

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)

Τεύχος 13

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός Τόμος: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου, Κωνσταντίνος Βρατσάλης, Αλβίζος Σοφός



Τεύχος 13, 2024

Πρόσφυγες ή μετανάστες; Αναπαραστάσεις των προσφυγικών ροών από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς

Αναστασία Γκότοβου

doi: [10.12681/revmata.37699](https://doi.org/10.12681/revmata.37699)

Copyright © 2024, Αναστασία Γκότοβου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γκότοβου Α. (2024). Πρόσφυγες ή μετανάστες; Αναπαραστάσεις των προσφυγικών ροών από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37699>

Πρόσφυγες ή μετανάστες; Αναπαραστάσεις των προσφυγικών ροών από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς

Αναστασία Γκότοβου
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
agotovou@uoi.gr

Abstract

Flows of refugee populations into a country usually create a de facto religious, ethnic, linguistic or cultural diversity which eventually has its impact on the host country's educational system. Objectively existing heterogeneity does not mean, however, that the host country population automatically adopts a positive attitude towards this change and that it endorses without reservations or reactions the official narrative of the value and usefulness of a multicultural society. The positive attitudes of political formations, scientific unions, intellectuals, artists and other influential authorities in the public sphere may contribute to the development of a climate of acceptance of the "other", but the course of the narrative of multiculturalism from its exponents to the wider social body should not be considered linear. Of particular interest are the perceptions of future teachers about the motives behind the refugee flows to the host country. This paper presents and discusses some of the results of an empirical study on a sample of 297 students of educational faculties / future teachers on the motivations of refugees to cross the borders. The central question this article attempts to answer is (a) whether the new generation of teachers sees behind the refugee flows individuals who move because they are in danger (refugees) or persons who attempt to improve their economic life conditions (migrants), and (b) whether this perception has an impact on the degree of endorsing multiculturalism on their part as a positive social model.

Keywords: refugee education, migrants, multiculturalism, diversity

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ολόκληρος ο 20ός αιώνας αποτελεί για την Ελλάδα περίοδο στην οποία μετακινούνται από και προς την επικράτεια της μεγάλες ομάδες πληθυσμών. Η μετανάστευση Ελλήνων πολιτών σε υπερπόντιες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία) και εθνοτικά Ελλήνων από την Τουρκία προς την Ελλάδα με παράλληλη μετακίνηση τουρκικών πληθυσμών από την Ελλάδα προς την Τουρκία, με την ανταλλαγή πληθυσμών μετά τη Συνθήκη της Λωζάνης συνιστούν τα δύο μεγάλα ρεύματα εξόδου (μετανάστες) και εισόδου (πρόσφυγες) πληθυσμών στην ελληνική επικράτεια. Στη δεκαετία του 1960 παρατηρείται ένα δεύτερο μεγάλο κύμα εξόδου Ελλήνων προς την Ευρώπη (κυρίως προς τη Γερμανία), χωρίς να υπάρχει αντίστοιχο ρεύμα εισόδου μέχρι τη δεκαετία του 1990, με εξαίρεση την είσοδο περιορισμένου αριθμού παλινοστούτων είτε από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης είτε από ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών. Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η εικόνα της μετακίνησης πληθυσμών αλλάζει ριζικά, καθώς στην ελληνική επικράτεια φτάνουν σημαντικοί πληθυσμοί τόσο από βαλκανικές χώρες (κυρίως από την Αλβανία) όσο και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, ενώ παράλληλα καταγράφεται ένα νέο μεταναστευτικό ρεύμα Ελλήνων προς τις βορειοευρωπαϊκές χώρες σχετιζόμενο με την κρίση χρέους (Δαμανάκης κ.α. 2014). Ο μεγάλος όγκος των πληθυσμών αυτών δεν μετακινείται στο πλαίσιο διακρατικών συμφωνιών των χωρών προέλευσης με την Ελλάδα, αλλά οι μετακινούμενοι άνθρωποι είτε εμπίπτουν στην κατηγορία των προσφύγων, βάσει διεθνών και ευρωπαϊκών συνθηκών είτε είναι de facto μετανάστες. Η ονομασία που τείνει να επικρατήσει για την δεύτερη κατηγορία μετακινούμενων είναι ο όρος «οικονομικοί μετανάστες». Παρότι ο όρος αυτός επιτρέπει, ως ένα σημείο, τη διαφοροποίηση μεταξύ

προσφύγων και μεταναστών, δεν είναι χωρίς προβλήματα, καθώς λαμβάνει υπόψη μόνο το κίνητρο του μετακινούμενου (οικονομικοί λόγοι), αποσιωπώντας το νομικό καθεστώς (π.χ. διακρατική συμφωνία), με βάση το οποίο ρυθμίζεται η παραμονή και η εργασία του προσώπου στη χώρα υποδοχής. Στον δημόσιο διάλογο γύρω από το προσφυγικό, οι όροι *πρόσφυγας* και *οικονομικός μετανάστης* πολύ συχνά συμφύρονται εξ αιτίας των αποδιδόμενων κινήτρων στα μετακινούμενα πρόσωπα. Η πρόσληψη εκ μέρους των μελών τη κοινωνίας υποδοχής των κινήτρων των μετακινούμενων πληθυσμών είναι πιθανό να επηρεάζει και τη στάση τους απέναντι στους πρόσφυγες και τους οικονομικούς μετανάστες, ιδιαίτερα όταν κάποιος/α πίσω από τις προσφυγικές ροές βλέπει μεταναστευτικές ροές, αποδίδοντας στα πρόσωπα που μετακινούνται, πρωτίστως, οικονομικά κίνητρα. Ιδιαίτερο, μάλιστα, ενδιαφέρον έχει ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, και ειδικότερα η νέα γενιά εκπαιδευτικών, τα κίνητρα αυτά, καθώς και αν η αντίληψη των κινήτρων επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο και γενικότερα την επάρκειά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο. Στο άρθρο αυτό βασιζόμαστε σε εμπειρικά δεδομένα και επιχειρούμε να απαντήσουμε, καταρχήν, στο ερώτημα, πώς αντιλαμβάνονται οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο στάδιο της αρχικής τους εκπαίδευσης τα κίνητρα των προσφύγων να μετακινηθούν και αν η αντίληψη που έχουν σχηματίσει για τα κίνητρα αυτά επηρεάζει την αποδοχή εκ μέρους τους του *πολυπολιτισμού* ως επιθυμητού κοινωνικού μοντέλου.

Το ζήτημα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτήσουν επάρκεια διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, είναι ένα από τα θέματα που έρχονται και επανέρχονται στη συζήτηση για τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, λόγω των προσφυγικών ροών (European Commission 2019). Η ανάγκη για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα ετερότητας στο σχολείο έχει επισημανθεί ήδη πολύ πριν από την εμφάνιση των προσφυγικών κυμάτων (Bowen & Salsman 1979) και συνδέεται με την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν μέσα σε μια «μικτή» τάξη (Lambeth & Smith 2016, Siwatu & Polydore 2010). Οι μαθητές/τριες που είναι στις τάξεις αυτές έχουν απόψεις για την πολιτισμική διαφορά (Sakka 2009) και προκύπτει το ερώτημα, πώς ο/η εκπαιδευτικός θα διαχειριστεί αυτές τις απόψεις, έτσι ώστε αυτές να μην αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών και γενικά στην πορεία τη μάθησης και στην εξέλιξη της κοινωνικής ζωής μέσα στη σχολική κοινότητα. Γι' αυτό και έχει τονιστεί η ανάγκη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για ένα σχολείο φιλόξενο και υποψιασμένο στην αξία της πολιτισμικής ετερότητας ως στοιχείου γενικής επάρκειας του/της εκπαιδευτικού (Sellars 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών γύρω από την *πολυπολιτισμικότητα* αποτελούν σημαντικό παράγοντα μέσα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία (Markus 2011, Civitillo et al. 2018). Το ίδιο ισχύει και για τη θέση που έχουν μέσα στα Προγράμματα Σπουδών των εκπαιδευτικών ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Palaiologou & Dimitriadou 2013). Το ερώτημα όμως είναι, αν η αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών του μοντέλου του *πολυπολιτισμού* συνδέεται, και με ποιον τρόπο, με την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για τα πραγματικά, κατά την κρίση τους, κίνητρα των προσφύγων.

Η δημιουργία περιχαρακωμένων οικιστικών ιστών (γκέτο) μέσα σε ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις ή στα προάστια τους, αλλά κυρίως μια σειρά τρομοκρατικών επιθέσεων εκ μέρους ακραίων ισλαμιστών στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ευρώπη, θα σηματοδοτήσουν ήδη από τις αρχές της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα μια αποστασιοποίηση από το αφήγημα του *πολυπολιτισμού* (Mandaville 2021). Όταν ηγέτες κρατών όπως της Γερμανίας, της Γαλλίας και της Βρετανίας αμφισβήτησαν δημόσια την προοπτική του (Mandaville 2021:214), το πρόταγμα του *πολυπολιτισμού* άρχισε για μια περίοδο να αμφισβητείται ευρύτερα στην Ευρώπη (Holtug 2013, Hedetoft 2013, Koopmans 2013, Borevi 2013, Villard & Sayegh 2013, Safran 2003, Wasmer 2013), ενώ άρχισε να κερδίζει έδαφος το εναλλακτικό πρόταγμα της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκαν ακαδημαϊκές πρωτοβουλίες για έναν επαναπροσδιορισμό της έννοιας του *πολυπολιτισμού* και της

πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένης στα δεδομένα της νέας εποχής (Modood & Meer 2013).

Προκύπτει έτσι με σαφήνεια ότι και οι δύο ακαδημαϊκές παραδόσεις - τις οποίες ο Modood (2021), παρά την κριτική του στην ευρωπαϊκή ανάγνωση της «διαπολιτισμικότητας» και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρεί δυναμικά συμπληρωματικές ακαδημαϊκές παραδόσεις - στο βαθμό που αυτές δεν είναι τεχνοκρατικού, αλλά κανονιστικού τύπου (Koormans 2013) και θεωρούν την ετερότητα ως *αυταξία*. Έχουν δε ισχυρές ιδεολογικές αφετηρίες, οι οποίες κινούνται πέραν του επιστημονικού ελέγχου και της κριτικής, με την έννοια ότι η κριτική απέναντί τους σε κανονιστικό επίπεδο μπορεί να είναι μόνον πολιτικο-ιδεολογικού χαρακτήρα. Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, πάντως, η τοποθέτηση είτε υπέρ της πολυπολιτισμικής είτε υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρείται πλέον αυτονόητη όχι μόνο στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού διαλόγου για την εκπαίδευση (Δαμανάκης 1989, Μάρκου 2001, Δαμανάκης 2005, Γκόβαρης 2011, Νικολάου 2011, Γκόβαρης 2013, Μπάρος κ.α. 2014, Στεργίου & Σιμόπουλος 2019, Μάγος 2020), αλλά γενικότερα στον δημόσιο λόγο και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (UNESCO 2008, Council of Europe 2008). Η άποψη ότι οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, ότι αυτό αποτελεί μια θετική κοινωνική εξέλιξη που πρέπει να υποστηριχθεί και ότι το σχολείο είναι το καταλληλότερο όχημα για την προετοιμασία του παιδιού να ζήσει δημιουργικά μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, θεωρείται πλέον κάτι σαν αξίωμα. Το πρόβλημα, ωστόσο, δεν είναι τόσο με το ίδιο το αξίωμα όσο με το περιεχόμενο του και με το αν όσοι το υιοθετούν, βλέπουν το ίδιο περιεχόμενο πίσω από το πρόταγμα αυτό.

Η άποψη ότι η ελληνική κοινωνία είναι πλέον πολυπολιτισμική, εξ αιτίας της ύπαρξης στην επικράτεια μεταναστών και προσφύγων, αποτελεί κοινό τόπο, όχι μόνο μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας που ασχολούνται με την ετερότητα στην εκπαίδευση, αλλά και στο πεδίο της πολιτικής και της δημοσιογραφίας. Ο χαρακτηρισμός της ελληνικής κοινωνίας ως πολυπολιτισμικής, όμως, ανιχνεύεται και σε επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα. Ήδη, στα αναλυτικά προγράμματα του 2003 και του 2011 γίνεται λόγος για πολυπολιτισμική κοινωνία και για την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως απόρροια αυτής της συνθήκης, ανεξάρτητα από το αν αυτή η προγραμματική διακήρυξη εντέλει πραγματώνεται σε κάποιον βαθμό στη σχολική πράξη (Μουσελλή 2018). Στην επαναλαμβανόμενη διαπίστωση ότι η Ελλάδα συγκροτεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ωστόσο, δεν υπάρχει κατά κανόνα αιτιολόγηση της συγκεκριμένης διαπίστωσης. Η συνύπαρξη διαφορετικών θρησκευτικών, γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων στην ίδια επικράτεια θεωρείται από μόνη της επαρκής συνθήκη για τη χρήση του επιθέτου αυτού, τουλάχιστον σε περιγραφικό επίπεδο. Για το τι είναι κοινό και τι διαφορετικό στους πολιτισμούς που συνυπάρχουν στην ίδια επικράτεια, για τις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ τους, για τον βαθμό εκπροσώπησής τους στη διοίκηση και την εκπαίδευση, για την ενδεχόμενη αναπαραγωγή και διατήρησή τους στο μέλλον, για τις συμβατότητες ή ασυμβατότητες των εμπλεκόμενων πολιτισμικών κωδίκων, για τον τρόπο επίλυσης ή υπέρβασης των συγκρούσεων, όταν υπάρχουν τέτοιες ασυμβατότητες, σπάνια γίνεται λόγος. Από την άλλη πλευρά, δεν είναι σαφές αν οι εκπαιδευτικοί που είναι ήδη ενταγμένοι/ες στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και εκείνοι/ες που πρόκειται μελλοντικά να ενταχθούν σε αυτόν, υιοθετούν το αφήγημα του πολυπολιτισμού. Σε περίπτωση που αυτό συμβαίνει, ποια από τις εκδοχές του υιοθετούν και ποιες από τις ενδεχόμενες εφαρμογές του στην εκπαίδευση θεωρούν αναγκαίες; Ιδιαίτερα κρίσιμο είναι αν - πέρα από τους/τις ενεργούς/ές εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, για τους/τις οποίους/ες υπάρχουν ήδη κάποιες έρευνες, σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο της ετερότητας και του πολυπολιτισμού (Vavitsas & Nikolaou 2018) - η νέα γενιά εκπαιδευτικών, δηλαδή οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί που βρίσκονται είτε στα στάδια της αρχικής κατάρτισης είτε έχοντας περατώσει την αρχική κατάρτιση και αναμένουν την ένταξή τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό, υιοθετεί το αφήγημα του πολυπολιτισμού στην κανονιστική του διάσταση. Αν, δηλαδή, η νέα γενιά των εκπαιδευτικών τοποθετείται θετικά υπέρ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας, πέρα από την περιγραφικού τύπου διαπίστωση ότι η κοινωνία αυτή περιλαμβάνει διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και ως εκ τούτου είναι πολυπολιτισμική. Παρότι υπάρχουν ήδη απόπειρες αποτίμησης της εκπαίδευσης

