του σχολείου μου

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

4. Τα παιδιά Ρομά συμπεριφέρονται το ίδιο με τα υπόλοιπα παιδιά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

5. Πιστεύω πως τα παιδιά Ρομά τηρούν βασικούς κανόνες υγιεινής

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

6. Τα παιδιά Ρομά δεν κάνουν παραπάνω φασαρία στην τάξη από τα υπόλοιπα παιδιά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

7. Απευθύνω τον λόγο το ίδιο στους μαθητές/μαθήτριες Ρομά και στους μη Ρομά μαθητές/μαθήτριες

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

8. Δεν είμαι καχύποπτος/η απέναντι στους μαθητές Ρομά

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

9. Διατηρώ τον ίδιο βαθμό βλεμματικής επαφής με τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές/μαθήτριες

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

10. Αντιμετωπίζω όλους τους μαθητές/μαθήτριες μου ίσα χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

11. Θεωρώ πως τα παιδιά Ρομά μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα