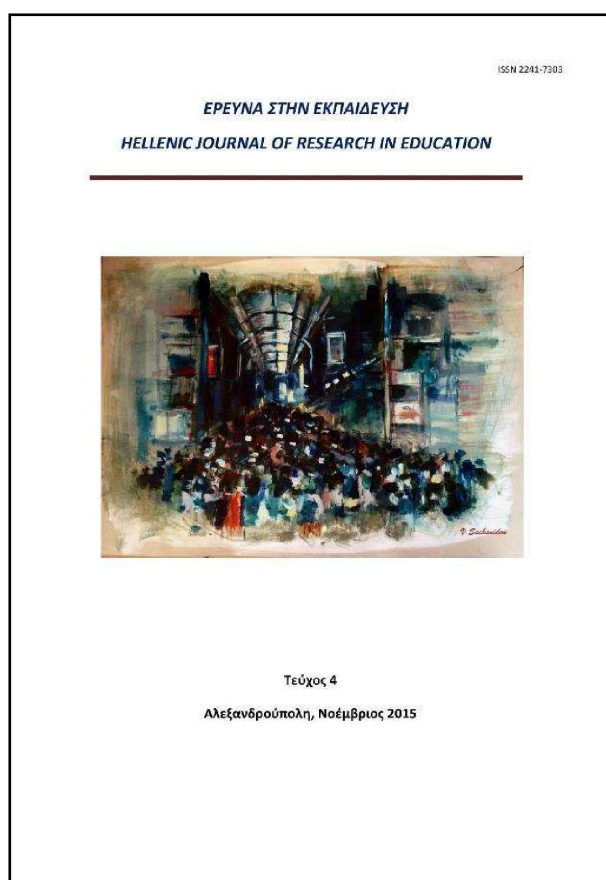


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 4 (2015)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ.

Αντώνης Σαπουντζής, Γιώργος Μαυρομμάτης, Τετιάνα Ντομπρίντεν, Αλεξάνδρα Καρούσου

doi: [10.12681/hjre.8861](https://doi.org/10.12681/hjre.8861)

Copyright © 2016, Αντώνης Σαπουντζής, Γιώργος Μαυρομμάτης, Τετιάνα Ντομπρίντεν, Αλεξάνδρα Καρούσου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σαπουντζής Α., Μαυρομμάτης Γ., Ντομπρίντεν Τ., & Καρούσου Α. (2015). Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 195–223. <https://doi.org/10.12681/hjre.8861>

Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ.

*Αντώνης Σαπουντζής¹ (ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ), Γιώργος Μαυρομμάτης (ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ),
Τετιάνα Ντομπρίντεν (ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ), Αλεξάνδρα Καρούσου (ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ).*

Περίληψη

Το άρθρο αυτό εξετάζει εάν η φοίτηση σε ένα τμήμα που η διδασκαλία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει κεντρικό ρόλο μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα Μοντέρνου και Κλασσικού Ρατσισμού των φοιτητών. Συγκεκριμένα παρουσιάζει τα ευρήματα μιας συγχρονικής έρευνας που επιχειρεί να εξετάσει τις στάσεις πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, και παράλληλα να μετρήσει τα επίπεδα Μοντέρνου και Παραδοσιακού Ρατσισμού. Βασική μας υπόθεση είναι ότι η φοίτηση στο τμήμα επηρεάζει τα επίπεδα τόσο του Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού όσο και τις στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 139 φοιτητές που συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς σχετικά με το θέμα της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και υπήρχε σημαντική διαφορά στάσεων ανάμεσα στο πρώτο και τέταρτο έτος αναφορικά με τις στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν υπήρχε διαφορά στις βαθμολογίες στις κλίμακες Παραδοσιακού και Μοντέρνου ρατσισμού. Υποστηρίζεται ότι μια πιθανή εξήγηση αυτού του φαινομενικά παράδοξου ευρήματος μπορεί να είναι το γεγονός ότι το πανεπιστήμιο δεν αποτελεί τη μόνη πηγή διαμόρφωσης των απόψεων των φοιτητών. Επίσης πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι οι θεωρίες Μοντέρνου Ρατσισμού αναπτύχθηκαν σε ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο από το ελληνικό, με την αξία του εργατικού προτεσταντικού ήθους να θεωρείται κεντρική στη διαμόρφωση των στάσεων Μοντερνίου Ρατσισμού, η οποία όμως δε φαίνεται να είναι συναφής στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Μοντέρνος ρατσισμός, Μετανάστευση, Εκπαίδευση.

¹ **Επικοινωνία:** Αντώνης Σαπουντζής, Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη, 68100. Τηλέφωνο: 2551030087. Fax: 2551030050. E-mail: ansapoun@psed.duth.gr, a_sapountzis@hotmail.com.

Modern racism and attitudes towards Intercultural Education: a synchronic study between first-year and fourth-year students of the Department of Education Sciences in Early Childhood of the Democritus University of Thrace.

Abstract

In this paper the way in which studying in a department where Intercultural Education curricula play a pivotal role may affect levels of Modern and Traditional Racism. Undertaking a synchronic study, we aim to examine the attitudes on Intercultural Education, Modern and Traditional Racism of first-year and fourth-year university students who study at the Department of Education Sciences in Early Childhood of the Democritus University of Thrace. Our basic hypothesis is that the studies in the department affect the levels of Modern and Traditional Racism and also the attitudes towards Intercultural Education. One hundred thirty-nine students participated in the study, filling-in a self-report questionnaire on the issue at hand. Results revealed that although there was a significant difference in attitudes towards Intercultural Education between first and fourth year students, there were no differences in attitudes in the Traditional and Modern Racism scales. It is argued that possible explanations for this paradoxical finding may include the fact that the University is not the only source according to which students formulate their opinions and also that the theories of Modern Racism may not be relevant in the Greek socio-cultural context since they were developed in quite different societal contexts.

Key-words: Intercultural education, Modern racism, Migration, Education.

1. Εισαγωγή.

Κατά την δεκαετία του 1990, η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000, οι μετανάστες ή τα άτομα με μεταναστευτική προέλευση, αποτελούσαν πλέον του 10% του πληθυσμού της χώρας (Baldwin-Edwards, 2004).

Η αλλαγή αυτή έθεσε σε αμφισβήτηση σε μεγάλο βαθμό βαθιά ριζωμένες παραδοχές σχετικά με την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια του Ελλαδικού χώρου (Λιάκος, 1994. Τσουκαλάς, 1994. Veremis, 1990). Οι τακτικές μετρήσεις του ευροβαρόμετρου έδειξαν μια αρνητική στάση απέναντι στους μετανάστες (Ευροβαρόμετρο, 2009), ενώ αρκετές φορές η αρνητική αυτή στάση μετουσιώθηκε σε αρνητικές συμπεριφορές, όπως στην περίπτωση της συμμετοχής των παιδιών των μεταναστών στις παρελάσεις ως σημαιοφόρων (Tzanelli,

2006). Φυσικά σύμφωνα με την κοινωνικοψυχολογική θεώρηση του ρατσισμού, η έκφραση του έχει αλλάξει ριζικά τα τελευταία χρόνια. Έτσι ενώ παλιότερα εκδηλωνόταν με άμεσους και πιο επιθετικούς τρόπους, πλέον στις μέρες μας εκφράζεται έμμεσα και με υπόγειους τρόπους ακόμα και από άτομα που δε θεωρούν τον εαυτό τους ρατσιστή, στο βαθμό που ερευνητές άρχισαν να μιλούν για ένα νέο είδος ρατσισμού (Gaertner & Dovidio, 1986. McConahay, 1986). Αν και οι αλλαγές αυτές παρατηρούνται κυρίως στις Η.Π.Α κάτω από την πίεση του κινήματος των πολιτικών δικαιωμάτων σχετικά με το ζήτημα των μαύρων, στην Ευρώπη επίσης υποστηρίζεται ότι παρατηρείται ένα παρόμοιο πέρασμα σε ένα νέο είδος ρατσισμού κάτω από τις μετακινήσεις πληθυσμών που έφερε η απο-αποικιοποίηση (Balibar, 1991. Barker, 1991). Στην Ελλάδα επίσης έχει υποστηριχθεί ότι πολύ συχνά οι κοινωνικοί δράστες δεν μιλούν κατά των μεταναστών με επιχειρήματα βασισμένα σε φυλετική διαφορετικότητα αλλά κυρίως σε επιχειρήματα βασισμένα σε πολιτισμικές διαφορές ή με όρους διατάραξης της ασφάλειας, τα οποία προσιδιάζουν στο νέο τύπο ρατσισμού που συναντάται αλλού (Figgou & Condor, 2006. Figgou, Sapountzis, Bozatzis, Gardikiotis, & Pantazis, 2011). Οι πληθυσμιακές αυτές αλλαγές ώθησαν και σε αλλαγές στην εκπαίδευση όπου πλέον το σχολείο κλήθηκε να αναπτύξει μια διαπολιτισμική προοπτική για να εντάξει τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και να βοηθήσει τους ντόπιους μαθητές να προσαρμοστούν στο νέο πολιτισμικό πλουραλισμό. Στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας Κλίμακες Μοντέρνου Ρατσισμού έχουν χρησιμοποιηθεί για να εξετάσουν τα επίπεδα προκατάληψης των γηγενών μαθητών απέναντι στο μετανάστες μαθητές (Dimakos & Tasiopoulou, 2003. Γαρδικιώτης & Χαντζή, 2009) και η προκατάληψη των δασκάλων απέναντι στους μετανάστες (Γαρδικιώτης & Χαντζή, 2009). Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε πως μπορεί να διαφέρουν οι στάσεις των φοιτητών πρώτου και τετάρτου έτους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της φοίτησης τους σε ένα τμήμα νηπιαγωγών, όπου τα μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η φιλοσοφία τους παίζουν κεντρικό ρόλο στο προγράμμα σπουδών. Επίσης εξετάζεται αν η φοίτηση αυτή μπορεί να έχει επιπτώσεις στις μετρήσεις Μοντέρνου ρατσισμού.

2. Ο νέος τρόπος έκφρασης του ρατσισμού στην κοινωνικο-ψυχολογική θεωρία και έρευνα.

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να διατυπώνεται το επιχείρημα ότι ένα νέο είδος ρατσισμού, διαφορετικό από τον «παραδοσιακό» ρατσισμό άρχισε να κάνει την εμφάνιση του. Το επιχείρημα αυτό πρωτοδιατυπώθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες και αφορούσε την

προκατάληψη απέναντι στους μαύρους (Sears & Kinder, 1971; Sears & McConahay, 1973). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι στις εκλογές για την ανάδειξη δημάρχου στο Los Angeles το 1969, όπου ο ένας υποψήφιος ήταν μαύρος, όσοι αντιτίθονταν στην εκλογή του δεν απαντούσαν θετικά στις ερωτήσεις που παραδοσιακά μετρούσαν ρατσισμό, όπως πίστη στην διανοητική κατωτερότητα των μαύρων και αντίθεση στην από κοινού φοίτηση με τους λευκούς στα σχολεία. Αντίθετα η εκλογική προτίμηση προς το λευκό συντηρητικό υποψήφιο μπορούσε να προβλεφθεί καλύτερα μέσα από ερωτήσεις που αφορούσαν την υποτιθέμενη κοινωνική και οικονομική πρόοδο των μειονοτήτων καθώς και τα μέτρα θετικής διάκρισης.

Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν τους ερευνητές στη διατύπωση δύο θεωριών για την ύπαρξη «συμβολικού» (Sears & Kinder, 1971; Sears & McConahay, 1973) ή «μοντέρνου» ρατσισμού (McConahay, 1982, 1986). Αν και οι ονομασίες των θεωριών είναι διαφορετικές και υπάρχουν κάποιες μικρές διαφορές στη βιβλιογραφία λογίζονται ως παρόμοιες (Brown, 1995; Walker, 2001). Βασική τους θέση είναι ότι καθώς έχουν αλλάξει οι κοινωνικές νόρμες απέναντι στο ρατσισμό, η έκφραση του έχει αλλάξει σημαντικά. Οι λευκοί πλέον δε δέχονται τη φυλετική κατωτερότητα των μαύρων ή το διαχωρισμό τους και υιοθετούν τις αρχές της ισότητας. Παρ' όλα αυτά εξακολουθεί να υπάρχει ένα αρνητικό συναίσθημα κατά των μαύρων ή των μειονοτήτων το οποίο ενώ παλαιότερα συνδεόταν με απέχθεια και αντιπάθεια τώρα σχετίζεται με το φόβο, την έλλειψη εμπιστοσύνης και το άγχος για διαπροσωπική επαφή με Αφρο-αμερικανούς ή μειονότητες. Το αρνητικό αυτό συναίσθημα συνδέεται ιδεολογικά με τις παραδοσιακές αξίες της ατομοκεντρικής δυτικής κοινωνίας. Οι «μοντέρνοι» ρατσιστές απορίπτουν τους μαύρους γιατί παραβιάζουν τις αρχές της ισότητας, την Προτεσταντική εργασιακή ηθική και την πειθαρχία. Η ιδεολογία αυτή σχετίζεται με τέσσερις δέσμες παραδοχών: 1. Οι μαύροι δεν αντιμετωπίζονται πλέον προκατειλημμένα ή ρατσιστικά, 2. Η έλλειψη κοινωνικής τους προόδου είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας τους να δουλέψουν αρκετά σκληρά, 3. Οι μαύροι θέλουν πολλά και πολύ γρήγορα, 4. Οι μαύροι έχουν αποκτήσει περισσότερα από όσα πραγματικά αξίζουν (Henry & Sears, 2002; Sears & Henry, 2003). Βάσει αυτών κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για να μετρηθεί ο κλασικός και ο μοντέρνος ρατσισμός (McConahay, 1986), το οποίο αναθεωρήθηκε αργότερα καθώς κάποια από τα δεδομένα πάνω στα οποία βασίστηκε ήταν ήδη παρωχημένα (Henry & Sears, 2002). Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι οι κλίμακες Μοντέρνου και Κλασικού ρατσισμού αν και παρουσιάζουν μια μικρή θετική συσχέτιση αποτελούν δύο διακριτές κατασκευές (Akrami, Ekehammar & Araya (2000. Henry & Sears, 2002).

Οι Pettigrew & Meertens (1995; Meertens & Pettigrew, 1997) επίσης αποδέχονται ότι υπάρχει μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο που εκφράζεται ο ρατσισμός στις μέρες μας διαφοροποιώντας μεταξύ «λεπτής» (subtle) και κραυγαλέας (blatant) προκατάληψης. Η θεωρία τους και οι κλίμακες που κατασκευάστηκαν χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στην Ευρώπη. Υποστηρίζουν ότι η «λεπτή» προκατάληψη χαρακτηρίζεται από τρία βασικά στοιχεία: 1. Υπεράσπιση των παραδοσιακών αξιών, 2. Υπερβολική έμφαση στις πολιτισμικές διαφορές και 3. Απουσία οποιωνδήποτε θετικών συναισθημάτων για την έξω-ομάδα. Οι παραπάνω θεωρίες σχετικά με την ύπαρξη μιας νέας μορφής προκατάληψης εξετάστηκαν κυρίως με τη μέθοδο των αυτο-αναφορών με ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούν τις κλίμακες Likert.

Η θεωρία περί ρατσισμού «αποστροφής» (aversive racism, Gaertner & Dovidio, 1986) παραδέχεται ότι ο απροκάλυπτος ρατσισμός φθίνει λόγω της νόρμας κατά της προκατάληψης που φαίνεται να επικρατεί στη σύγχρονη κοινωνία. Οι περισσότεροι άνθρωποι στις μέρες μας αποδέχονται τις αρχές της ισότητας, της ανοχής και υποστηρίζουν πολιτικές υπέρ των μειονοτήτων. Παράλληλα όμως υπάρχουν ως κατάλοιπο αρνητικά συναισθήματα για έξω-ομάδες σε ένα υποσυνείδητο επίπεδο, τα οποία μπορεί να αναπτύσσονται εξαιτίας του απλού διαχωρισμού σε «εμείς» και «άλλοι» (Billig & Tajfel, 1973; Tajfel, Flament, Billig & Bundy, 1971), μπορεί να οφείλονται σε βασικά κίνητρα εύνοιας προς την οικεία ομάδα, ή στην διαπαιδαγώγηση μέσα σε ένα πολιτισμό που μεταδίδει πολιτισμικά στερεότυπα για έξω-ομάδες και ιδεολογίες που μπορεί να δικαιολογούν την ανισότητα μεταξύ των ομάδων (βλ. Θεωρία της Κοινωνικής Κυριαρχίας, Sidanius & Pratto, 1999, Θεωρία Δικαιολόγησης του Συστήματος, Jost & Banaji, 1994). Καθώς όμως η ισχυρή αυτή νόρμα κατά της προκατάληψης συνυπάρχει με τα αρνητικά συναισθήματα απέναντι σε μειονοτικές ομάδες, τα άτομα που είναι ρατσιστές αποστροφής δε θα επιδείξουν καμία ρατσιστική συμπεριφορά σε κοινωνικές καταστάσεις που οι αντιρατσιστικές νόρμες είναι σαφείς και ξεκάθαρες. Όταν όμως οι κοινωνικές νόρμες που εμπλέκονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις είναι ασαφείς τότε τα άτομα αυτά μπορεί να επιδείξουν ρατσιστικές συμπεριφορές, οι οποίες λόγω της ασάφειας της κατάστασης είναι δυνατό να χαρακτηριστούν ως μη-ρατσιστικές και δικαιολογημένες (Gaertner & Dovidio, 2005). Επειδή η μορφή αυτή ρατσισμού εκφράζεται πολύ έμμεσα, οι Gaertner & Dovidio δε χρησιμοποίησαν τη μέθοδο των αυτο-αναφορών, αλλά πειράματα όπου προσπάθησαν να δημιουργήσουν ασαφείς συνθήκες ώστε να διαπιστώσουν την ανάδυση του ρατσισμού