προσφύγων και εντοπισμού καλών πρακτικών (Καζάζης 2020) ή διερεύνησης δυνατοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό (Χαρίτος κ.α. 2022), καθώς και κάποιες πρώτες έρευνες γύρω από την ετερότητα και την εκπαιδευτική της διαχείριση στα Προγράμματα Σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Palaiologou & Dimitriadou 2013), ερευνητικά δεδομένα για το πώς αντιλαμβάνονται οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί το προσφυγικό και ειδικότερα τα κίνητρα των προσφύγων, μέχρι στιγμής σπανίζουν.

2. Η έρευνα

Η έρευνα, πάνω στην οποία στηρίζεται το παρόν άρθρο, ανήκει στην κατηγορία της ποσοτικής εμπειρικής έρευνας. Τα εμπειρικά δεδομένα προέρχονται από τις πληροφορίες που είναι ενσωματωμένες στις απαντήσεις ενός δείγματος 297 μελλοντικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό σχολείο) σε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε προς το τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018, όταν αυτοί/ες είχαν ακόμη την ιδιότητα του/της φοιτητή/τριας σε αντίστοιχο τμήμα ενός μεσαίου μεγέθους ελληνικού ΑΕΙ. Η έρευνα ήταν ανώνυμη, ενώ μεσολάβησε πιλοτική εφαρμογή πριν από την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και τηρήθηκαν οι προβλεπόμενοι κανόνες δεοντολογίας σε ό,τι αφορά τη συναίνεση των μετεχόντων να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία. Η επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων έγινε με την βοήθεια των προγραμμάτων Excel και SPSS. Από το δείγμα των 297 φοιτητών/τρών, οι 265 (89,2%) είναι γυναίκες, ενώ οι υπόλοιποι 32 (10,8%) είναι άνδρες. Η εμφανής ασυμμετρία των δύο φύλων στα τμήματα εκπαίδευσης/κατάρτισης εκπαιδευτικών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί ιδιαίτερο γνώρισμα της παρούσας έρευνας, αλλά είναι γενικευμένο χαρακτηριστικό της κατανομής των φύλων σε παρόμοια τμήματα στα ελληνικά ΑΕΙ. Ως προς τον τόπο προέλευσης, το δείγμα καλύπτει 98 διαφορετικές πόλεις και κωμοπόλεις της χώρας (αστικές και ημιαστικές περιοχές), ενταγμένες σε 45 νομούς με εκπροσώπηση και στις 13 περιφέρειες. Με αυτή την έννοια, το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι εκτεθειμένο σε τοπικές επιρροές αναφορικά με το προσφυγικό ζήτημα, κάτι που ενδεχομένως θα είχε αρνητικές επιπτώσεις ως προς την αντιπροσωπευτικότητά του.

3. Προσλήψεις του προσφυγικού φαινομένου: πρόσφυγες ή οικονομικοί μετανάστες;

Στον ιδεολογικά φορτισμένο και, όχι σπάνια, πολιτικά εργαλειοποιημένο δημόσιο διάλογο γύρω από το προσφυγικό, τα αφηγήματα για τα κίνητρα μετακίνησης των προσφύγων από τις εστίες τους σε άλλες χώρες αποτελούν προνομιακό πεδίο αντιπαράθεσης. Τα τρία μοτίβα που παρουσιάζονται στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου είναι (α) το κλασικό κίνητρο φυγής μπροστά σε κινδύνους που απειλούν την ελευθερία, τη σωματική υγεία και ακεραιότητα και συχνά την ίδια τη ζωή ανθρώπων που εγκαταλείπουν τις εστίες τους, (β) το κίνητρο βελτίωσης των συνθηκών ζωής μέσω μιας αφανούς μετανάστευσης που δηλώνεται ως προσφυγική φυγή και (γ) το κίνητρο της εκμετάλλευσης των προνοιακών δομών των χωρών υποδοχής για άτομα που καταγράφονται ως πρόσφυγες. Με τη βοήθεια οκτώ μεμονωμένων ερωτήσεων, που είναι ενσωματωμένες στο ερωτηματολόγιο, επιχειρείται να ανιχνευθεί, κατά πόσο, τα τρία αυτά μοτίβα κινήτρων που διακινούνται στο δημόσιο λόγο έχουν επηρεάσει τις αντίστοιχες τοποθετήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Οι ισχυρισμοί για την ορθότητα των οποίων καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν οι συμμετέχοντες/ουσες είναι οι εξής:

«Υπάρχουν διάφορες απόψεις για τους πρόσφυγες που έρχονται στη χώρα λόγω της κατάστασης που επικρατεί στη Μέση Ανατολή, την Ασία και την Αφρική τα τελευταία χρόνια. Ποιες από τις παρακάτω τοποθετήσεις σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τα προσφυγικά ρεύματα θεωρείτε σωστές;» (Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις σημειώνοντας στο τετραγωνάκι απέναντι από την ερώτηση τον αριθμό που σας εκφράζει περισσότερο)

(1 = απόλυτα σωστό, 2 = μάλλον σωστό, 3 = μάλλον λανθασμένο, 4 = απολύτως λανθασμένο)

- (1) Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους διότι υπάρχει κίνδυνος από τις πολεμικές συγκρούσεις στην πατρίδα τους
- (2) Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους διότι κινδυνεύουν να διωχθούν λόγω πολιτικών πεποιθήσεων
- (3) Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους διότι κινδυνεύουν να διωχθούν λόγω θρησκείας
- (4) Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους διότι κινδυνεύουν να διωχθούν λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού
- (5) Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους διότι θέλουν να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση
- (6) Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους διότι η χώρα αυτή δεν τους δίνει καμιά προοπτική
- (7) Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους διότι νομίζουν ότι στην Ευρώπη θα ζήσουν καλά
- (8) Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τη χώρα τους διότι είναι εύκολο να περάσουν τα σύνορα και να μπου σε μια ευρωπαϊκή χώρα

Όπως προκύπτει από τις τιμές που παίρνει κάθε μία από τις επιλογές που καλούνται να σημειώσουν στις απαντήσεις τους οι συμμετέχοντες/ουσες, χαμηλές τιμές στις τετράβαθμες κλίμακες (1 και 2) σηματοδοτούν συμφωνία με τους ισχυρισμούς, ενώ υψηλές τιμές (3 και 4) σηματοδοτούν το αντίθετο. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα βασικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για κάθε μία από τις οκτώ ερωτήσεις:

Πίνακας 1: Στατιστικοί δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς στην αντίληψη των κινήτρων των προσφύγων

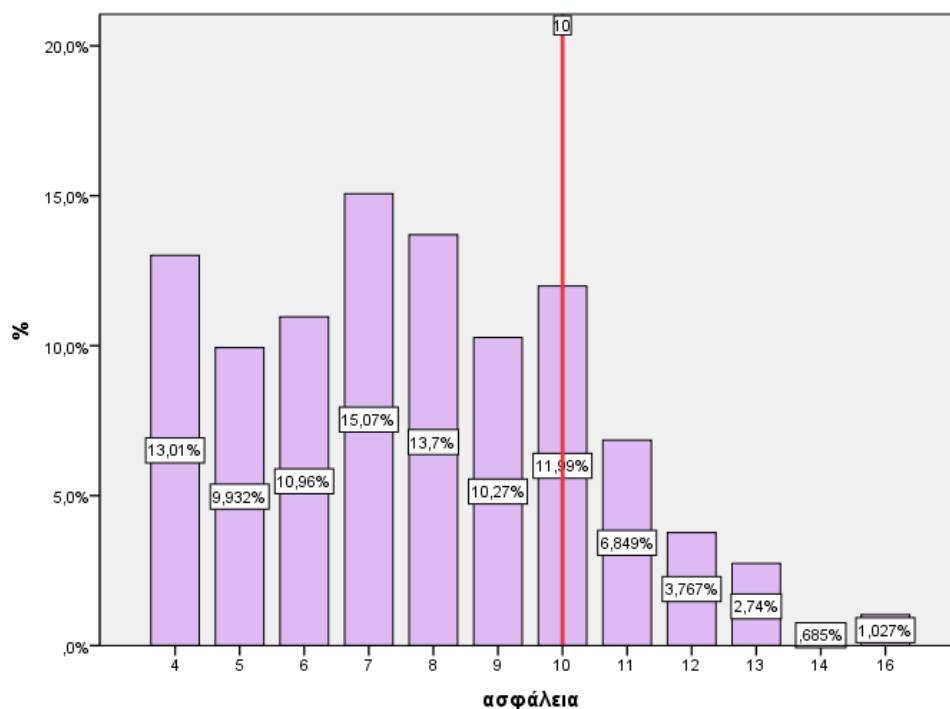
<i>Κίνητρα προσφύγων</i>	<i>N</i>	<i>μέση τιμή</i>	<i>τυπική απόκλιση</i>	<i>διάμεση τιμή</i>	<i>δεσπόζουσα</i>
πόλεμοι	297	1.3	.6	1	1
πολιτικές διώξεις	297	1.9	.9	2	1
θρησκευτικές διώξεις	297	2.0	1.0	2	1
γενετήσιες διώξεις	297	2.5	1.0	3	3
οικονομική ανέλιξη	297	2.0	1.1	2	1
απουσία προοπτικής	297	1.9	1.0	2	1
εικόνα της Ευρώπης	297	1.9	.9	2	1
εύκολη διάβαση	297	3.3	.9	4	4

Ήδη από την ανάγνωση της μέσης τιμής, της διάμεσης τιμής και της δεσπόζουσας σε κάθε στοιχείο προκύπτει μια γενική εικόνα για τις τάσεις που επικρατούν μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με την ανάγνωση των κινήτρων για την μετακίνηση των προσφύγων προς την Ελλάδα. Χαμηλή μέση τιμή σηματοδοτεί συμφωνία των ερωτώμενων με τον αντίστοιχο ισχυρισμό πάνω στον οποίο καλείται να τοποθετηθεί (η άποψη θεωρείται σωστή). Υψηλές τιμές, αντιθέτως, παραπέμπουν σε διαφωνία (η άποψη θεωρείται λανθασμένη).

3.1 Η αναζήτηση «ασφάλειας» ως κίνητρο για τις μετακινήσεις των προσφύγων

Τα πρώτα τέσσερα από τα οκτώ στοιχεία του προηγούμενου πίνακα, ύστερα από έναν έλεγχο αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha 0,716), συνθέτουν μια σύνθετη μεταβλητή («ασφάλεια») με δυνητικά άκρα τις τιμές 4 και 16, μέση τιμή 7,77 και τυπική απόκλιση 2,63. Η κατανομή συχνοτήτων των τιμών της μεταβλητής «ασφάλεια» στο δείγμα μας παρουσιάζεται στο επόμενο γράφημα:

Γράφημα 1: Κατανομή των τιμών της κλίμακας «ασφάλεια»

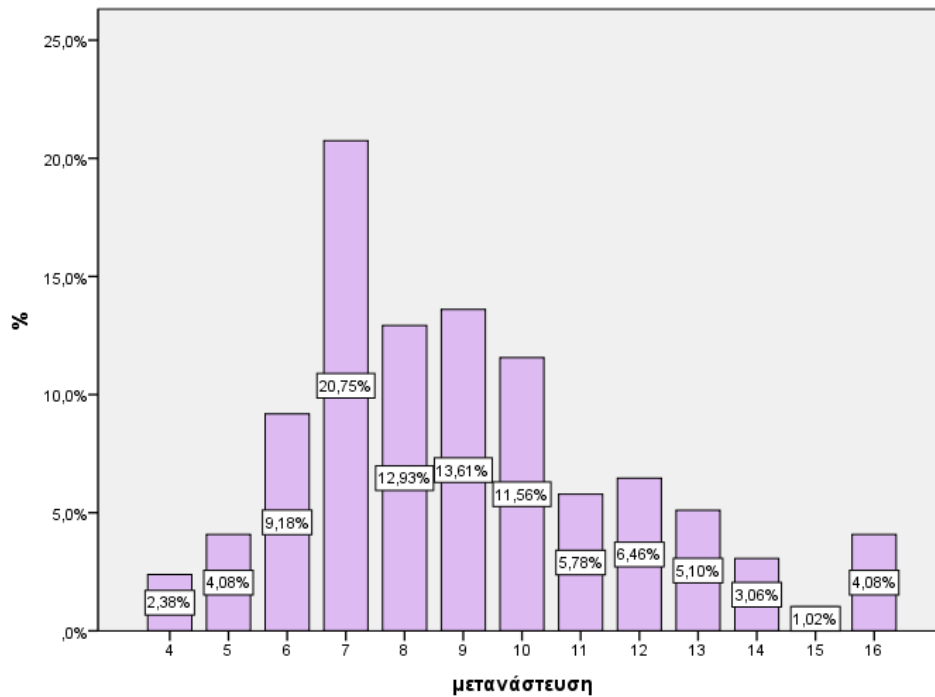


Όπως παρατηρούμε στο γράφημα, το 72,9% των ερωτώμενων απαντούν θετικά στη δέσμη των ερωτήσεων που συγκροτούν την μεταβλητή «ασφάλεια», καθώς οι τιμές 4, 5,6,7,8 και 9 της κλίμακας βρίσκονται αριστερότερα από το ουδέτερο σημείο της (τιμή 10). Αντιθέτως, το ποσοστό των συμμετεχόντων που απαντούν αρνητικά (διαφωνούν) στη δέσμη αυτή των ερωτήσεων φαίνεται ιδιαίτερα χαμηλό, καθώς το άθροισμα των ποσοστών που βρίσκονται δεξιότερα από το ουδέτερο σημείο της κλίμακας είναι 15,07%.

3.2 Η αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής ως κίνητρο για τις μετακινήσεις των προσφύγων

Οι τέσσερις τελευταίες κλίμακες στον προηγούμενο πίνακα, ύστερα από έλεγχο αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha 0,698) συνθέτουν μια σύνθετη μεταβλητή («μετανάστευση») με δυνητικά άκρα τις τιμές 4 και 16, μέση τιμή 9,03 και τυπική απόκλιση 2,82. Η κατανομή συχνοτήτων των τιμών της μεταβλητής «μετανάστευση» στο δείγμα μας απεικονίζεται στο επόμενο γράφημα:

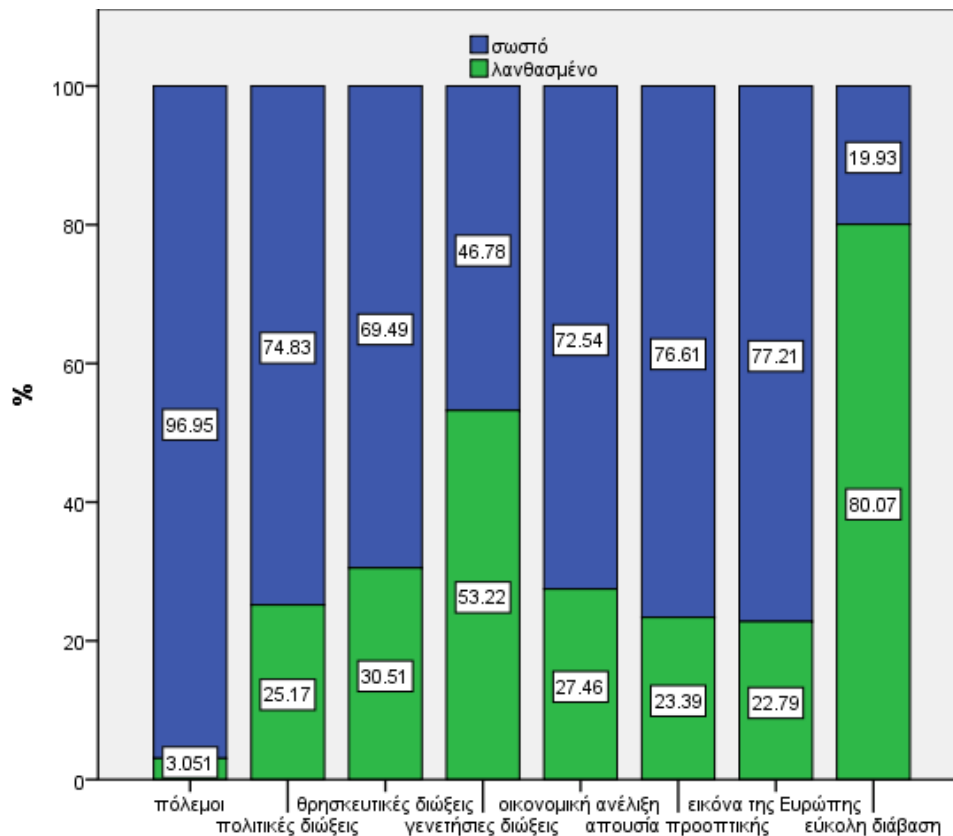
Γράφημα 2: Κατανομή των τιμών της κλίμακας «μετανάστευση»



Από την κατανομή των συχνοτήτων των τιμών στο συνεχές της μεταβλητής «μετανάστευση» προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (62,9%) τοποθετείται στο αριστερό σκέλος της κλίμακας (η τιμή 10 αποτελεί το ουδέτερο σημείο με ποσοστό 11,0%), ενώ ένα χαμηλό ποσοστό (25,5%, πρακτικά ο ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες), τείνει να διαφωνεί με τον ισχυρισμό ότι η κίνηση των προσφύγων προς την Ελλάδα σχετίζεται με μεταναστευτικά κίνητρα.

Συμπύσσοντας για κάθε μία από τις οκτώ ερωτήσεις που αφορούν τα κίνητρα των μετακινούμενων τις τέσσερις τιμές της κλίμακας σε δύο (σωστή άποψη / λανθασμένη άποψη), διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες συμφύρουν τις δύο καταστάσεις (πρόσφυγας / μετανάστης) ως προς τα κίνητρα των μετακινούμενων, καθώς κατά κανόνα δέχονται ως ορθές τόσο τις απόψεις που αποδίδουν σε αυτούς κλασικά προσφυγικά κίνητρα (αναζήτηση ασφάλειας από κινδύνους που τους απειλούν), όσο και τις απόψεις που παραπέμπουν σε κλασικά μεταναστευτικά κίνητρα (βελτίωση του βιοτικού επιπέδου). Μόνον σε δύο από τις οκτώ ερωτήσεις (κίνητρο που σχετίζεται με γενετήσιες διώξεις, κίνητρο που σχετίζεται με την ευκολία διάβασης των συνόρων) φαίνεται να διαφωνεί η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών με απόψεις που είναι συμβατές με τις υπόλοιπες τρεις, που περιλαμβάνονται στον ίδιο τύπο κινήτρων, όπως δείχνει το επόμενο γράφημα:

Γράφημα 3: Εκτίμηση της ορθότητας απόψεων για τα κίνητρα των μετακινούμενων



4. Η αποδοχή του αφηγήματος του πολυπολιτισμού και η αντίληψη των κινήτρων

Με την έκφραση «αφήγημα του πολυπολιτισμού» γίνεται αναφορά στην προβολή από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, από ομάδες πνευματικών ανθρώπων, αλλά κυρίως από κρατικούς αξιωματούχους και πολιτικά πρόσωπα, της ιδέας ότι η γλωσσική, θρησκευτική, εθνοτική και πολιτισμική ετερογένεια σε μια κοινωνία είναι καλοδεχούμενη ως στοιχείο εμπλουτισμού. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το αφήγημα αυτό περιέχει το αίτημα ή την προοπτική επίσημης κρατικής αναγνώρισης διαφορετικών (γλωσσικών, εθνοτικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών) ταυτοτήτων και εκχώρησης σχετικών δικαιωμάτων σε όσους/ες τις επικαλούνται. Σε ένα τρίτο επίπεδο, ο όρος αναφέρεται περιγραφικά στο γεγονός ότι, με την άφιξη μεταναστών και προσφύγων, οι σύγχρονες κοινωνίες μεταβάλλουν την παραδοσιακή τους σύνθεση και γίνονται λιγότερο ομοιογενείς σε σύγκριση με το παρελθόν.

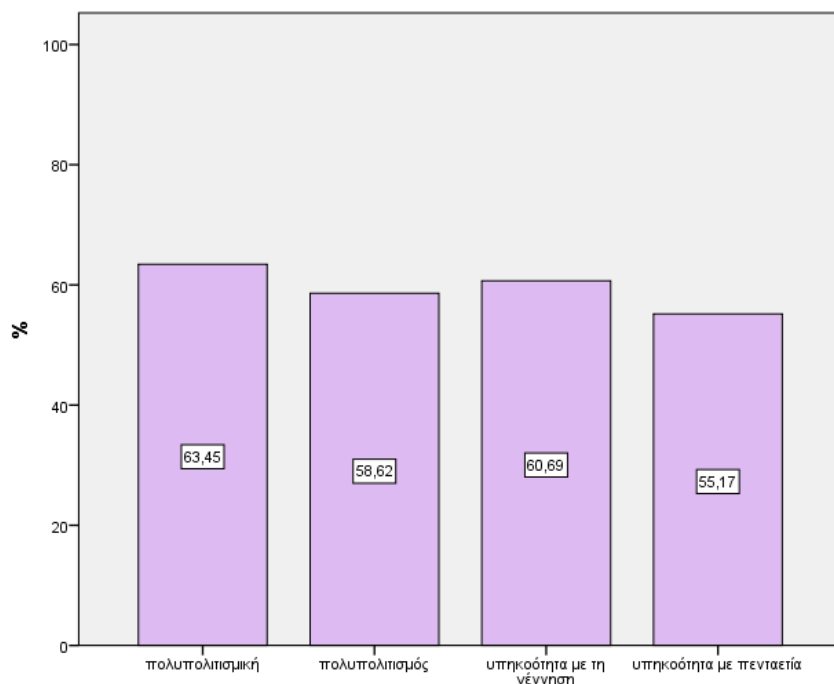
Παρότι στην τελευταία εκδοχή, ο όρος έχει απλά περιγραφικό χαρακτήρα, όταν ο «πολυπολιτισμός» ως επιθυμητή κατάσταση κοινωνικής συμβίωσης ετεροτήτων υιοθετείται από θεσμικούς φορείς, αποκτά αυτομάτως κανονιστική διάσταση, μετατρέπεται σε κοινωνικό αγαθό, σε κάτι που πρέπει να επιδιωχθεί και να προστατευθεί με κρατικά μέσα. Αυτή τη δεοντολογική (κανονιστική) διάσταση επιχειρούν να απεικονίσουν τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με την έννοια της διερεύνησης, αν το αφήγημα του πολυπολιτισμού υιοθετείται τελικά από τη νέα γενιά των εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

- (1) Το καλύτερο για την Ελλάδα είναι να γίνει μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με πολλές ομάδες που θα διατηρούν το δικό τους πολιτισμό, αλλά θα ζουν ειρηνικά στη χώρα
- (2) Τα παιδιά των προσφύγων πρέπει να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά να διδάσκονται τη γλώσσα τους, τη θρησκεία, τον πολιτισμό και την ιστορία τους μέσα στο σχολείο
- (3) Τα παιδιά των προσφύγων που γεννιούνται στην Ελλάδα πρέπει να αποκτούν την ελληνική υπηκοότητα

(4) Οι πρόσφυγες που ζουν στην Ελλάδα πάνω από πέντε χρόνια πρέπει να αποκτούν την ελληνική υπηκοότητα

Για κάθε ερώτηση υπάρχουν τέσσερις απαντητικές επιλογές, οι οποίες αποτελούν σημεία πάνω σε ένα συνεχές τύπου κλίμακας Likert (1=συμφωνώ, 2=μάλλον συμφωνώ, 3=μάλλον διαφωνώ, 4=διαφωνώ). Σε ένα πρώτο επίπεδο, υπολογίστηκαν τα ποσοστά των συμμετεχόντων/ουσών, που επέλεξαν ως απάντηση ένα από τα δύο πρώτα σημεία της κλίμακας και, συνεπώς, εκφράζουν με τον τρόπο αυτόν τη συμφωνία τους με το περιεχόμενο του ισχυρισμού. Το ακόλουθο γράφημα απεικονίζει τα ποσοστά αυτά:

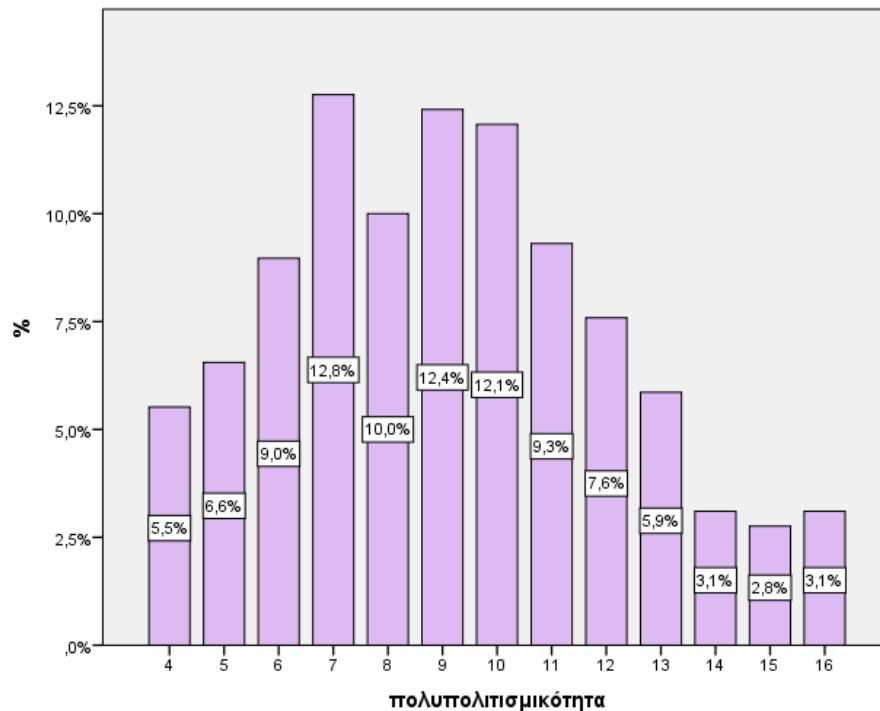
Γράφημα 4: Τοποθετήσεις των συμμετεχόντων υπέρ του πολυπολιτισμού



Και στους τέσσερις δείκτες πολυπολιτισμικού προσανατολισμού, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών εμφανίζει σχετικά υψηλά ποσοστά αποδοχής του. Ειδικά, στην πρώτη και δεύτερη κλίμακα, οι οποίες εκφράζουν με πιο σαφή τρόπο την αποδοχή και την προώθηση του προγράμματος μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνίας, τα ποσοστά πλησιάζουν ή υπερβαίνουν το 60%. Επομένως, ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα, που προκύπτει ήδη από την ανάγνωση των τοποθετήσεων των συμμετεχόντων/ουσών στις προηγούμενες ερωτήσεις είναι ότι το αφήγημα του πολυπολιτισμού έχει αποκτήσει αξιόλογη εμβέλεια στη νέα γενιά εκπαιδευτικών, όταν έξι στους δέκα το υιοθετούν. Το ερώτημα, βεβαίως, παραμένει πώς ορίζεται εκ μέρους τους η πολυπολιτισμική κατάσταση και ποιο εκπαιδευτικό μοντέλο είναι συμβατό με αυτή.

Με την συγχώνευση των τεσσάρων δεικτών του πολυπολιτισμικού προσανατολισμού σε μία σύνθετη μεταβλητή («πολυπολιτισμικότητα») με τιμές που κυμαίνονται δυνητικά μεταξύ του 4 και του 16, δημιουργήθηκε, ύστερα από έλεγχο αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha 0,695), μια κλίμακα 13 σημείων με μέση τιμή 9,14 και τυπική απόκλιση 3,04. Η κατανομή των συχνοτήτων των τιμών της σύνθετης αυτής μεταβλητής απεικονίζεται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων των τιμών της μεταβλητής «πολυπολιτισμός»



Με δεδομένο ότι το ουδέτερο σημείο της κλίμακας βρίσκεται στην τιμή 10, το γράφημα με τη σύνθετη μεταβλητή εκφράζει περίπου την ίδια κατάσταση που είδαμε προηγουμένως να σηματοδοτούν οι απαντήσεις στις μεμονωμένες ερωτήσεις για το ίδιο θέμα. Ποσοστό 56,2% των συμμετεχόντων/ουσών τοποθετείται στο αριστερό σκέλος της κλίμακας, υιοθετώντας με τον τρόπο αυτό το πρόταγμα του πολυπολιτισμού. Το ποσοστό εκείνων που τείνουν να απορρίπτουν το παραπάνω αφήγημα ανέρχεται στο 31,7%, ενώ το ποσοστό όσων επιλέγουν ασαφή τοποθέτηση κινείται γύρω στο 12,1%.

Οι δείκτες συσχέτισης Spearman μεταξύ της μεταβλητής «πολυπολιτισμικότητα» και των δύο μεταβλητών που συνοψίζουν τα κίνητρα των προσφύγων («ασφάλεια», «μετανάστευση») κινούνται σε χαμηλά επίπεδα και μόνο στην περίπτωση της μεταβλητής «ασφάλεια» εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός με τιμή $\rho = 0.321$. Προκειμένου να διαπιστώσουμε, αν το είδος των κινήτρων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στους πρόσφυγες (κλασικοί πρόσφυγες ή οικονομικοί μετανάστες) έχει κάποια επίδραση στην υιοθέτηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου, πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχοι στατιστικοί έλεγχοι με τη βοήθεια του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney.

Πίνακας 2: Έλεγχοι Mann-Whitney για τη σχέση μεταξύ της αντίληψης των κινήτρων και του βαθμού αποδοχής του πολυπολιτισμού

	πόλεμοι	πολιτικές διώξεις	θρησκευτικές διώξεις	γενετήσιες διώξεις	οικονομική ανέλιξη	απουσία προοπτικής	εικόνα της Ευρώπης	ευκολία διάβασης
U	632,0	5895,5	5583,5	8272,5	7526,5	7376,0	6782,0	5305,5
z	-2,548	-3,143	-5,149	-2,982	-1,119	-0,102	-0,972	-2,322
p	0,011	,002	0,000	0,003	0,263	0,919	0,331	0,020

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι για τις τέσσερις περιπτώσεις απόδοσης κλασικά προσφυγικών κινήτρων (πόλεμοι, πολιτικές διώξεις, θρησκευτικές διώξεις, γενετήσιες διώξεις) στους μετακινούμενους πληθυσμούς υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον βαθμό

υιοθέτησης του πολυπολιτισμικού μοντέλου μεταξύ εκείνων που πιστώνουν τους μετακινούμενους με παρόμοια κίνητρα και εκείνων που δεν βλέπουν τέτοιου είδους κίνητρα στις μετακινήσεις αυτές. Οι συμμετέχοντες/ουσες που αντιλαμβάνονται τα κίνητρα των μετακινούμενων ως κλασικά προσφυγικά κίνητρα, υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το μοντέλο του πολυπολιτισμού σε σύγκριση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που διαφωνούν με την ύπαρξη τέτοιων κινήτρων και πίσω από τις προσφυγικές ροές διακρίνουν στην ουσία μεταναστευτικές ροές. Παρόμοιες, στατιστικά σημαντικές διαφορές, όμως δεν παρατηρήθηκαν στις τρεις από τις τέσσερις περιπτώσεις απόδοσης κλασικά μεταναστευτικών κινήτρων στους μετακινούμενους (οικονομική ανέλιξη, απουσία προοπτικής στη χώρα προέλευσης, εικόνα της Ευρώπης) ως προς το βαθμό υιοθέτησης του μοντέλου του πολυπολιτισμού, πράγμα που σημαίνει ότι τόσο αυτοί/ές που αποδίδουν κλασικά μεταναστευτικά κίνητρα στις μετακινήσεις όσο και εκείνοι/ες που δεν βλέπουν παρόμοια κίνητρα, τοποθετούνται με ενιαίο τρόπο απέναντι στο πρόταγμα του πολυπολιτισμού. Μόνο σε μία περίπτωση απόδοσης οικονομικών κινήτρων για τις μετακινήσεις, και συγκεκριμένα στην άποψη ότι οι πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα, επειδή η διάβαση των συνόρων είναι εύκολη, σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ όσων δέχονται ως ορθό αυτόν τον ισχυρισμό και όσων τον απορρίπτουν, σε σχέση πάντοτε με τον βαθμό αποδοχής του πολυπολιτισμού. Εκείνοι/ες που απορρίπτουν ως λανθασμένη την παραπάνω άποψη εμφανίζονται να υιοθετούν το μοντέλο του πολυπολιτισμού ως θετική κοινωνική εξέλιξη σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με όσους/ες την αποδέχονται ως ορθή.