«αποστροφής». Έχει βρεθεί για παράδειγμα ότι σε καταστάσεις όπου ένα άτομο χρειάζεται βοήθεια, αυτή παρέχεται πιο εύκολα όταν υπάρχει ένα ακόμη άτομο, παρά όταν υπάρχουν περισσότερα άτομα. Οι Dovidio & Gaertner (1981) βρήκαν ότι οι λευκοί παρείχαν βοήθεια εξίσου εάν το άτομο το οποίο έχριζε βοήθειας ήταν μαύρο ή λευκό, όταν κατά το πείραμα η σχέση τους ήταν ένας προς έναν. Όταν όμως το άτομο που έχριζε βοήθειας ήταν μαύρο και υπήρχαν δίπλα του περισσότερα του ενός λευκά άτομα, τότε λάμβανε βοήθεια λιγότερο από ότι ένα λευκό άτομο.

Αν και οι θεωρίες αυτές αναπτύχθηκαν στην Αμερική σε σχέση με τους μαύρους, ο Μοντέρνος ρατσισμός έχει εξεταστεί επιτυχώς και στην Ευρώπη από τους Akrami, Ekehammar & Araya (2000) οι οποίοι εξέτασαν τις στάσεις των Σουηδών απέναντι στους μετανάστες. Βρήκαν ότι η κλίμακα μέτρησης του Μοντέρνου ρατσισμού λειτουργεί αρκετά καλά και σε αυτό το πλαίσιο. Μια απλοποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου έχει χρησιμοποιηθεί και στην Ελλάδα σε μαθητές γυμνασίου (Dimakos & Tasiopoulou, 2003), ενώ έχει γίνει και μια προσπάθεια προσαρμογής της και στον ελληνικό πληθυσμό σε μαθητές και δασκάλους σχολείων που είχαν μετανάστες μαθητές (Γαρδικιώτης & Χαντζή, 2009).

Θεωρούμε ότι τα επίπεδα Μοντέρνου και Παραδοσιακού Ρατσισμού που θα επιδείξουν οι φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ θα επηρεαστούν από τη φοίτηση τους στο Τμήμα, όπου παρακολουθούν, μεταξύ άλλων, το μάθημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Περιμένουμε ότι όσο θετικότερη είναι η στάση απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο χαμηλότερη θα είναι η βαθμολογία του Μοντέρνου και του Παραδοσιακού ρατσισμού². Αν και περιμένουμε, βάση της βιβλιογραφίας, ότι οι δύο κλίμακες θα έχουν μια μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους, αυτές θα αποτελούν δυο διαφορετικές διακριτές κλίμακες. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως διδασκαλία σε πανεπιστημιακό επίπεδο αναμένεται ότι θα παίζει καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα προκατάληψης που επιδεικνύουν οι φοιτητές.

² Η υπόθεση αυτή από πρώτη ματιά δε φαίνεται δικαιολογημένη καθώς ο Μοντέρνος Ρατσισμός υποτίθεται ότι μετρά συγκαλυμμένα ρατσισμό. Από την άλλη όμως πλευρά βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η θετική διάκριση μέσω ποσοστρώσεων και άλλων δράσεων είναι αντίθετες με τις βασικές παραδοχές του Μοντέρνου Ρατσισμού.

3. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι βασικές της παροδοχές ως αντικείμενο διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο.

Στην Ελλάδα, η συζήτηση γύρω από την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη – όλο αυτό που μάλλον αδόκιμα ονομάζεται «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»- ξεκίνησε αρχές δεκαετίας του 1990. Τότε είναι η πρώτη φορά που η διοίκηση της εκπαίδευσης αναγνωρίζει την ύπαρξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στις τάξεις του ελληνικού δημόσιου σχολείου, παραδέχεται την ύπαρξη προβλήματος, χωρίς βέβαια να υπάρχει κοινός ορισμός του, και αρχίζει να σκέφτεται ότι κάπως πρέπει να το αντιμετωπίσει. Το «πρόβλημα» αυτό δημιουργείται από τη μαζική άφιξη και μαζική εγγραφή στα σχολεία, παιδιών μεταναστών με προέλευση από τα Βαλκάνια και, κυρίως, από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, πολλά από τα οποία θεωρούνταν ελληνικής καταγωγής αλλά δεν ήταν ομιλητές της τυπικής νέας ελληνικής γλώσσας.

Ωστόσο, πρώτη φορά που γίνεται αναφορά σε εκπαίδευση μεταναστών είναι στα μέσα της δεκαετίας του 1980, με την ίδρυση των «Σχολείων Αποδήμων Ελληνοπαίδων» που λίγο αργότερα μετονομάστηκαν σε «Σχολεία Παλιννοστούντων Ομογενών», και τα οποία φαίνεται πως είχαν σκοπό να επιπολιτίσουν -στον ελληνικό πολιτισμό- τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών που είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει εκτός Ελλάδας και είχαν φοιτήσει σε δημόσια σχολεία της χώρας διαμονής τους, με αποτέλεσμα να έχουν από ελάχιστη έως καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας κλπ.

Στη χώρα μας, μέχρι και την δεκαετία του 1990, η παρεχόμενη από το δημόσιο σχολείο εκπαίδευση ήταν καθαρά μονοπολιτισμική και σκληρά εθνοκεντρική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Για τα -ομολογουμένως λίγα- παιδιά των μεταναστών της περιόδου εκείνης, δεν υπήρχε καμία απολύτως πρόνοια, ενώ για τα παιδιά των ιστορικών μειονοτήτων τα πράγματα ήταν αρκετά ξεκάθαρα. Οι αλλόγλωσσοι χριστιανοί Έλληνες πολίτες, όσοι δηλαδή ανήκαν σε μη αναγνωρισμένες ιστορικές μειονότητες (πχ. οι σλαβόφωνοι της Μακεδονίας), φοιτούσαν στο ελληνόγλωσσο δημόσιο σχολείο, που εδώ λειτουργούσε και ως μηχανισμός αφομοίωσης, ενώ υπήρχαν κάποιες ειδικές πρόνοιες για τους ετερόδοξους (πχ. τους καθολικούς των Κυκλάδων). Όσο δε για τις αναγνωρισμένες ιστορικές μειονότητες, δηλαδή για τους Μουσουλμάνους και τους Εβραίους, υπήρχαν ειδικά/ κοινοτικά σχολεία και ένα παράλληλο σύστημα εκπαίδευσης, ενώ οι Ρομά, περίπου αυτονοήτως, έμεναν εκτός εκπαίδευσης.

Η συστηματικότερη ρύθμιση των ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών (κυρίως μεταναστών) μαθητών άρχισε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Παπαχρήστος, 2011). Εδώ το βασικό νομικό κείμενο υπήρξε ο Ν 2413/96, ο οποίος, κατά την εκτίμησή μας, άφηνε πολλές ασάφειες, κυρίως ως προς τις πολιτικές του στοχεύσεις, ενώ ποτέ δεν εφαρμόστηκε πλήρως, καθώς ποτέ δεν εκδόθηκαν τα σχετικά προεδρικά διατάγματα που προέβλεπε. Παράλληλα με αυτά, περί τα τέλη της δεκαετίας του 1990, άρχισαν να εμφανίζονται στα παιδαγωγικά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων, μαθήματα «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και κάποιες απόπειρες για εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο να διδάξουν την ελληνική (και) ως δεύτερη γλώσσα.

Συγκρίνοντας τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα (κυρίως τα διαγράμματα των μαθημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλότητας στη σχολική τάξη, που βρίσκονται αναρτημένα στις ιστοσελίδες τους) αλλά και τα σχετικά εγχειρίδια που έχουν γραφτεί από τους αντίστοιχους καθηγητές, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία των διδασκόντων για το ποιο ακριβώς πρέπει να είναι το σκεπτικό και το περιεχόμενο των σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθημάτων που διδάσκονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Επιπλέον, δεν υπάρχουν έρευνες που να μας δείχνουν ικανοποιητικά, με ακρίβεια και σε βάθος χρόνου το τι ακριβώς εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί από όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πέραν τούτων, δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που να δείχνουν τη σύνδεση που μπορεί να έχει με τη παροχή μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η όποια μείωση των ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό, ιδιαίτερα απέναντι στους οικονομικά και πολιτικά ασθενέστερους από αυτούς π.χ. Ρομά., ενώ φαίνεται ότι έχουν κάπως αλλάξει οι αντιλήψεις των πλειονοτικών αναφορικά με ορισμένες ιστορικές μειονότητες (Δραγώνα και Φραγκουδάκη, 2008).

Το βέβαιο είναι ότι ακόμα και σήμερα, στην Ελλάδα, οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να παραμένουν «πιστοί» σε ένα μονοπολιτισμικό και σκληρά εθνοκεντρικό σχολείο και να θεωρούν ότι η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι κάποιο είδος παρέμβασης, που αφορά αποκλειστικά τους μετανάστες μαθητές και έχει ως στόχο τη διευκόλυνση της αφομοίωσή τους (Faas, 2011. Gropas & Triandafyllidou. Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Παράλληλα, η ανυπαρξία δηλώσεων (εκ μέρους της πολιτείας) για την ακριβή πολιτική της στόχευση και η ασάφεια των σχετικών νομικών κειμένων, μετέθετε

και εξακολουθεί να μεταθέτει το βάρος της χάραξης και της εφαρμογής της όποιας παρέμβασης στους δασκάλους, αφήνοντας μεγάλα περιθώρια για ερμηνείες και (μη) δράση.

Σήμερα (2014), η κατάσταση στο ελληνικό σχολείο είναι σημαντικά διαφορετική από εκείνη που είχαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στις αρχές της δεκαετίας του '90, κυρίως λόγω του γεγονότος ότι έχει περίπου μηδενιστεί ο αριθμός των εισερχόμενων μεταναστών σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με σχετικά πρόσφατα στοιχεία οι ομογενείς και μαθητές παιδιά μεταναστών στο ελληνικό σχολείο φτάνουν σε ποσοστό το 10,29% (Triandafyllidou, 2011) ενώ το στοιχείο που διαφοροποιεί σημαντικά την κατάσταση από τα προηγούμενα χρόνια είναι ότι, οι μαθητές αυτοί αποτελούν, στην συντριπτική τους πλειονότητα, παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, δηλαδή δεύτερη ή και τρίτη γενιά μεταναστών. Συνεπώς, και παρά το ότι έχει αλλάξει το «προφίλ» των παιδιών μεταναστών, εξακολουθεί να παραμένει επιτακτική την ανάγκη εκπαίδευσης των αυριανών νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών ώστε να μπορούν να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη.

Σήμερα πια, οι περισσότεροι αν όχι όλοι οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα γνωρίζουν – ή θα μπορούσαν να γνωρίζουν- τι σημαίνει αντιρατσιστική εκπαίδευση, και έχουν διδαχτεί τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως τις διατύπωσε ο H. Essinger (τον παραθέτει ο Γκόβαρης, 2011). Τα τμήματα στα οποία φοιτούν φροντίζουν ώστε να έχουν ακούσει για την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (empathy), για την εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, για την εκπαίδευση για τον σεβασμό στο πολιτισμό του άλλου και για την αξία της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών, για την εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Όλοι οι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων έχουν διδαχτεί για την σημασία που μπορεί να έχει η αξιοδότηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και για το όφελος που μπορεί να προκύψει από την ύπαρξη στην ίδια τάξη και στο ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετικά αξιακά συστήματα, μητρικές γλώσσες κλπ., και όλοι λαμβάνουν μια αρχική εκπαίδευση για το πως να υποστηρίξουν τέτοια σχήματα (διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης, διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη κλπ.)

Στόχος της διδασκαλίας των φοιτητών, τελικά, είναι να κατανοήσουν ότι, κεντρικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καταπολέμηση προκαταλήψεων που σχετίζονται με έθνος, γλώσσα, θρησκεία, «φυλή» και κοινωνικό φύλο (gender), με απώτερο στόχο την μείωση της κοινωνικής ανισότητας. Και κάποτε να συνειδητοποιήσουν ότι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι τίποτα περισσότερο και τίποτα λιγότερο από μια πρόσκληση για συνάντηση και διάλογο πάνω στην νοηματοδότηση του κόσμου και την θέση του (κάθε) ανθρώπου μέσα σε αυτόν, τόσο στο συμβολικό όσο και στο υλικό επίπεδο, και ειδικότερα στην κατανομή πλούτου και εξουσίας.

4. Μέθοδος

Στη έρευνα αυτή εξετάζουμε τις στάσεις πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και πως αυτές συνδέονται με τα επίπεδα Παραδοσιακού και Μοντέρνου ρατσισμού. Οι φοιτητές διδάσκονται μια σειρά μαθημάτων που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική Εκπαίδευση αλλά και την ετερότητα γενικά. Από τα μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική Εκπαίδευση, το ένα έχει τίτλο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» και προσφέρεται σε 13 τρίωρες ενότητες στους φοιτητές του Δ' εξαμήνου, ενώ το άλλο με τίτλο «Διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη» έχει σεμιναριακό χαρακτήρα και προσφέρεται σε 4 τρίωρες ενότητες σε ομάδες φοιτητών, κατά το Ε' εξάμηνο των σπουδών τους. Πέραν αυτών, οι φοιτητές που ενδιαφέρονται έχουν την δυνατότητα να συζητούν με το διδάσκοντα τα σχετικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στο 3ο και 4ο έτος των σπουδών τους. Επίσης οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής του μαθήματος «Οι Διομαδικές Σχέσεις στην Κοινωνική Ψυχολογία» (8ο εξάμηνο, προσφέρεται σε 13 τρίωρες ενότητες) όπου το περιεχόμενο του μαθήματος αφορά τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων, ενώ επίσης, και άλλα υποχρεωτικά αλλά και επιλεγόμενα μαθήματα θίγουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό το ζήτημα της ετερότητας. Συνεπώς οι φοιτητές του Τμήματος λαμβάνουν μια ευρεία γνώση σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση ειδικότερα, αλλά και σε σχέση με την ετερότητα γενικότερα.

Βασικές μας υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

Υ1: Βάση της βιβλιογραφίας περιμένουμε ότι ο Μοντέρνος ρατσισμός θα έχει μια μικρή θετική συσχέτιση με τον Παραδοσιακό αλλά θα αποτελούν δύο διαφορετικές κλίμακες.

Υ2: Οι υψηλές βαθμολογίες στην κλίμακα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα συνδέονται με χαμηλές βαθμολογίες και στις δύο κλίμακες ρατσισμού.

Υ3: Ειδικά οι τεταρτοετείς φοιτητές αναμένουμε ότι θα έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους πρωτοετείς, απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αυτό θα σχετίζεται με χαμηλότερες βαθμολογίες στις κλίμακες Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 139 φοιτητές του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ. Από τα άτομα αυτά 80 ήταν πρωτοετείς και 59 άτομα τεταρτοετείς. Η πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες και υπήρχε ένας άντρας στο πρώτο έτος. Οι ηλικίες ήταν από 18 έως 23 ετών με τους πρωτοετείς να είναι κυρίως 18 (75%) και τους τεταρτοετείς κυρίως 21(79,7%). Από την έρευνα αποκλείστηκαν 10 φοιτητές που είτε δήλωσαν ελλιπή στοιχεία είτε κατάγονταν από άλλη χώρα εκτός Ελλάδος (μετανάστες και παλλινοστούντες). Ο τόπος καταγωγής των συμμετεχόντων ποικίλε. Σε ποσοστά ως τόποι καταγωγής δηλώθηκαν: μεγάλη πόλη 76,3%, μικρή πόλη 14,4%, κωμόπολη 5,8% χωριό 2,9%. Δεν βρέθηκε σημαντική επίδραση του τόπου καταγωγής στις στάσεις απέναντι στον Μοντέρνο ρατσισμό, τον Παραδοσιακό και τη διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αν και το παρόν δείγμα είναι σχετικά μικρό για την διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Διαδικασία και περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους και τους ζητήθηκε να συμμετάσχουν σε μια έρευνα σχετικά με τη μετανάστευση και το σχολείο. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από την τρίτη συγγραφέα στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας, η οποία τόνισε στους φοιτητές ότι τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα. Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε από το Νοέμβριο του 2013 έως τον Ιανουάριο του 2014.

Οι κλίμακες Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού βασίστηκαν στην κλίμακα που ανέπτυξε ο McConahay (1986) και προσαρμόστηκε στα Ευρωπαϊκά δεδομένα από τους Akrami, Ekehammar & Araya (2000). Στην Ελλάδα το ερωτηματολόγιο αυτό προσαρμόστηκε από τους Γαρδικιώτη και Χαντζή (2009) και φάνηκε η κλίμακα Μοντέρνου ρατσισμού να

έχει καλή αξιοπιστία³. Για την κλίμακα στάσεων απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα που ανέπτυξαν οι Δημητριάδου και Μαζαράκη (2013). Η κλίμακα Μοντέρνου ρατσισμού αποτελείται από 16 ερωτήσεις από τις οποίες 9 μετρούν μοντέρνο ρατσισμό και 7 που μετρούν Παραδοσιακό. Η κλίμακα στάσεων απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελείται από 6 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Από την αρχική κλίμακα τροποποιήθηκαν δύο ερωτήσεις που από τον έλεγχο αξιοπιστίας φάνηκε ότι δεν γινόταν κατανοητές από τους συμμετέχοντες («Τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να δέχονται δίγλωσση εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο», της κλίμακας στάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η δήλωση επαναδιατυπώθηκε ως «Τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα και την γλώσσα της χώρας υποδοχής στο Ελληνικό σχολείο» και η δήλωση «Είμαι υπέρ της πλήρους αφομοίωσης των μεταναστών από τους Έλληνες» έγινε «Είμαι υπέρ του οι μετανάστες να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον ελληνικό πολιτισμό», το οποίο ήταν μέρος της κλίμακας παραδοσιακού ρατσισμού).

Οι υψηλές βαθμολογίες στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνουν θετική στάση απέναντι της και οι υψηλές βαθμολογίες σε Μοντέρνο και Παραδοσιακό ρατσισμό δηλώνουν αυξημένα επίπεδα ρατσισμού. Χρησιμοποιήθηκε μια επταβάθμια κλίμακα Likert που κυμαινόταν από το 1 (διαφωνώ πάρα πολύ) έως το 7 (συμφωνώ πάρα πολύ). Η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν καλή (Cronbach alpha= .822). Η αξιοπιστία της κλίμακας Παραδοσιακού ρατσισμού ήταν καλή ($\alpha=.730$), ενώ του Μοντέρνου ρατσισμού δεν ήταν αρκετά καλή ($\alpha=.567$, πιθανοί λόγοι για αυτό συζητούνται στη συνέχεια). Η αξιοπιστία της κλίμακας Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν ικανοποιητική ($\alpha=.684$).

5. Αποτελέσματα

Αρχικά, στον Πίνακα 1 παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις τρεις κλίμακες (Παραδοσιακός ρατσισμός, Μοντέρνος ρατσισμός, στάση προς την Διαπολιτισμική εκπαίδευση) κατά έτος φοίτησης (1ο και 4ο έτος).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις τρεις κλίμακες, ανά έτος σπουδών.

³ Στην πρώτη τους έρευνα η αξιοπιστία του Μοντέρνου Ρατσισμού ήταν .719 ενώ στη δεύτερη ήταν .745 για το Μοντέρνο και .786 για τον Παραδοσιακό.

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κλίμακα	Έτος σπουδών	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Παραδοσιακός ρατσισμός	1ο έτος	80	20,78	5,41
	4ο έτος	59	20,22	5,85
Μοντέρνος Ρατσισμός	1ο έτος	80	26,48	6,38
	4ο έτος	59	26,42	6,91
Στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση	1ο έτος	80	35,15	4,76
	4ο έτος	59	36,83	4,61

Οι μέσοι όροι δηλώνουν ότι τόσο ο Παραδοσιακός όσο και ο Μοντέρνος ρατσισμός είναι σε χαμηλά επίπεδα (με τον Παραδοσιακό σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με το Μοντέρνο αν και με πολύ μικρή διαφορά), ενώ πολύ θετικές είναι οι στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μέσοι όροι του Παραδοσιακού ρατσισμού παρουσιάζουν μια πολύ μικρή μεταβολή ανά έτος φοίτησης, ενώ ουσιαστικά ανύπαρκτη είναι η μεταβολή ανά έτος φοίτησης για την κλίμακα του Μοντέρνου ρατσισμού. Οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές για καμία από τις δύο κλίμακες ($p > 0,05$). Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως οι τυπικές αποκλίσεις του Μοντέρνου Ρατσισμού είναι πολύ μεγαλύτερες αντικατοπτρίζοντας μία μεγαλύτερη ανομοιομορφία στις απαντήσεις που δόθηκαν στην κλίμακα αυτή.

Η κλίμακα που μετρά τις στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ωστόσο, παρουσίασε μεγαλύτερη αλλά και στατιστικά σημαντική μεταβολή στο μέσο όρο ανά έτος σπουδών ($F(1, 137) = 4,35, p < 0,05$) καθώς επίσης και τη χαμηλότερη τυπική απόκλιση, εύρημα που φαίνεται να στηρίζει μερικώς την τρίτη μας υπόθεση. Αντίθετα η κλίμακα Μοντέρνου Ρατσισμού φαίνεται να παραμένει αμετάβλητη ($F(1, 137) = 0,002, p = 0,964$) στο μέσο όρο ανά έτος σπουδών, ενώ επίσης, παρουσιάζει τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση.

Τα αποτελέσματα αυτά στο σύνολό τους δηλώνουν ότι η φοίτηση στο ΤΕΕΠΗ δεν φαίνεται να επηρεάζει τις βαθμολογίες ούτε του Παραδοσιακού ούτε και του Μοντέρνου ρατσισμού. Αντιθέτως, μεταβάλλει προς το καλύτερο τις στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την τρίτη μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία αναμέναμε ότι η φοίτηση στο Τμήμα θα οδηγούσε σε χαμηλότερες βαθμολογίες στις κλίμακες ρατσισμού.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διασυσχετίσεις μεταξύ των τριών κλιμάκων, αρχικά στο σύνολο του δείγματος (1ο και 4ο έτος φοίτησης), και στη συνέχεια ανά έτος. Αναφορικά με τις συσχετίσεις του δείγματος στο σύνολό του (βλ. Πίνακα 2) παρατηρείται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην κλίμακα της στάσης απέναντι στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση και στις δύο κλίμακες του ρατσισμού, η οποία μάλιστα είναι και στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως όσο θετικότερη είναι η στάση των φοιτητών απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο πιο χαμηλά επίπεδα Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού καταγράφονται. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τη δεύτερη υπόθεση της εργασίας. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η υψηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο κλιμάκων ρατσισμού, Παραδοσιακού και Μοντέρνου, αποτέλεσμα που, όπως θα συζητηθεί στη συνέχεια, παραπέμπει σε θεωρητικές αμφισβητήσεις σχετικά με την ανεξαρτησία των δύο ειδών ρατσισμού.

Πίνακας 2. Διασυσχετίσεις (Pearson's r) μεταξύ των τριών κλιμάκων (Μοντέρνος ρατσισμός, Παραδοσιακός ρατσισμός, Στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση) για το σύνολο του δείγματος (Α' και Δ' έτος σπουδών)

Κλίμακες	Μοντέρνος Ρατσισμός	Παραδοσιακός ρατσισμός
Μοντέρνος Ρατσισμός		
Παραδοσιακός ρατσισμός	,519**	
Στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση	-,606**	-,501**

***.* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,000

Στη συνέχεια (βλ. Πίνακες 3 και 4) παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των ιδίων κλιμάκων χωριστά για κάθε έτος σπουδών.

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Πίνακας 3. Διασυσχετίσεις (Pearson's r) μεταξύ των τριών κλιμάκων (Μοντέρνος ρατσισμός, Παραδοσιακός ρατσισμός, Στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση) για το Α' έτος σπουδών

Κλίμακες	Μοντέρνος Ρατσισμός	Παραδοσιακός ρατσισμός
Μοντέρνος Ρατσισμός		
Παραδοσιακός ρατσισμός	,555**	
Στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση	-,567**	-,441**

***. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,000*

Στο πρώτο έτος (Πίνακας 3) φαίνεται ότι όσο θετικότερη είναι η στάση απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο χαμηλότερα επίπεδα καταγράφονται, τόσο στον Παραδοσιακό, όσο και στο Μοντέρνο ρατσισμό. Ωστόσο, οι θετικές στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζονται περισσότερο με την αντίθεση στον Παραδοσιακό παρά με τον Μοντέρνο ρατσισμό. Η συσχέτιση ανάμεσα στον Παραδοσιακό και Μοντέρνο ρατσισμό καταγράφεται και εδώ αρκετά υψηλή.