5. Συμπεράσματα και συζήτηση

Η εμφάνιση μεγάλων προσφυγικών ρευμάτων προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης τις δύο τελευταίες δεκαετίες δημιούργησαν ισχυρό δημόσιο ενδιαφέρον τόσο για τα κίνητρα όσων μετακινούνται όσο και για την ένταξή τους στις κοινωνίες υποδοχής μέσω της εκπαίδευσης. Με την έννοια αυτή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως κρίσιμων συντελεστών στην ενταξιακή διαδικασία έχει αναβαθμιστεί, ενώ παράλληλα έχει ανοίξει ένας πολλαπλός διάλογος για τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις στο πεδίο της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι ο δημόσιος διάλογος γύρω από το μεταναστευτικό, και ιδιαίτερα η απόδοση κινήτρων στους μετακινούμενους πληθυσμούς, έχει αφήσει το αποτύπωμά του στις συνειδήσεις των μελλοντικών δασκάλων. Έτσι, ενώ θα περίμενε κανείς να δει εκ μέρους τους μια απόδοση κινήτρων για τους μετακινούμενους πληθυσμούς προσανατολισμένη είτε σε κλασικά προσφυγικά κίνητρα, είτε σε κλασικά μεταναστευτικά κίνητρα, παρατηρεί ταυτόχρονα και τα δύο. Αυτό σημαίνει ότι για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στην έρευνα, η διάκριση μεταξύ προσφυγιάς και μετανάστευσης στερείται νοήματος, τουλάχιστον ως προς τα κίνητρα των μετακινούμενων: για τους/τις μελλοντικούς/ές δασκάλους/ες, οι άνθρωποι αυτοί είναι ταυτόχρονα και πρόσφυγες, και μετανάστες. Το δεύτερο συμπέρασμα της έρευνας αυτής είναι ότι το πρόταγμα του πολυπολιτισμού υιοθετείται από τους/τις έξι στους/τις/ες δέκα μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, απορρίπτεται από τους/τις τρεις στους/στις δέκα, ενώ ένας στους δέκα μένει ουδέτερος απέναντι σε αυτό. Ένα τρίτο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί που αποδίδουν στους μετακινούμενους κλασικά προσφυγικά κίνητρα τείνουν να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το μοντέλο του πολυπολιτισμού ως επιθυμητής κοινωνικής συνθήκης σε σύγκριση με τους/τις συναδέλφους τους που δεν βλέπουν να υπάρχουν αυτού του είδους τα κίνητρα στους μετακινούμενους πληθυσμούς. Τα συμπεράσματα αυτά συνιστούν ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης για τη διερεύνηση και άλλων παραμέτρων που ενδέχεται να επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών γύρω από το προσφυγικό, καθώς επίσης του είδους της εκπαίδευσης που οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι είναι συμβατή με το πολυπολιτισμικό μοντέλο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, (75-87).
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ., Σ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014). *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Έκδοση Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Καζάζης, Β. (2020). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα. Αποτίμηση και καλές πρακτικές. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δ. Αττικής, <http://oceanis.lib.ruas.gr/xmlui/handle/123456789/5530>
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα
- Μάγος, Κ. (2020). *Σύγχρονες Τάσεις στην Παιδαγωγική Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Μουσελλή, Κ. (2018). Σύγκριση του διαπολιτισμικού λόγου μεταξύ των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ και των προγραμμάτων που εκπονήθηκαν το 2011 και δεν χρησιμοποιούνται ευρέως. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, <http://hdl.handle.net/11610/18586>)
- Μπάρος, Β., Λ. Στεργίου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.) (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολιτεία
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο
- Στεργίου, Λ., Γ. Σιμόπουλος (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg
- Χαρίτος, Β., Κ. Παπαχρήστος, Ε. Μανούσου (2022). Διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφύγων/μεταναστών μαθητών στην Α/θμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Προβληματισμοί για την εξ αποστάσεως εφαρμογή της. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(1Α), (133-151).

Ξενόγλωσσες

- Borevi, K. (2013). The Political Dynamics of Multiculturalism in Sweden. In R. Taras (ed.), *Challenging Multiculturalism: European Models of Diversity* (pp. 138–160). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt20q22fw.13>
- Bowen, E. M., & Salsman, F. L. (1979). Integrating Multiculturalism into a Teacher-Training Program. *The Journal of Negro Education*, 48(3), (390–395), <https://doi.org/10.2307/2295055>
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of training with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, (67-83).
- Council of Europe (2008). White paper on intercultural dialogue: ‘Living together as equals in dignity’, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_EN.asp

- European Commission (2019). European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training monitor 2019, Publications Office, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-greece_el.pdf
- Hedetoft, U. (2013). Multiculturalism: Symptom, Cause or Solution? In R. Taras (ed.), *Challenging Multiculturalism: European Models of Diversity*, pp. 319–333. Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt20q22fw.21>
- Holtug, N. (2013). Danish Multiculturalism, Where Art Thou? In R. Taras (Ed.), *Challenging Multiculturalism: European Models of Diversity* (190–215). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt20q22fw.15>
- Koopmans, R. (2013). Multiculturalism and Immigration: A Contested Field in Cross-National Comparison. *Annual Review of Sociology*, 39, (147–169). <http://www.jstor.org/stable/43049630>
- Lambeth, D., T., Smith, A. M. (2016). Pre-Service Teachers' Perceptions of Culturally Responsive Teacher Preparation. *Journal of Negro Education*, Vol 85, No 1, (46-58). <https://www.jstor.org/stable/10.7709/jnegroeducation.85.1.0046>
- Mandaville, P. (2021). Imagining Multicultural Nationalism? Reflections on the Contributions of Tariq Modood. *ReOrient*, 6(2), 214–218. <https://doi.org/10.13169/reorient.6.2.0214>
- Markus, A. (2011). Attitudes to Multiculturalism and Cultural Diversity. In M. Clyne & J. Jupp (eds.), *Multiculturalism and Integration: A Harmonious Relationship* (89–100). ANU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt24h7j6.11>
- Modood, T., N. Meer (2013). Contemporary Citizenship and Diversity in Europe: The Place of Multiculturalism. In R. Taras (ed.), *Challenging Multiculturalism: European Models of Diversity* (25–51). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt20q22fw.8>
- Palaiologou, N., & Dimitriadou, C. (2013). Multicultural/intercultural education issues in pre-service teacher education courses: The case of Greece. *Multicultural Education Review*, 5(2), (49-84).
- Safran, W. (2003). Pluralism and Multiculturalism in France: Post-Jacobin Transformations. *Political Science Quarterly*, 118(3), (437–465). <http://www.jstor.org/stable/30035783>
- Sakka, D. (2009). The views of migrant and non-migrant students on cultural diversity in the Greek classroom. *Social Psychology of Education*, 12(1), (21-41).
- Sellars, M. (2020). Pedagogy: Educating for Global Competence. In *Educating Students with Refugee and Asylum Seeker Experiences: A Commitment to Humanity* (1st ed., pp. 140–154). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdz0r.14>
- Siwatu, K. O., Polydore, C. L. (2010). Resolving a Cultural Conflict in the Classroom: An Exploration of Preservice Teachers' Perceptions of Effective Interventions. *The Journal of Negro Education*, Vol 79, No 4, (458-472). <https://www.jstor.org/stable/41341089>
- UNESCO. (2008). Investing in cultural diversity and intercultural dialogue: World report on cultural diversity <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755>
- Villard, F., P.-Y. Sayegh (2013). Redefining a (Mono)cultural Nation: Political Discourse against Multiculturalism in Contemporary France. In R. Taras (ed.), *Challenging Multiculturalism: European Models of Diversity*, (236–254). Edinburgh: Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt20q22fw.17>

Wasmer, M. (2013). Public Debates and Public Opinion on Multiculturalism in Germany. In R. Taras (ed.), *Challenging Multiculturalism: European Models of Diversity* (163–189). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt20q22fw.14>