Πίνακας 4. Διασυσχετίσεις (Pearson's r) μεταξύ των τριών κλιμάκων (Μοντέρνος ρατσισμός, Παραδοσιακός ρατσισμός, Στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση) για το Δ' έτος σπουδών

Κλίμακες	Μοντέρνος Ρατσισμός	Παραδοσιακός ρατσισμός
Μοντέρνος Ρατσισμός		
Παραδοσιακός ρατσισμός	,479**	
Στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση	-,680**	-,580**

***. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,000*

Τα αποτελέσματα στο τέταρτο έτος (Πίνακας 4) είναι παρόμοια με αυτά του πρώτου έτους με τη διαφορά ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού γίνονται πιο ισχυρές, ενώ αντίθετα η συσχέτιση ανάμεσα σε Παραδοσιακό και Μοντέρνο ρατσισμό μειώνεται σε σχέση με το πρώτο έτος. Συνεπώς, τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνουν και την τρίτη υπόθεση μας, καθώς όσο περισσότερο θετικές στάσεις έχουν οι φοιτητές απέναντι στη Διαπολιτισμική

εκπαίδευση τόσο περισσότερο αντίθενται στον Παραδοσιακό και στο Μοντέρνο ρατσισμό. Βέβαια θα περιμέναμε να υπάρχει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις συσχετίσεις ανάμεσα στα έτη και αυτό αποτελεί ένα ζήτημα προς διερεύνηση. Η χαμηλότερη συσχέτιση μεταξύ Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού φαίνεται να δείχνει ότι ανάμεσα στα δύο έτη υπάρχει μεγαλύτερη διαφοροποίηση τους. Επομένως όσο περισσότερο σπουδάζουν οι φοιτητές μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και με την ετερότητα τόσο περισσότερο οι απαντήσεις στις κλίμακες Παραδοσιακού και Μοντέρνου ρατσισμού διαφέρουν.

6. Συζήτηση

Στόχος του παρόντος άρθρου ήταν να εξετάσει αν η φοίτηση σε ένα παιδαγωγικό τμήμα όπου δίνεται έμφαση σε μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα επίπεδα Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού. Αναφορικά με τις υποθέσεις μας φαίνεται ότι ορισμένες επαληθεύονται. Συγκεκριμένα η πρώτη μας υπόθεση φαίνεται να μην επαληθεύεται καθώς οι δύο κλίμακες ρατσισμού είχαν μεν θετική συσχέτιση αλλά αυτή δεν ήταν μικρή (.519). Το εύρημα πως η συσχέτιση αυτή ήταν μεγαλύτερη για το πρώτο έτος σε σχέση με το τέταρτο, καταδεικνύει πως ότι ίσως η φοίτηση στο ΤΕΕΠΗ όπου προσφέρονται τα συγκεκριμένα μαθήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και όσα αναφέρονται στην ετερότητα, μπορεί να οδηγούν σε μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού. Η υψηλή αυτή συσχέτιση αποτέλεσε από την αρχή των ερευνών σχετικά με το Μοντέρνο ρατσισμό μια αχίλλειο πτέρνα της θεωρίας. Σύμφωνα με τις θεωρήσεις αυτές, οι δύο κλίμακες αναμενόταν να έχουν μια σχετικά μικρή συσχέτιση ώστε να φαίνεται ότι αν και οι δύο μετρούν κάποιο είδους ρατσισμού στην πραγματικότητα είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Μια από τις πρώτες κριτικές που έγιναν στις κλίμακες Παραδοσιακού και Μοντέρνου ρατσισμού ήταν ακριβώς αυτή: Δεν προσδιορίζεται ποιο θα πρέπει να είναι το ύψος της συσχέτισης των κλιμάκων, ενώ σε πολλές έρευνες αυτό είναι υψηλό υπονομεύοντας έτσι την άποψη ότι τελικά μετρούν δύο διαφορετικά ήδη ρατσισμού (Sniderman & Tetlock, 1986).

Η δεύτερη υπόθεση μας φαίνεται να επαληθεύεται. Συγκεκριμένα όπως αναμέναμε οι υψηλές βαθμολογίες στην κλίμακα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοδεύονταν από χαμηλές βαθμολογίες στις κλίμακες Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού. Αυτό ήταν

κάτι αναμενόμενο καθώς οι βασικές αρχές της Διαπολιτιστικής Εκπαίδευσης αντίκεινται στον ρατσισμό, τόσο στον Παραδοσιακό, όσο και στο Μοντέρνο.

Η τρίτη μας υπόθεση φαίνεται να επαληθεύεται μερικώς. Συγκεκριμένα οι τεταρτοετείς φοιτητές φαίνεται να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση από του πρωτοετείς φοιτητές. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει την πεποίθηση μας ότι η φοίτηση στο ΤΕΕΠΗ μπορεί να βελτιώνει τις στάσεις απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό που δεν επαληθεύτηκε ήταν το δεύτερο μέρος της υπόθεσης αυτής. Θα περιμέναμε ότι η φοίτηση στο ΤΕΕΠΗ θα οδηγούσε και σε χαμηλότερα επίπεδα στα δύο είδη ρατσισμού, ωστόσο αυτό δεν επαληθεύεται από τα ευρήματά μας. Ειδικότερα, οι βαθμολογίες στις κλίμακες Μοντέρνου ρατσισμού φαίνεται να παραμένουν αμετάβλητες στα δύο έτη σπουδών. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις προβλέψεις μας, καθώς θα περιμέναμε ότι η διδασκαλία μαθημάτων σχετικών με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και τις διομαδικές σχέσεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε διαφοροποίηση των βαθμολογιών ανάμεσα στα δύο έτη. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μεθοδολογικά ζητήματα της ίδιας τη έρευνας, στα οποία θα αναφερθούμε αργότερα, αλλά μπορεί να εξηγηθεί και βάσει εναλλακτικών θεωρητικών κατευθύνσεων.

Ο Brown (1995) σε μια επισκόπηση των δράσεων για τη μείωση των προκαταλήψεων στα σχολεία στις ΗΠΑ διαπιστώνει ότι αυτές είχαν μικτά αποτελέσματα. Η εξήγηση που δίνει και μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των αποτελεσμάτων της παρούσης έρευνας είναι ότι το σχολείο (στη δική μας περίπτωση το πανεπιστήμιο) είναι μόνο μια μόνο πηγή επιρροής στις στάσεις των μαθητών. Οι επιδράσεις της ευρύτερης κοινωνίας, της οικογένειας αλλά και των ΜΜΕ εξακολουθούν να είναι ισχυρές και, όπως αναφέρθηκε στην αρχή του άρθρου, έρευνες δείχνουν ότι στην Ελλάδα οι στάσεις της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες είναι σε γενικές γραμμές αρνητικές.

Αυτό βέβαια φαίνεται να οδηγεί σε ένα παράδοξο. Από τη μια πλευρά μεταβάλλονται προς το θετικότερο οι στάσεις απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που αφορά κυρίως την εκπαίδευση μειονοτήτων, μεταξύ άλλων και των μεταναστών, αλλά από την άλλη οι βαθμολογίες στις κλίμακες Μοντέρνου Ρατσισμού παραμένουν αμετάβλητες. Αυτό σύμφωνα με τη θεωρία της Γνωστικής Ασυμφωνίας (Festinger, 1957) είναι κάτι που προκαλεί ψυχολογική ένταση και μια από τις δύο στάσεις θα έπρεπε να απορριφθεί. Αυτό, ωστόσο, δε φαίνεται να συμβαίνει. Μεταγενέστερες θεωρίες όπως των Ιδεολογικών

Διλημμάτων (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, & Radley, 1988) υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές και αντίθετες γνώσεις που μπορεί να κατέχει κάποιο άτομο δεν είναι απαραίτητο να προκαλούν ψυχολογική ένταση, αλλά απεναντίας μπορεί να συνυπάρχουν. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι συχνά τα άτομα εντός μιας κοινωνίας μπορεί να κατέχουν γνώσεις, αξίες ή αρχές που μπορεί να είναι αντικρουόμενες, αλλά αυτό αντί να οδηγήσει σε αυξημένη ψυχολογική ένταση αποτελεί αναγκαία συνθήκη της σκέψης καθώς τα άτομα καλούνται βάσει των αντικρουόμενων αρχών να επιλέξουν την κατάλληλη πορεία δράσης. Για τον Billig τους συνεργάτες του η Ιδεολογία του Διαφωτισμού παρέχει στα άτομα (τουλάχιστον του δυτικού κόσμου) τέτοιες αντίθετες αρχές: η αντίθεση απέναντι στην προκατάληψη συνυπάρχει με τη δημιουργία του κόσμου των εθνών-κρατών και συνεπώς με το διαχωρισμό ανάμεσα σε «δικούς μας» και «ξένους» (Billig, 1988; Billig et al., 1987). Σε έρευνες συχνά τα άτομα δείχνουν την προσύληψη τους στη νόρμα κατά της προκατάληψης ενώ παράλληλα εκφέρουν αρνητικές γνώμες για μειονοτικές ομάδες (Billig et al., 1987. Wetherell & Potter, 1992)⁴. Στην Ελλάδα επίσης έχει καταγραφεί η προσπάθεια των κοινωνικών δραστών να αποποιηθούν ρατσισμό ενώ παράλληλα εκφέρουν αρνητικό λόγο απέναντι στους μετανάστες (Figgou & Condor, 2006. Figgou, Sapountzis, Bozatzis, Gardikiotis, & Pantazis, 2011. Sapountzis, Figgou, Pantazis, Laskaridis, Papastavrou, Bozatzis, & Gardikiotis, 2006). Αυτό στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να εξηγήσει το εύρημα πως οι φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή μπορεί να γινόταν θετικότεροι απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο τέταρτο έτος των σπουδών τους, αλλά παράλληλα δεν υπήρξε διαφορά στις βαθμολογίες μοντέρνου ρατσισμού. Έτσι οι φοιτητές από τη μια μπορεί να ασπάζονται βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά από την άλλη να έχουν πεποιθήσεις που να είναι συμβατές με τη θεωρία του Μοντέρνου ρατσισμού.

Το άλλο ζήτημα που τίθεται είναι μεθοδολογικό και αφορά τους περιορισμούς της έρευνας. Όπως αναφέρθηκε στο κομμάτι της μεθοδολογίας η αξιοπιστία της κλίμακας Μοντέρνου ρατσισμού δεν ήταν αρκετά καλή, ενώ και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων ήταν στην κλίμακα αυτή αρκετά μεγάλη. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι δεν είναι αρκετά αξιόπιστα τα αποτελέσματα της κλίμακας. Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κλίμακα Μοντέρνου ρατσισμού όπως αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ βασίστηκε εν μέρει στις αρχές του προτεσταντικού εργασιακού ήθους το οποίο όμως δεν είναι συναφές με το

⁴ Συχνή είναι η χρήση αποποιητικών προτάσεων (Hewitt & Stokes, 1975) όπως αυτής που ερευνητικά έχει καταγραφεί «δεν είμαι ρατσιστής αλλα...», όπου τη δήλωση προσύληψης του ατόμου στη νόρμα κατά της προκατάληψης μετά ακολουθεί μια αρνητική κρίση για κάποια μειονοτική ομάδα (Wetherell & Potter, 1992).

ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης η κλίμακα κατασκευάστηκε για να μετρήσει κυρίως την προκατάληψη απέναντι σε συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες οι οποίες είναι αρκετά διαφορετικές από αυτές που υπάρχουν στην Ελλάδα· συνεπώς, κάποια από τα επιχειρήματα που αντανakλούνται στις προτάσεις των κλιμάκων στάσεων μπορεί να μην αντιπροσωπεύουν τα επιχειρήματα που ακούγονται στην ελληνική κοινωνία για τους μετανάστες.

Ένα ακόμη μεθοδολογικό ζήτημα που μπορεί να έχει παίξει ρόλο στον τρόπο που απάντησαν οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, είναι το ζήτημα της κοινωνικής επιθυμητότητας. Αυτό αφορά εκτός από την κλίμακα του Παραδοσιακού Ρατσισμού, που μετρά ρατσισμό με απροκάλυπτο τρόπο, τόσο την κλίμακα Μοντέρνου Ρατσισμού, όσο και την κλίμακα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Είναι φυσικό οι φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ να γνωρίζουν ή να υποθέτουν ποιές θα ήταν οι απαντήσεις που θα ήθελαν οι διδάσκοντες τους στα αντίστοιχα μαθήματα να δώσουν σε ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο ειδικά όταν σημαντικό μέρος των μαθημάτων που προσφέρει το Τμήμα έχει ένα σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό στην κατεύθυνση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αν και δεν μπορεί εύκολα να καταστεί ορατό πως η κοινωνική επιθυμητότητα έπαιξε ρόλο στην παραγωγή των αποτελεσμάτων, ευελπιστούμε ότι οι όποιες επιδράσεις της να μετριάστηκαν από την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και από το γεγονός ότι αυτό δόθηκε προς συμπλήρωση από την τρίτη συγγραφέα, που ήταν φοιτήτρια του τμήματος, και όχι από τους διδάσκοντες στο Τμήμα.

Μια ακόμη αδυναμία της έρευνας είναι ότι δε ζητήθηκαν στοιχεία σχετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων, όπως για παράδειγμα σε ποιο βαθμό οι φοιτητές ήταν παρόντες στις διαλέξεις των μαθημάτων, αν εξετάστηκαν με επιτυχία στα μαθήματα και με τι βαθμολογία. Βέβαια όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, η βελτίωση των στάσεων απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο τέταρτο έτος σπουδών δείχνει ότι η φοίτηση στο ΤΕΕΠΗ ίσως είναι αποτελεσματική όσον αφορά αυτή την παράμετρο. Ένα άλλο ζήτημα που τίθεται είναι ότι η έρευνα είναι συγχρονική, συνεπώς καθιστά πολύ δύσκολη την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τις τυχόν αλλαγές στις στάσεις των φοιτητών κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Στα μελλοντικά σχέδια των συγγραφέων είναι η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας που θα εξετάζει τα ζητήματα αυτά στο ίδιο δείγμα φοιτητών.

Η διερευνήση των στάσεων των φοιτητών απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το ρατσισμό έχει διττό σκοπό. Από τη μια μπορεί να εξεταστεί σε πιο βαθμό το πνεύμα της διδασκαλίας που έχει στόχο την εκπαίδευση χωρίς ρατσισμό διαχέεται ικανοποιητικά στους φοιτητές. Επιπλέον καθώς οι φοιτητές του τμήματος του ΤΕΕΠΗ αποτελούν μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, η έρευνα μπορεί να βοηθήσει στην αποσαφήνιση των στάσεων απέναντι στον μετανάστη «άλλο».

Επίλογος

Η φοίτηση στο ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ φαίνεται να αλλάζει προς το θετικότερο τις στάσεις των φοιτητών απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο δε φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο με το Μοντέρνο ρατσισμό. Αυτό είναι κάτι που θα πρέπει, ως διδάσκοντες με σαφή προσανατολισμό στη μείωση της προκατάληψης και την αποδοχή του «άλλου», να μας οδηγεί σε μια συνεχή εγρήγορση σχετικά με τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η διδασκαλία μας και η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων μας. Φυσικά, αυτό καταδεικνύει επίσης και το περιορισμένο εύρος που μπορεί να έχει μια τέτοια παρέμβαση. Η προσπάθεια μείωσης των προκαταλήψεων, όπως για παράδειγμα περιγράφεται από την Υπόθεση Επαφής (Pettigrew, 1998), για να είναι επιτυχής προϋποθέτει μια σειρά από παράγοντες, με βασικό την κοινωνική και θεσμική υποστήριξη. Δυστυχώς τα τελευταία χρόνια οι πολιτικές απέναντι στους μετανάστες υπήρξαν αποσπασματικές και αμφίσημες, με αποκορύφωμα τη κρίση του νόμου Ραγκούση για την ιθαγένεια ως αντισυνταγματικού. Ως αποτέλεσμα δεν υπάρχει μια σαφήνεια όσον αφορά την πολιτική που θέλει να ακολουθήσει το ελληνικό κράτος απέναντι στην προσαρμογή των μεταναστών ειδικά της δεύτερης γενιάς που διαμένουν ήδη αρκετό καιρό στην Ελλάδα. Ελπίζουμε ότι σύντομα θα ξεκινήσει ένας ευρύτερος πολιτικός και κοινωνικός διάλογος αναφορικά με το μέλλον των μεταναστών σε αυτή τη χώρα, με απώτερο στόχο τη δημιουργία πολιτικών που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση τους στην Ελληνική κοινωνία αλλά και στη μείωση των προκαταλήψεων απέναντι τους.

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την Αλεξάνδρα Χαντζή και τον Αντώνη Γαρδικιώτη για την παραχώρηση της προσαρμοσμένης στα ελληνικά κλίμακας Μοντέρνου και Παραδοσιακού Ρατσισμού. Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη Λία Φίγγου και δύο ανώνυμους κριτές για τα χρήσιμα σχόλια τους σε προηγούμενες εκδοχές του άρθρου.

Βιβλιογραφία

- Akrami, N., Ekehammar, B. & Araya, T. (2000). Classical and modern racial prejudice: A study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European Journal of Social Psychology*, 30, 521–532.
- Baldwin- Edwards, M. (2004). Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ερευνητική Έκθεση για το Ι.Μ.Ε.Π.Ο.
- Balibar, E. (1991). Is there a 'Neo-Racism'? Στο E. Balibar & I. Wallerstein (Επιμ.), *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities* (σς . 17-28). Λονδίνο: Verso.
- Barker, M. (1991). *The New Racism*. Λονδίνο: Junction.
- Billig, M. (1988). The notion of 'prejudice': Some rhetorical and ideological aspects. *Text 8* (1-2), 91-110
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, M., & Radley, A.R. (1988). *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*. Λονδίνο: Sage.
- Billig, M., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Γαρδικιώτης, Α., & Χαντζή, Α. (2009). Πολυπολιτισμική ιδεολογία, διομαδική επαφή και στάσεις προς τους μετανάστες. Ανακοίνωση σε συμπόσιο με τίτλο «Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις στην έρευνα της διομαδικής επαφής». 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Βόλος, 14-17 Μαΐου 2009.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, 307-316.

- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1981). The effects of race, status and ability on helping behavior. *Social Psychology Quarterly*, 44, 192–203.
- Δημητριάδου, Α., & Μαζαράκη, Α. (2013). Μοντέρνος ρατσισμός και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Στάσεις γονέων μαθητών δημοτικού. Αδημοσίευτη Διπλωματική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΔΠΘ.
- Δραγώνα, Θ, Φραγκουδάκη, Α, (επιμ.) 2008, Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ευροβαρόμετρο 71 (2009). Η κοινή γνώμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb71/eb71_el_el_nat.pdf.
- Fass, D. (2011). Between ethnocentrism and Europeanism? An exploration of the effects of migration and European integration on curricula and policies in Greece. *Ethnicities*, 11 (2), 163-183.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Figgou, L. & Condor, S. (2006). Irrational Categorization, natural intolerance and reasonable discrimination: Lay representations of prejudice and racism. *British Journal of Social Psychology*, 45, 219-243.
- Figgou, L., Sapountzis, A., Bozatzis, N., Gardikiotis, A. & Pantazis, P. (2011). Constructing the stereotype of immigrants' criminality: Accounts of fear and risk in talk about immigration to Greece. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 21, 164-177.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα Θ. (1997). Τί είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. Στο J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Επιμ.), *Prejudice, discrimination, and racism* (σς. 61–89). Orlando, FL: Academic Press.
- Gaertner, S. L., & Dovidio J. F. (2005). Understanding and addressing contemporary racism: From aversive racism to the Common Ingroup Identity Model. *Journal of Social issues*, 61 (3), 615-639.
- Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an ‘intercultural’ view of assimilation. *Race, Ethnicity and Education*, 14 (3), 399-419.
- Henry, P. J., & Sears, D. O. (2002). The Symbolic racism 2000 scale. *Political Psychology*, 23, 253–283.
- Hewitt, J. P. & Stokes, R. (1975). Disclaimers. *American Sociological Review*, 40 (1), 1-11.
- Jost, J., & Banaji, M. (1994). The role of stereotyping in system-justification and production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1–27.
- Λιάκος, Α. (1994). Εθνική ιδεολογία και εθνικισμός. Προβλήματα ανάγνωση. Στο *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Σειμεινάριο 17, (σς. 28-37). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- McConahay, J. B. (1982). Is it the buses or the blacks? Self-Interest versus Symbolic racism as predictors of opposition to busing in Louisville. *Journal of Politics*, 44, 692–720.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. Στο J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Επιμ.), *Prejudice, discrimination, and racism* (σς. 91–125). San Diego: Academic Press.
- Meertens, R. W., & Pettigrew T. F. (1997). Is Subtle Prejudice really prejudice?

Public Opinion Quarterly, 61, 54-71.

Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57–75.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85.

Παπαχρήστος, Κ., 2011, Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Sapountzis, A., Figgou, L., Pantazis, P., Laskaridis, G., Papastavrou, D., Bozatzis, N., & Gardikiotis, A. (2006). Immigration and European integration in Greece: Greek national identity and the “Other Within”. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 3 (3), 24-47.

Sears, D. O., & Henry, P. J. (2003). The origins of symbolic racism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 259–275.

Sears, D. O., & Kinder, D. R. (1971). Racial tensions and voting in Los Angeles.

Στο W. Z. Hirsch (Επιμ.), Los Angeles: Viability and prospects for metropolitan leadership. New York: Praeger.

Sears, D. O., & McConahay, J. B. (1973). The politics of violence: The new urban blacks and the Watts riot. Boston: Houghton Mifflin.

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. New York: Cambridge University Press.

Sniderman, P. M., & Tetlock, P.E. (1986). Symbolic racism: Problems of motive attribution in political analysis. *Journal of Social Issues*, 42, 129-150.

Tajfel, H., Flament, C., Billig, M. & Bundy, R. F. (1971). Social categorisation and

- intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-177.
- Triandafyllidou, A. (2011). (In)tolerance of difference in Greek schools: the case of migrant and Roma children. ACCEPT Pluralism working paper 6. Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Tzanelli, R. (2006). "Not My Flag!" Citizenship and nationhood in the margins of Europe (Greece, October 2000/2003). *Ethnic and Racial Studies*, 29, 27-49.
- Τσουκαλάς, Κ. (1994). Ιστορία, μύθοι, χρησμοί: Η αφήγηση της Ελληνικής συνέχειας. Πρακτικά συνεδρείου Κράτος-Έθνος-Εθνικισμός (σς. 287-303). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Veremis, Th. (1990). From the National State to the Stateless Nation 1821-1910. Στο M. Blinkhorn & Th. Veremis (Eds.) *Modern Greece: Nationalism and nationality* (σελ 9-22). Αθήνα: SAGE-ELIAMEP.
- Walker, I. (2001). The changing nature of racism: From old to new? Στο M. Augoustinos και K. J. Reynolds (Επιμ.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. London: Sage.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αυτό γίνεται στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας, με σκοπό να εντοπιστούν οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με την μετανάστευση και το σχολείο. Αποτελείται από μία σειρά προτάσεων, στις οποίες καλείστε να δηλώσετε τη συμφωνία ή τη διαφωνία σας, κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική και *ανώνυμη*, ενώ έχετε τη δυνατότητα να σταματήσετε την συμμετοχή σας στην έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς οι απαντήσεις σας να ληφθούν υπόψη στην τελική έκθεση.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Έτος σπουδών:

Φύλο:

Πόλη:

Χώρα καταγωγής:

Ηλικία:

1. Οι μετανάστες δεν διατηρούν τα σπίτια τους καθαρά.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ

2. Τα προβλήματα των μεταναστών τραβούν πολύ λίγο την προσοχή των ΜΜΕ.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ

3. Οι μετανάστες είναι γενικά έντιμοι άνθρωποι.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ

4. Τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα και την γλώσσα της χώρας υποδοχής στο Ελληνικό σχολείο.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ

5. Οι μετανάστες έχουν αρνητική στάση απέναντι στις γυναίκες.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ

6. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δέχονται επιπλέον εκπαίδευση σε θέματα διαπολιτισμικότητας ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής τάξης.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
7. Δεν υπάρχουν ομάδες ρατσιστών που να αποτελούν απειλή για τους μετανάστες.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
8. Είναι κατανοητές οι απαιτήσεις των μεταναστών για ίσα δικαιώματα.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
9. Είναι απαραίτητη η εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μεταναστών στο Ελληνικό σχολείο.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
10. Οι μετανάστες έχουν γίνει πολύ πειστικοί στις απαιτήσεις τους για ίσα δικαιώματα.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
11. Είναι σημαντικό να επενδυθούν χρήματα για να διδάσκονται οι μετανάστες τη μητρική τους γλώσσα.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
12. Είναι καλό η Ελλάδα να είναι πολυπολιτισμική.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
13. Οι μετανάστες δεν φροντίζουν την προσωπική τους υγιεινή.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
14. Δεν είναι απαραίτητη η επαφή των «ντόπιων» παιδιών με τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
15. Υπάρχουν ήδη αρκετά προγράμματα σχεδιασμένα για τη δημιουργία εργασιών για τους μετανάστες.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
16. Οι μετανάστες γενικά δεν είναι πολύ ευφυείς.

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
17. Είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που ενισχύουν την κοινωνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών μεταναστών στη σχολική τάξη.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
18. Χρειάζονται ειδικά προγράμματα δημιουργίας εργασιών για τους μετανάστες.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
19. Η προκατάληψη κατά των μεταναστών δεν είναι πλέον πρόβλημα στην Ελλάδα.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
20. Γενικά οι μετανάστες έχουν υψηλές ηθικές αρχές.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
21. Δεν είναι καλό για τα «ντόπια» παιδιά το γεγονός ότι φοιτούν σε μικτά σχολεία με παιδιά μεταναστών.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
22. Είμαι υπέρ του οι μετανάστες να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον ελληνικό πολιτισμό.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ αρκετά 7. Συμφωνώ πάρα πολύ

Οι δηλώσεις 1,3,5,13,16,20,22 αναφέρονται στον Παραδοσιακό ρατσισμό, οι δηλώσεις 2,7,8,10,11,12,15,18,19 στον Μοντέρνο ρατσισμό ενώ οι δηλώσεις 4,6,9,14,17,21 αναφέρονται στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση.