

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ»

Παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των παιδιών -
προσφύγων στο σχολείο: πολιτισμικά στερεότυπα και εκπαιδευτική
διαδικασία

Factors contributing to the treatment of refugee children: cultural
stereotypes and educational process

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κωνσταντίνα Κρεμμύδα

A.M.: 0621M003

Επιβλέπουσα: Χρυσόχοου Ξένια, Καθηγήτρια Κοινωνικής και Πολιτικής
Ψυχολογίας

Αθήνα, 2023

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Εισαγωγή	4
Θεωρητικό πλαίσιο	8
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση	8
Η έννοια του επιπολιτισμού	9
Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	10
Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	10
Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	11
Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	12
Το διαπολιτισμικό μοντέλο	13
Οι στρατηγικές επιπολιτισμού των μεταναστών	13
Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	15
Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός	17
Η κοινωνική τάξη (social order) ως παράγοντας διάκρισης των προσφύγων μαθητών	18
Ερευνητικά ερωτήματα.....	21
Μεθοδολογία της έρευνας	22
Ερευνητικά εργαλεία.....	22
Συλλογή ερευνητικών δεδομένων	22
Στατιστική επεξεργασία δεδομένων.....	22
Συμμετέχοντες.....	23
Στρατηγικές επιπολιτισμού	23
Κοινωνική τάξη (social order)	24
Κινητικότητα.....	25
Οικονομική επιβάρυνση.....	26
Απειλή για τον πολιτισμό.....	26
Υποβάθμιση στα σχολεία.....	26
Διδακτικές μέθοδοι.....	27
Αποτελέσματα.....	29
Παρουσία προσφύγων στην τάξη και προσδοκίες των εκπαιδευτικών	29
Συσχετίσεις των διδακτικών μεθόδων.....	29
Γραμμική παλινδρόμηση.....	32
Συζήτηση.....	34
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	37

Περίληψη

Επιχειρώντας να εξετάσουμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των παιδιών - προσφύγων στο σχολείο και τους λόγους που ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί ή αρνούνται να διδάξουν πρόσφυγες μαθητές, εξετάσαμε τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις τους για την κοινωνία και την κοινωνική οργάνωση, τις απειλές που νιώθουν σε σχέση με τη μετανάστευση και τις απόψεις τους για τον επιπολιτισμό, θεωρώντας ότι θα προβλέπουν τις διδακτικές μεθόδους που θα εφαρμόσουν κατά τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 108 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αφομοιωτικό μοντέλο επιπολιτισμού, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η οικονομική επιβάρυνση, η απειλή στον πολιτισμό και η υποβάθμιση στα σχολεία προβλέπουν τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός.

Λέξεις-κλειδιά: πρόσφυγες μαθητές, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιπολιτισμός, απειλή.

Εισαγωγή

Το προσφυγικό ζήτημα είναι ένα από τα μείζονα θέματα που απασχολούν την κοινωνία μας τα τελευταία χρόνια. Πολλοί άνθρωποι έχουν αναζητήσει καταφύγιο στην Ευρώπη εξαιτίας των συγκρούσεων, της τρομοκρατίας αλλά και επειδή διώκονται στις χώρες τους. Η χώρα μας, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο μέρος των προσφύγων. Το ζητούμενο που ανακύπτει είναι η διασφάλιση της ανθρώπινης θέσης των προσφύγων και των μεταναστών στην κοινωνία. Οι κυβερνήσεις, οι διεθνείς οργανισμοί, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα -μεταξύ άλλων παραγόντων- επιβεβαίωσαν την ανάγκη ενθάρρυνσης μιας ενεργού συμμετοχής και της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη που αντιστέκεται σε κάθε μορφή προκατάληψης, διακρίσεων, ανισοτήτων και παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ως εκ τούτου, οι παγκόσμιες βασικές αξίες όπως η ευθύνη, ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η ελευθερία, η ενότητα, η ενσυναίσθηση και η δικαιοσύνη θεωρούνται βασικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο καθένας προκειμένου να καλλιεργήσει την αμοιβαία κατανόηση και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Κατά συνέπεια, η ανάγκη να καλλιεργηθεί στους ανθρώπους μια κριτική πολιτιστική συνείδηση έχει αναδειχθεί ως αναπόσπαστο στοιχείο της διαπολιτισμικής τους ικανότητας, έτσι ώστε να μπορέσουν να φτάσουν σε μια βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση προς τους άλλους (Guilherme, 2012; Houghton, 2013; Kumaravadivelu, 2006). Οι πρόσφυγες συχνά αναγκάζονται να φύγουν ξαφνικά, έχοντας ελάχιστο χρόνο να προετοιμαστούν και αντιμετωπίζοντας αβεβαιότητα σχετικά με το πού θα μπορούσαν να βρουν ασφαλές καταφύγιο. Ορισμένοι περνούν πολλά χρόνια σε καταυλισμούς προσφύγων σε γειτονική χώρα πριν από την μετεγκατάστασή τους σε τρίτη χώρα. Πριν από την μετεγκατάσταση, τα παιδιά και οι νέοι, όχι μόνο βιώνουν συχνά διάφορων ειδών τραύματα και άγχος από την αβεβαιότητα, αλλά σε πολλές περιπτώσεις έχει διακοπεί η σχολική τους εκπαίδευση (McBrien, 2005). Οι πρόσφυγες μαθητές αντιμετωπίζουν ανυπολόγιστες ακαδημαϊκές προκλήσεις κατά την προσαρμογή τους στο νέο τους περιβάλλον (Davies, 2008; Pinson & Arnot, 2007). Η εκπαίδευση έχει δώσει ιδιαίτερη προσοχή σε αυτήν την ανησυχία, υποστηρίζοντας ότι είναι υποχρεωτικό να «βοηθηθούν οι πολίτες να ζουν μαζί σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες, [για να] επικοινωνούν μεταξύ τους σε όλα τα είδη πολιτισμικών τμημάτων» (Huber & Reynolds, 2014, σελ. 9). Σε αυτό το πλαίσιο, οι τάξεις γίνονται «πολιτισμικά ευαίσθητοι χώροι για μάθηση» (Porto, 2010, σελ. 47),

ώστε να δημιουργηθούν ευκαιρίες για θετικό μετασχηματισμό της σκέψης και των ενεργειών των ατόμων. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας, δεδομένου ότι η ίδια η γλώσσα αντανάκλα τις αξίες, τα νοήματα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων (Byram & Guilherme, 2000). Έτσι, έχει καταστεί επιτακτική ανάγκη να προσεγγίσουμε τους μαθητές για να εξερευνήσουν την πολιτισμική πολυπλοκότητα και την πολλαπλότητα, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν μια διαφορετική κοινωνική ταυτότητα ενώ αμφισβητούν τη δική τους. Παράλληλα, η εκπαίδευση συνιστά το θεμέλιο λίθο της κοινωνικής ένταξης, καθώς συμβάλλει στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων, απαραίτητο συστατικό για την αποφυγή συγκρούσεων και διχασμού. Τα σχολεία πρέπει να διαδραματίσουν κορυφαίο ρόλο στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, καθώς αυτά προσφέρουν τη μεγαλύτερη ευκαιρία στους νέους από την κοινότητα των προσφύγων και από την κοινότητα της χώρας υποδοχής να αναπτύξουν τον αλληλοσεβασμό μεταξύ τους.

Η υποδοχή και ένταξη των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση για τη χώρα μας. Η συνύπαρξη μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά φέρει στο προσκήνιο το ρόλο των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που αναπτύσσονται από πολύ νεαρή ηλικία (Καγκά, 2001). Η κοινωνία, και κατ'επέκταση το σχολείο, που υποδέχεται τους μετανάστες και πρόσφυγες τους αποδίδει πολύ συχνά τον χαρακτηρισμό του ξένου, σα να πρόκειται για μια παγιωμένη και ενιαία ταυτότητα. Ο όρος αυτός, μάλιστα, είναι ιστορικά και κοινωνικά επιφορτισμένος με αρνητική σημασία, καθώς συνδέεται με την κοινωνική απειλή, τη διατάραξη της ήδη υπάρχουσας κατάστασης στην οποία εισχωρεί ο ξένος, την ανασφάλεια και το φόβο που υποτίθεται ότι προκαλεί. Ο στιγματισμός που αποδίδει ο όρος «ξένος» υποδηλώνει μια διάσταση ανώτερου και κατώτερου πολιτισμού, με τον πρώτο να επιδιώκει να ασκήσει κοινωνικό έλεγχο στο δεύτερο. Μέσα από ταξινομήσεις αυτού του τύπου, οι διαφορετικές ταυτότητες που έρχονται σε επαφή αντιμετωπίζονται εξ αρχής ως στοιχεία σε αντιδιαστολή. Έτσι, η ταυτότητα του μετανάστη/πρόσφυγα καθίσταται περιττή, αναλώσιμη, κατώτερη σε αντιδιαστολή με του γηγενή, του οποίου η ταυτότητα υποτίθεται ότι απειλείται (Σαββάκης, 2012).

Το σχολείο είναι ένας τόπος και χώρος όπου το παρελθόν συναντά το παρόν και η ένταξη συναντά τον αποκλεισμό. Είναι το πεδίο όπου, αφενός, οι πολιτισμικές και κοινωνικές έννοιες αποτελούν τόπο κοινής νοηματοδότησης και διαπραγμάτευσης και αναζητούνται οι πλατφόρμες διαλόγου και, από την άλλη, το σχολείο δημιουργεί

μία αντίσταση και μια κλειστή στάση απέναντι σε αυτό που είναι διαφορετικό, διακριτό, απέναντι σε άλλες αξίες που ποικίλλουν από εκείνες που κυριαρχούν, προς άλλες έννοιες και πεποιθήσεις. Αυτό προκύπτει από ένα σταθερό ρεπερτόριο περιεχομένου, θεμάτων, ζητημάτων, τελετών και τελετουργιών που τους συνοδεύουν. Η σχολική πρακτική φαίνεται να εξακολουθεί να προσανατολίζεται προς τις ανάγκες ενός ομοιογενούς περιβάλλοντος, που αποτελείται από ένα μέσο τυπικό, μη διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό, και το πιο σημαντικό, που δεν μπορεί να ξεχωρίσει παιδιά με διαφορετικές ανάγκες από την πλειονότητα της σχολικής τάξης. Η έρευνα των Junonen, Nishina και Graham (2006) δείχνει ότι τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων, βιώνουν πολλαπλές, σύνθετες πρακτικές διακρίσεων και αγνοείται το πολιτισμικό τους πλαίσιο στο σχολείο όπου θα έπρεπε να είναι ένας χώρος όπου εμφολωρεί η ετερότητα και η διαφορετικότητα ή αντιμετωπίζονται ως μια ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών. Πολλοί μετανάστες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν ότι οι δάσκαλοί τους δεν τους απευθύνονται λόγω της εθνικότητάς τους, φαινόμενο που γίνεται πιο συχνό καθώς μπαίνουν στην εφηβεία. Οι μετανάστες μαθητές αναφέρουν επίσης ότι οι δάσκαλοι έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτούς και συχνά αντιλαμβάνονται τις γνώσεις τους ως φτωχές. Απέφεραν εχθρικές συναντήσεις με δασκάλους (καθώς τους θεωρούσαν ταραχοποιούς) και θεωρήθηκαν αόρατοι. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι μετανάστες είπαν ότι αντιμετώπιζαν ρατσισμό από δασκάλους περίπου δύο έως τρεις φορές το χρόνο (Junonen, Nishina & Graham, 2006). Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη πώς αυτές οι αντιλήψεις διαμορφώνονται από το σχολικό περιβάλλον.

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό την εξέταση και διερεύνηση των λόγων για τους οποίους ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί ή αρνούνται να διδάξουν πρόσφυγες μαθητές. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν επηρεάζεται η επιλογή μεθόδου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού από τις απόψεις του για την κοινωνία και την κοινωνική οργάνωση, τις απειλές που νιώθει σε σχέση με τη μετανάστευση και τις απόψεις του για τον επιπολιτισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης είναι οι ακόλουθοι:

1. Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνέπειες της παρουσίας προσφύγων στην Ελλάδα και της ένταξης των παιδιών - προσφύγων στο σχολείο.

2. Εξέταση των θέσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνία και την κοινωνική οργάνωση, το αίσθημα απειλής και τον επιπολιτισμό.
3. Διερεύνηση του βαθμού κατά τον οποίο οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία των παιδιών - προσφύγων στο σχολείο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όπως είναι γνωστό, το φαινόμενο της μετανάστευσης, εδώ και αρκετές πλέον δεκαετίες, έχει ένα σταθερό και γενικευμένο χαρακτήρα και φαίνεται να επιδρά με δραστικό τρόπο στις κυριότερες όψεις της κοινωνικής και οικονομικής ζωής της χώρας μας. Αναπόδραστα, η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από τις δομές που μένουν απαθείς κι ανεπηρέαστες από το φαινόμενο, καθώς η έλευση μεγάλου αριθμού παιδιών από διαφορετικά -και διάφορα- πολιτισμικά, γλωσσικά περιβάλλοντα, σηματοδοτεί ένα πλαίσιο ιδιαίτερης δράσης για το εκπαιδευτικό σύστημα. Για το ελληνικό κράτος, πέρα από την διαχείριση της άφιξης και της φροντίδας μεγάλου αριθμού μεταναστών -κυρίως μετά το 2015-, υπήρξε και η ανάγκη μέριμνας για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών που βρίσκονταν στην ανάλογη ηλικία.

Σε αυτή τη λογική της μέριμνας, αποτέλεσε σκοπό η διαμόρφωση ενός σχολείου που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των διαφοροποιημένων κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδων μαθητών που θα φιλοξενούσε. Κομβικό και ζητούμενο για αυτό το σχολικό πλαίσιο, είναι η δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού για κάθε μορφή γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, όπως και η δημιουργία των προϋποθέσεων για την διατήρηση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών. Η αποστολή αυτή του σχολείου έχει μάλιστα και μια ευρύτερη λειτουργία στα πλαίσια των νέων, πολυπολιτισμικών κοινωνιών που σήμερα διαμορφώνονται, καθώς προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες να αποδέχονται την διαφορετικότητα και να την αντιμετωπίζουν με πνεύμα ισονομίας, ήδη από το σχολικό πλαίσιο (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Ουσιαστικά, μια τέτοια διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των νεαρών προσφύγων, σηματοδοτεί ένα σχολείο που δύναται να συμπεριλάβει στο πλαίσιό του και να αντιμετωπίζει ως ισότιμη κάθε μορφή διαφορετικότητας, σε ένα γενικότερο πνεύμα δημοκρατικής αντιμετώπισης του «Άλλου», μέσα σε μια και μόνο εκπαιδευτική δομή, χωρίς αποκλεισμούς και εξαιρέσεις (Χολέβα, 2017).

Φυσικά, ξέχωρα από τους διακηρυγμένους στόχους, κάθε πλαίσιο έχει τις δυσλειτουργίες και τις αστοχίες του. Υπό αυτό το πρίσμα δεν θα πρέπει να

λησμονούμε το γεγονός ότι σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα της Δύσης, η ένταξη των προσφύγων, αν και φαινομενικά γινόταν στο προαναφερθέν πνεύμα, εντούτοις στην πραγματικότητα, αυτό που υλοποιούσε ήταν η αφομοίωση των προσφύγων στα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας υποδοχής (Banks, 2004).

Όπως θα παρουσιαστούν και παρακάτω, υπάρχουν μια σειρά από εκπαιδευτικά πρότυπα και πρακτικές, βάσει των οποίων γίνεται η ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της κάθε χώρας (Χατζησωτηρίου, 2014) στην προοπτική των πολιτών που θέλουν μελλοντικά να διαμορφώσουν. Ειδικότερα, το διαπολιτισμικό μοντέλο, εφορούμενο από την δεκαετία του 80, όταν η εφαρμογή του δεν προσανατολιζόταν στα παιδιά πρόσφυγες, έχει ως πυλώνες της λειτουργίας του την ενσυναίσθηση για τον άλλο, την αλληλεγγύη στάση, τον σεβασμό έναντι όλων των πολιτισμών και τον αντι-εθνικιστικό χαρακτήρα (Essinger, 1991).

Στην Ελλάδα, αν και η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι εγνωσμένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ουσιαστικά όμως εξακολουθεί και σήμερα μια πρακτική αφομοιωτική ως προς την κυρίαρχη πολιτισμικά πραγματικότητα της χώρας υποδοχής. Έτσι αν και είναι γνωστές οι ανάγκες των προσφύγων, αν και υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, εντούτοις ακόμα και σήμερα η εκπαιδευτική πρακτική δεν φαίνεται να εναρμονίζεται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα, αλλά φαίνεται να αναπαράγει την κυρίαρχη ελληνική.

Η έννοια του επιπολιτισμού

Ο όρος επιπολιτισμός αναφέρεται στις αλλαγές προκύπτουν, όταν άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές ορίζουσες έρχονται σε άμεση επαφή (Berry, 1997). Όταν λοιπόν δημιουργείται μια τέτοια συσχέτιση, παρουσιάζονται αλλαγές που μπορεί να έχουν συλλογικό πρόσημο (οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές), όσο και ατομικό και να σχετίζονται με την ψυχική υγεία των ατόμων, τις αξίες τους, τα κίνητρα και τις στάσεις τους. Υπό αυτή την έννοια, οι πρόσφυγες και μετανάστες (ανήλικοι ή μη) εμπίπτουν στην κατηγορία των ανθρώπων που υφίστανται την διαδικασία του επιπολιτισμού, υπό την έννοια ότι τα άτομα αυτά έχουν να διαχειριστούν τα δεδομένα δύο διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων: του οικείου σε αυτούς πλαισίου της καταγωγής τους, και του πλαισίου της χώρας υποδοχής. Όπως υποστηρίζει ο Berry

(1997, 2005), οι μετανάστες για να μπορέσουν να προσαρμοστούν ψυχο-κοινωνικά σε αυτή την πρωτόγνωρη κατάσταση, υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που είτε προσανατολίζονται προς τον οικείο πολιτισμό τους, είτε προσανατολίζονται προς τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα

Το φαινόμενο της μετανάστευσης, στην Ευρώπη, κυρίως μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο, είχε σαν αποτέλεσμα την μεγάλη μετακίνηση πληθυσμών, κυρίως προς την γηραιά ήπειρο, την Αμερική και την Αυστραλία. Η μαζική αυτή κίνηση είχε δυσχερή αποτελέσματα και για τους μετακινούμενους πληθυσμούς, όσο και για τις χώρες υποδοχής, καθώς δεν ήταν αυτονόητη η οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωση των πληθυσμών αυτών (Γεωργογιάννης, 1999). Η χώρα μας αντιμετώπισε ανάλογα φαινόμενα προς τα τέλη της δεκαετίας του 80 όταν έγινε χώρα υποδοχής αρχικά για παλινοστούντες και μετά για μετανάστες από τα βαλκάνια. Η αντιμετώπιση του φαινομένου, εν μέρει έγινε μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο προσπαθεί να διαχειριστεί την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Τα κυριότερα από αυτά τα μοντέλα είναι τα εξής:

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Η διαδικασία της αφομοίωσης περιγράφει το φαινόμενο όπου οι μετανάστες για να συμμετάσχουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας υποδοχής, οικειοθελώς απεμπολούν κάθε χαρακτηριστικό της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Μάρκου, 1996; Γεωργογιάννης, 1999). Η τελική φάση αυτής της διαδικασίας είναι η πλήρης απορρόφηση από τον ντόπιο πληθυσμό και η διατήρηση της τάξης πραγμάτων όπως την επιβάλλουν τα μέλη της χώρας υποδοχής, όπου οι μετανάστες τελικά ενδίδουν (Κεσίδου, 2014; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003; Πανταζής, 2006 (Γκόβαρης, 2011). Αναφορικά με την εκπαίδευση που έχει ένα αφομοιωτικό χαρακτήρα, αυτό προωθεί μια προσέγγιση μονογλωσσική και μονοπολιτισμική - αυτής της κυρίαρχης χώρας υποδοχής- μια προσέγγιση που βασίζεται στην αντίληψη ότι το έθνος είναι μια αδιαίρετη και μοναδική οντότητα (Κεσίδου, 2014; Νικολάου, 2011; Πανταζής, 2006). Σε αυτό το μοντέλο το παιδί-μετανάστης κατά την επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα θα απολέσει τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά προς

όφελος της κοινωνικής αρμονίας και «σταθερότητας» (Γκόβαρης, 2011; Πανταζής, 2006).

Μάλιστα, η «απορρόφηση» αυτή γίνεται με το ιδεολογικό προκάλυμμα της ισότητας των δικαιωμάτων των γηγενών και μη, μαθητών. Σε αυτό το ιδεολογικό πρίσμα, τα πολιτισμικά δεδομένα των μαθητών-μεταναστών γίνονται αντιληπτά ως δυσλειτουργικά ή ως μη συναφή και τίθενται στο περιθώριο (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001; Γεωργογιάννη, 1999; Γκόβαρης, 2007). Η ομαλή συνύπαρξη των μαθητών-μεταναστών στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, ενώ η μητρική γλώσσα θεωρείται ένα ζήτημα ιδιωτικής φύσης που το παιδί καλείται να το διαχειριστεί εκτός σχολικού πλαισίου. Επιπρόσθετα, η μητρική γλώσσα θεωρείται ότι λειτουργεί δυσλειτουργικά για την μελλοντική ένταξη του παιδιού στην αγορά εργασίας. Ανάλογες ρυθμίσεις και λογικές φαίνεται να κυριαρχούν και ευρύτερα στο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς φαίνεται ότι έχει στο επίκεντρό του την μετάδοση των αξιών και των αντιλήψεων του συστήματος της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1996). Δυστυχώς, η «εχθρότητα» του μοντέλου αυτού για το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών-μεταναστών, έχει σαν αποτελέσματα σχολική αποτυχία αυτών των μαθητών και κατ' επέκταση τον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Γκόβαρης, 2011).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, σε γενικές γραμμές, ήταν η απάντηση στις έντονες κριτικές που δέχθηκε το αφομοιωτικό μοντέλο. Βασική ιδεολογική διαφοροποίηση του εν προκειμένου μοντέλου σε αντιπαράθεση με το προηγούμενο, είναι ότι αυτό της ενσωμάτωσης αποδέχεται τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης του μαθητή. Βέβαια, η αποδοχή αυτή δεν είναι άνευ όρων, καθώς είναι σε αρκετές περιπτώσεις περιοριστική και πάντα έχει ως προτεραιότητα την κυριαρχία της γηγενούς κουλτούρας. Μπορεί αφενός να δίνεται στους μαθητές, σε ένα καθορισμένο βαθμό ελευθερίας, η δυνατότητα να επιλέξουν και να υιοθετήσουν στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας, τα στοιχεία του δικού τους πολιτισμού που φαντάζουν ανώδυνα, όπως αυτό της ένδυσης και των γιορτών (Μάρκου, 1996),

ωστόσο σε κάθε περίπτωση καλούνται να υιοθετήσουν τις κομβικές αξίες τις χώρας υποδοχής.

Ταυτόχρονα, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών να μαθαίνουν στο σχολείο την μητρική τους γλώσσα, δυστυχώς όμως με μια οπτική μαθητών με «ειδικές» ανάγκες, σαν μια μορφή παραχώρησης προς αυτούς. Αυτό που μπορεί να ειπωθεί, είναι ότι και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, τελικά αποζητά την αφομοίωση των μαθητών αυτών, από ένα άλλο, φαινομενικά δημοκρατικότερο δρόμο (Γκόβαρης, 2011).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Με την πάροδο των χρόνων διαπιστώθηκε ότι τα εθνοκεντρικά εκπαιδευτικά μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης κάθε άλλο παρά αποτελεσματικά υπήρξαν, καθώς διαιώνιζαν τον εθνικό διαχωρισμό και τις κοινωνικές συγκρούσεις. Στη δεκαετία του 70 γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αναγνώρισης όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού αλλά και του κάθε πολιτισμού ξεχωριστά και αναδεικνύεται ο πολιτισμικός πλουραλισμός ή αλλιώς η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε μαθητή και προωθούν τη συνύπαρξη και ανάπτυξη όλων των πολιτισμών χωρίς όμως να διακυβεύεται η κοινωνική συνοχή (Γεωργογιάννης, 1999; Πανταζής, 2006).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο βασίζεται στην άποψη ότι, όταν τα παιδιά μαθαίνουν για τον εθνικό τους πολιτισμό και παράδοση, ενισχύεται η αυτο-εικόνα τους και βελτιώνεται η σχολική τους επίδοση, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους. Ταυτόχρονα, η γνώση του πολιτισμού του άλλου μειώνει τις κοινωνικές προκαταλήψεις και διακρίσεις απέναντι στα άτομα που διαφοροποιούνται πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1996).

Στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη των συναισθημάτων εθνικής υπεροχής της χώρας υποδοχής και η δημιουργία στο χώρο του σχολείου ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αποδοχής που θα προωθεί την εκπαιδευτική ισότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ωστόσο, σύμφωνα με τη Κεσίδου (2008α), στο μοντέλο αυτό παρατηρείται ένα σημαντικό μειονέκτημα. Οι πολιτισμοί δεν αλληλεπιδρούν τελικά μεταξύ τους· αντίθετα αναπτύσσονται

ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη «παράλληλων κοινωνιών» μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία και δυσχεραίνει την κοινωνική συνοχή.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σε μεγάλο βαθμό επιδιώκει την ισότιμη συσχέτιση όλων των πολιτισμικών ομάδων με ταυτόχρονη αλληλοκατανόηση και αποδοχή του ενός προς τον άλλο (Δαμανάκης, 1998). Δεν θεωρεί ότι η γλώσσα των προσφύγων είναι ελλειμματική, ούτε ότι ο πολιτισμός τους κατώτερος. Αντίθετα, προσπαθεί να αξιοποιήσει τα στοιχεία αυτά για να ωφεληθούν τόσο οι μετανάστες, όσο και οι γηγενείς. Η συνύπαρξη των πολιτισμών μέσα στο σχολείο αποτελεί μια ευκαιρία για να αναπτυχθεί μεταξύ τους ο αναγκαίος σεβασμός και η αποδοχή που είναι απαραίτητα για την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Αυτά τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου, το καθιστούν εντελώς διαφορετικό από τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και υπέρτερο από τα μοντέλα που ευαγγελίζονται τον πολιτισμικό πλουραλισμό. (Κεσίδου, 2008β).

Οι στρατηγικές επιπολιτισμού των μεταναστών

Ο Berry (2006) στο μοντέλο του περιγράφει τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού των μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα, πρώτα καταγράφει την εναρμόνιση - ενσωμάτωση, μια στρατηγική που αποσκοπεί στον συνδυασμό της διατήρησης τόσο της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας της χώρας προέλευσης, όσο και την ταυτόχρονη προσπάθεια για κατανόηση και αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής. Η προκείμενη στρατηγική δίδει στο άτομο να συντηρήσει τις πιο βασικές ταυτοτικές έννοιες που σχετίζονται με το παρελθόν του, και να μπορεί ταυτόχρονα να προβαίνει σε επιλεκτική υιοθέτηση στοιχείων της χώρας πολιτισμού (Κατέρη, 2011). Φαίνεται ότι όταν οι μετανάστες προσανατολίζονται προς μια τέτοια στρατηγική αντιμετώπισης, αφενός διευκολύνουν την ταυτόχρονη ένταξή τους σε δύο πολιτισμικά πλαίσια και ταυτόχρονα σε ατομικό επίπεδο διατηρούν την ψυχική τους ισορροπία. Αυτό επιτυγχάνεται εξαιτίας της δυνατότητας που έχουν για μια παράλληλη διατήρηση των κομβικών τους πεποιθήσεων και την υιοθέτηση των νέων πολιτισμικών δεδομένων χωρίς την ύπαρξη εσωτερικών συγκρούσεων ή αντιφάσεων.

Μια δεύτερη στρατηγική είναι αυτή της αφομοίωσης, που όμως σχετίζεται με την απώλεια της προηγούμενης πολιτισμικής ή εθνικής ταυτότητας του μετανάστη, που σταδιακά συγχωνεύεται ολοκληρωτικά από τα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας υποδοχής. Μια τέτοια στρατηγική όμως φαίνεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχισμό των μεταναστών, καθώς τα άτομα βιώνουν μια αίσθηση προσωπικής απώλειας που σχετίζεται με αυτο-αντίληψή τους, όπως την κατανοούν υπό το πρίσμα της χώρα προέλευσής τους.

Μια τρίτη στρατηγική είναι αυτή του διαχωρισμού, σύμφωνα με την οποία οι μετανάστες επιδιώκουν να συντηρήσουν την πρώτη τους πολιτισμική ταυτότητα με μια παράλληλη κίνηση να αποστασιοποιούνται από τα δεδομένα του τωρινού κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Βέβαια, η αδυναμία απόσπασης από την προηγούμενη ταυτότητά τους έχει σαν αποτέλεσμα να καθίσταται δυσχερής και η πρόσδεσή τους στα δεδομένα του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, χωρίς να υπάρξει ταυτόχρονα μια ομαλή ένταξή τους στα δεδομένα της χώρας υποδοχής.

Η τελευταία στρατηγική που περιγράφει το μοντέλο του Berry, είναι αυτή της απώλειας της ταυτότητας της χώρας προέλευσης των μεταναστών. Ο μετανάστης βρίσκεται σε ένα διάκενο ταυτότητας, καθώς είναι περιθωριοποιημένος τόσο από την ομάδα προέλευσης, όσο και αποξενωμένος από τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Όπως είναι φυσικό μια τέτοια πρακτική προκαλεί μια ψυχική ένταση που συχνά είναι επιβλαβής για την ίδια του την ψυχική υγεία.

Στο μοντέλο του Berry, όλες οι στρατηγικές επιπολιτισμού φαίνεται να επιφέρουν αλλαγές στην συμπεριφορά του ατόμου. Αυτές φαίνεται να είναι πολλαπλάσιες όταν επιλέγει το άτομο την στρατηγική της αφομοίωσης, καθώς όλο το αξιακό του σύστημα φαίνεται να επαναπροσδιορίζεται σύμφωνα με αυτό της χώρας υποδοχής του. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης, οι αλλαγές σε επίπεδο ιδεών, πρακτικών και συμπεριφορών φαίνεται να είναι σημαντικά λιγότερες, γεγονός που προάγει και την ψυχική υγεία του ατόμου. Γενικότερα, σύμφωνα με τον Berry (1992, 2001, 2005, 2006), η ιδανικότερη τακτική επιπολιτισμού για την ψυχική υγεία του μετανάστη είναι η ενσωμάτωση/εναρμόνιση, καθώς είναι αυτή που λειτουργεί λιγότερο συγκρουσιακά για τον μετανάστη, δεν τον διχάζει και δεν λειτουργεί αγχογόνα για το άτομο. Στον αντίποδα αυτής της ευεργετικής για το άτομο στρατηγικής είναι αυτή της περιθωριοποίησης που παράγει άγχος και συγκρούσεις

για το άτομο. Ανάμεσα σε αυτούς τους δύο πόλους φαίνεται να κινείται η στρατηγική τόσο της αφομοίωσης όσο και του διαχωρισμού. Σε κάθε περίπτωση πάντως η στρατηγική της προσαρμογής φαίνεται να λειτουργεί ευεργετικά για τους μετανάστες, καθώς παρέχει ταυτόχρονα δύο ιδεολογικά και κοινωνικά πλαίσια αναφοράς και στήριξης. Σε κάθε περίπτωση όμως, η τελική επιλογή στρατηγικής εκ μέρους των μεταναστών φαίνεται να επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων που παρεμβαίνουν.

Σύμφωνα με τον Berry (2006) οι βασικοί παράγοντες είναι αυτοί του φύλου και των χρόνων παραμονής σε μια χώρα. Όσο πιο νέος είναι ο μετανάστης και όσα περισσότερα χρόνια παραμονής έχει, τόσο είναι πιο πιθανό να επιλέξει την εναρμόνιση ή την αφομοίωση, ενώ όσο μεγαλύτερος είναι και όσα περισσότερα χρόνια παραμονής έχει τόσο περισσότερο πιθανό να στραφεί προς τον διαχωρισμό. Επίσης, οι γυναίκες φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο από τους άνδρες, καθώς φαίνεται το νέο κοινωνικό περιβάλλον να τις υποχρεώνει σε μεγαλύτερες αλλαγές ρόλων από ότι τους άνδρες (Salant & Lauderdale, 2003).

Επιπλέον κατά την διαδικασία του επιπολιτισμού, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα φαινόμενα ρατσισμού και αρνητικής διάκρισης με τα οποία θα έρθει αντιμέτωπος ο μετανάστης. Πιο συγκεκριμένα, τα αυξημένα περιστατικά ρατσισμού ωθούν τα άτομα προς την υιοθέτηση του διαχωρισμού και τους απομακρύνει από την προοπτική της εναρμόνισης ή της αφομοίωσης (Berry, 2005; Phalet & Hagendoorn, 1996). Τέτοια περιστατικά ρατσισμού περιλαμβάνουν αναφορές στο χρώμα του δέρματος, στον τρόπο που ντύνεται, στην μη ικανοποιητική χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και εν γένει στα βασικά πολιτισμικά δεδομένα της χώρας προέλευσης του μετανάστη (Phinney, Madden, & Santos, 1998).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Όπως ήδη ειπώθηκε, το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο φαίνεται να διαφοροποιείται θετικά από όλα τα υπόλοιπα, κυρίως λόγω των βασικών του αρχών και πρακτικών. Όπως έχει ήδη καταγραφεί η έννοια του *διαπολιτισμικός* στοχεύει να καταδείξει ότι η συσχέτιση ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, αναδεικνύει την δυνατότητα που οι πολιτισμοί έχουν για να αλληλεπιδρούν και να

μπορούν να συνεργάζονται επ' ωφελείας όλων (Μάρκου, 1996). Καθώς λοιπόν η διαπολιτισμικότητα φαίνεται να εδράζεται σε κομβικές ανθρωπιστικές αξίες, είναι λογικό να αντιτίθεται και σε κάθε μορφή στερεοτυπικής αντιμετώπισης του άλλου και να μην έχει ανοχή για τις κάθε είδους προκαταλήψεις (Νικολάου, 2011β). Η Μάρκου (1996), παρουσιάζει τις θέσεις του Essinger (1988) για τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση:

1. *Η ενσυναίσθηση*, η γνωστική και συναισθηματική ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί τα πράγματα από την οπτική γωνιά του άλλου και να αποδέχεται την διαφορετικότητά του.
2. *Η αλληλεγγύη*, η οποία είναι καθολική και δεν περιορίζεται από φυλετικά ή όποια άλλα κριτήρια-περιορισμούς. Μια τέτοια στάση βάζει κατά της κοινωνικής ανισότητας, καλλιεργώντας ένα πιο αποδεκτικό συλλογικό ασυνείδητο.
3. *Ο σεβασμός* στην πολιτισμική ετερότητα, ο οποίος επιτυγχάνεται όταν είμαστε ανοιχτοί απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα επιτρέπουμε τους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
4. *Η εναντίωση* σε κάθε μορφή εθνικισμού, στερεοτυπικής σκέψης, απαλλαγής από κάθε ιδέα εθνικού μεγαλείου και ετοιμότητα για διαπολιτισμική επαφή και συνύπαρξη.

Παράλληλα με αυτές τις αρχές ο Δαμανάκης (1998) υποστηρίζει ότι μια τέτοια εκπαίδευση θα πρέπει να έχει ως προμετωπίδα της και κάποιες άλλες αρχές, όπως την αποδοχή της καθολικής ισοτιμίας μεταξύ των πολιτισμών, απαλλαγμένη από κάθε κριτήριο ανωτερότητας ή κατωτερότητας. Σημαντικό επίσης θεωρεί να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα για τα μορφωτικά κεφάλαια που φέρουν τόσο οι γηγενείς, όσο και οι μετανάστες μαθητές, καθώς οι δεύτεροι δεν είναι ελλειμματικοί, αλλά διαφορετικοί και αντάξιοι επίδειξης σεβασμού. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι οι μαθητές-μετανάστες έχουν το δικαίωμα για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ώστε να μπορούν μελλοντικά να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη.

Με αυτές όλες τις παραπάνω αρχές θεωρείται ότι ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο θα μπορέσει να παράσχει μια σειρά από θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Αναλυτικότερα, το πνεύμα ισοτιμίας θα βοηθήσει και τα παιδιά να μην αντιμετωπίζουν στην τάξη τους μετανάστες μαθητές ως μια

προβληματική παράμετρο του σχολείου, αλλά ως αυτονόητο κομμάτι του, αποδοχή που μπορεί να ανεβάσει και την αυτο-εκτίμηση των μεταναστών μαθητών (Τσιούμης, 2003). Ταυτόχρονα, η αποδοχή που το παιδί θα δεχθεί σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, θα έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να συγκροτήσουν μια υγιή αυτο-εικόνα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, μια εικόνα που θα μπορούν να υποστηρίξουν και σε άλλα μελλοντικά κοινωνικά πεδία (Vieluf & Sauerwein, 2018).

Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός λοιπόν πρέπει να είναι αφενός προσωπικά προσανατολισμένος προς την ανεκτικότητα του άλλου, την ενσυναίσθητη ικανότητα κατανόησης του άλλου, δημοκρατικά ιδεώδη και ικανότητα αναστοχασμού αναφορικά με τις προσωπικές αξίες και αντιλήψεις. Όπως συνοψίζουν αναφορικά με τα απαραίτητα προσωπικά στοιχεία του εκπαιδευτικού οι Villegas και Lukas (2002αβ) θα πρέπει να συνειδητοποιήσει την κοινωνική συγκρότηση των αντιλήψεών του, αναφορικά με κάποιες πολύ σημαντικές έννοιες που σχετίζονται με το έργο του, όπως η έννοια της εθνικότητας, του φύλου ή της κοινωνικής ένταξης. Μια τέτοια συνειδητοποίηση είναι το εφελτήριο για να μπορέσει να αντιμετωπίσει χωρίς στερεότυπα και χωρίς προκαταλήψεις ή αποκλεισμούς, τους εκπροσώπους και τα ήθη άλλων πολιτισμικών υποβάθρων. Όπως υποστηρίζει η Μάρκου (1996), αξιολογώντας κριτικά την δική του πολιτισμική ταυτότητα ο εκπαιδευτικός (αναγνωρίζοντας τις καταβολές της, τις υπερβολές, τα λάθη της και τα κίνητρά της) μπορεί ταυτόχρονα να επιτύχει και μια θετική θέαση του πολιτισμού του άλλου.

Αφετέρου ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός θα πρέπει να απομακρυνθεί από τις όποιες πλάνες και ιδεολογικούς εξωραϊσμούς αναφορικά με τον ρόλο του και το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Θα πρέπει να αντιληφθεί ότι η αντίληψη ότι το σχολείο είναι μια ουδέτερη δύναμη και δεν συγκροτεί κοινωνικές ευκαιρίες ή εμπόδια -ανάλογα με την κοινωνική απαρχή των μαθητών- είναι μια απόλυτη ψευδαίσθηση. Όπως τονίζουν και οι Villegas και Lucas (2002), πρέπει οι εκπαιδευτικοί να σταματήσουν να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα απλά αξιοκρατικό μηχανισμό, αλλά να συνειδητοποιήσουν και τον τρόπο με τον οποίο συντελεί στην αναπαραγωγή των υφισταμένων κοινωνικών σχέσεων.

Τέλος, στο προφίλ του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού θα πρέπει να προστεθεί και η ικανότητά του να μπορεί να χρησιμοποιεί, να αναπτύσσει και να αντιλαμβάνεται τεχνικές διδασκαλίας που θα αφορούν όλους τους μαθητές. Θα πρέπει να επιλέγει τέτοιες μαθησιακές πρακτικές που θα επιτρέπουν με ένα συμπεριληπτικό τρόπο να δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε όλους, αναγνωρίζοντας έτσι τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Εν κατακλείδι, πολιτισμικά ικανός είναι ο εκπαιδευτικός που μπορεί αφενός να αναστοχάζεται πάνω στις δικές του ιδεολογίες και ταυτόχρονα να είναι στην πρακτική του ικανός να συμπεριλαμβάνει την όποια ετερότητα της τάξης του.

Η κοινωνική τάξη (social order) ως παράγοντας διάκρισης των προσφύγων μαθητών

Η κοινωνική τάξη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη μια κοινωνία και στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι άνθρωποι μέσα στην κοινωνία αυτή (Wagner & Hayes, 2017). Αυτό περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους αναμένεται να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, τις αξίες και τους κανόνες που υποστηρίζονται και τους ρόλους που αναμένεται να διαδραματίζουν οι άνθρωποι (Clemence et al., 2014). Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών και των μαθητών προσφύγων, η κοινωνική τάξη μπορεί να βοηθήσει να εξηγηθεί γιατί ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν ορισμένες στάσεις απέναντι στους μαθητές αυτούς (Doise & Staerklé, 2002). Για παράδειγμα, εάν μια συγκεκριμένη κοινωνία ή κοινότητα έχει αρνητικές απόψεις για τους πρόσφυγες, αυτό μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές τους.

Επιπλέον, η κοινωνική τάξη μπορεί επίσης να επηρεάσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο και τις ευθύνες τους σε σχέση με τους μαθητές τους (Staerklé, 2013α). Εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως πρωτίστως υπεύθυνους για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης, τότε μπορεί να είναι πιο πιθανό να θεωρήσουν τους πρόσφυγες μαθητές ως διαταραχή αυτής της τάξης. Από την άλλη πλευρά, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν την ευθύνη να προωθούν την ένταξη και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, τότε είναι πιθανότερο να βλέπουν τους πρόσφυγες μαθητές με θετικό τρόπο (Wagner & Hayes,

2017). Επιπλέον, η κοινωνική τάξη μπορεί να επηρεάσει τους πόρους και την υποστήριξη που είναι διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς για την εργασία τους με τους πρόσφυγες μαθητές (Wagner & Hayes, 2017). Εάν η κοινωνία ή η κοινότητα δεν θέτει ως προτεραιότητα την εκπαίδευση και την ενσωμάτωση των προσφύγων, τότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν τους απαραίτητους πόρους ή την υποστήριξη για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Για να επεκτείνουμε την επίδραση της κοινωνικής τάξης στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, είναι σημαντικό να εξετάσουμε πώς το ευρύτερο πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο μπορεί να διαμορφώσει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές (Clemence et al., 2014). Για παράδειγμα, εάν υπάρχει μια κυρίαρχη αφήγηση στην κοινωνία που παρουσιάζει τους πρόσφυγες ως απειλή ή βάρος, τότε αυτό μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα φόβου και καχυποψίας που μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους πρόσφυγες μαθητές τους (Wagner & Hayes, 2017). Εναλλακτικά, εάν υπάρχει μεγάλη έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, τότε αυτό μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο ανοιχτοί και φιλόξενοι απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, η κοινωνική τάξη μπορεί επίσης να επηρεάσει τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών. Εάν η ευρύτερη κοινωνική τάξη δίνει προτεραιότητα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση, τότε τα σχολεία μπορεί να είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν μια προσέγγιση "βούλιαξε ή κολύμπησε", περιμένοντας από τους πρόσφυγες μαθητές να προσαρμοστούν γρήγορα και χωρίς υποστήριξη (Staerklé, 2015). Από την άλλη πλευρά, εάν υπάρχει αναγνώριση των μοναδικών προκλήσεων και τραυμάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές, τότε τα σχολεία μπορεί να είναι πιο ενεργά στην παροχή στοχευμένης υποστήριξης και πόρων.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της κοινωνικής τάξης που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η δυναμική της εξουσίας που παίζει ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεάζονται από τη δική τους κοινωνική θέση και μπορεί να αισθάνονται πίεση να συμμορφωθούν με τις προσδοκίες των ατόμων που κατέχουν θέσεις εξουσίας (Wagner & Hayes, 2017). Για παράδειγμα, εάν οι διευθυντές των σχολείων ή οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής δεν είναι συμπαθείς στις ανάγκες των προσφύγων

μαθητών, τότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι λιγότερο πιθανό να υπερασπιστούν τους μαθητές τους ή να αμφισβητήσουν το status quo. Τελικά, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές είναι σύνθετη και πολύπλευρη και δεν μπορεί να εξηγηθεί πλήρως από έναν μόνο παράγοντα (Clemence et al., 2014). Ωστόσο, εξετάζοντας την ευρύτερη κοινωνική τάξη και τους πολιτιστικούς, πολιτικούς και θεσμικούς παράγοντες που τη διαμορφώνουν, μπορούμε να αρχίσουμε να κατανοούμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο προκύπτουν αυτές οι στάσεις και να αναπτύξουμε στρατηγικές για την υποστήριξη θετικών στάσεων και πρακτικών.

Ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη για την κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές είναι το δικό τους υπόβαθρο και οι δικές τους εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να φέρουν τις δικές τους προκαταλήψεις και πολιτισμικές παραδοχές στην τάξη και μπορεί να δυσκολεύονται να συνδεθούν με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο (Doise & Staerklé, 2002). Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορεί επίσης να αντιμετωπίζουν προσωπικά ή θεσμικά εμπόδια στην αποτελεσματική διδασκαλία και υποστήριξη των μαθητών προσφύγων (Staerklé, 2013β). Για παράδειγμα, μπορεί να μην έχουν κατάρτιση ή πόρους για να αντιμετωπίσουν τις ειδικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών ή μπορεί να περιορίζονται από άκαμπτα προγράμματα σπουδών ή πειθαρχικές πολιτικές που δεν επιτρέπουν ευελιξία ή προσαρμογή.

Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να διαδραματίσουν ισχυρό ρόλο στην υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών προσφύγων (Staerklé, 2015). Με την προώθηση ενός φιλόξενου και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντος στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και σχέσης με τους μαθητές τους και μπορούν να παρέχουν μια αίσθηση σταθερότητας και υποστήριξης εν μέσω δύσκολων μεταβάσεων και προκλήσεων. Μια αποτελεσματική προσέγγιση για την υποστήριξη των μαθητών προσφύγων είναι η χρήση μιας προσέγγισης με βάση το τραύμα που αναγνωρίζει τις μοναδικές προκλήσεις και εμπειρίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί (Doise & Staerklé, 2002). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού χώρου για να μοιραστούν οι μαθητές τις εμπειρίες τους, την παροχή ευκαιριών για

κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και τη σύνδεση των μαθητών με τις κατάλληλες υποστηρικτικές υπηρεσίες και πόρους (Staerklé, 2013).

Συνολικά, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές διαμορφώνεται από μια σύνθετη αλληλεπίδραση προσωπικών, πολιτισμικών και θεσμικών παραγόντων. Αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τα διάφορα εμπόδια και τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν και υιοθετώντας μια συμπονετική και ενημερωμένη για το τραύμα προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν ζωτικό ρόλο στο να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές να ευδοκιμήσουν στην τάξη και πέραν αυτής (Wagner & Hayes, 2017).

Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω αλλά και με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της παρουσίας προσφύγων στην Ελλάδα και της ένταξης των παιδιών - προσφύγων στο σχολείο;
2. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τους πρόσφυγες μαθητές;
3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνία και την κοινωνική οργάνωση, τις απειλές που νιώθουν σε σχέση με τη μετανάστευση, τις απόψεις τους για τον επιπολιτισμό και διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί;

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικά εργαλεία

Οι συμμετέχοντες έλαβαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν χωρισμένο σε πέντε διακριτές ενότητες . Η πρώτη ενότητα αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με την παρουσία ή όχι μαθητών προσφύγων στην τάξη την οποία διδάσκουν. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με τις στρατηγικές επιπολιτισμού που πιστεύουν ότι θα ακολουθήσουν οι πρόσφυγες μαθητές. Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις που προσδιόριζαν τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη μια κοινωνία (social order). Στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις που προσδιόριζαν τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγουν για τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών και στην ενότητα πέντε συλλέχθηκαν δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο , η ηλικία , το επίπεδο σπουδών , τα έτη προϋπηρεσίας με πρόσφυγες μαθητές. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού και κλειστού τύπου και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου δίνονταν με τη χρήση της κλίμακας Likert.

Συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2022-2023 με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των παιδιών - προσφύγων στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2022 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2023.

Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences - Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί. Η επιλογή τους έγινε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας και πρόκειται για ευκαιριακό δείγμα. Στους συμμετέχοντες γνωστοποιήθηκε ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και ζητήθηκε η συναίνεσή τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν εκατόν οκτώ (108) εκπαιδευτικοί, ηλικίας 25-62 ετών. Από το δείγμα μας, 84 (77,8%) ήταν γυναίκες και 18 (16,7%) άντρες, ενώ 6 (5,6%) άτομα δε δήλωσαν το φύλο τους. Τα 100 (92,6%) άτομα δήλωσαν ότι είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ 8 (7,4%) άτομα δε δήλωσαν την καταγωγή τους. Από αυτούς, οι 40 (37%) ζουν σε μια μεγάλη πόλη/πρωτεύουσα νομού, οι 37 (37,3%) σε Αθήνα/Θεσσαλονίκη, οι 17 (15,7%) σε μικρή πόλη και οι 8 (7,4%) σε αγροτική περιοχή/χωριό, ενώ 6 (5,6%) δε δήλωσαν τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, 56 (51,9%) άτομα δήλωσαν ότι είχαν μεταπτυχιακές σπουδές, 41 (38,0%) πανεπιστημιακή εκπαίδευση, 4 (3,7%) διδακτορικό και 1 (0,9%) είχε τελειώσει το δημοτικό. Η διδακτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές κυμαίνεται από 0-30 έτη (Μ.Ο. = 4,7). Από τους 108 εκπαιδευτικούς, οι 55 (50,9%) διδάσκουν στο νηπιαγωγείο, οι 4 (3,7%) σε τμήμα υποδοχής, οι 36 (33,3%) στο δημοτικό, οι 4 (3,7%) στο γυμνάσιο και οι 3 (2,8%) στο λύκειο, ενώ οι 6 (5,6%) δεν απάντησαν στο ερώτημα.

Στρατηγικές επιπολιτισμού

Οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν συνολικά σε 6 προτάσεις. Από τους μέσους όρους των 3 πρώτων προτάσεων («Είναι καλύτερο για μια χώρα αν σχεδόν όλοι μοιράζονται τα ίδια έθιμα και παραδόσεις», «Είναι καλύτερο αν οι μετανάστες διατηρούν τα ξεχωριστά έθιμα και τις παραδόσεις τους» και «Ακόμα και αν κάποιος αποκτήσουν την ιθαγένεια μέσω της πολιτογράφησης, δεν θα είναι ποτέ “πραγματικοί” Έλληνες») προέκυψε ένας παράγοντας που αφορά την πρόσληψη της χώρας ως ομοιογενούς, αφού πρώτα ελέγχθηκε η αξιοπιστία ($\alpha = .769$). Οι απαντήσεις κωδικοποιούνταν από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Από τους μέσους όρους των επόμενων 3 προτάσεων («Θεωρώ ότι πρέπει οι πρόσφυγες μαθητές που έρχονται στην Ελλάδα να διατηρούν τη γλώσσα τους ... να υιοθετούν τελειώς την Ελληνική», «Θεωρώ ότι πρέπει οι πρόσφυγες μαθητές που

έρχονται στην Ελλάδα να διατηρούν τη θρησκεία τους ... να υιοθετούν την χριστιανική ορθόδοξη», «Θεωρώ ότι πρέπει οι πρόσφυγες μαθητές που έρχονται στην Ελλάδα να διατηρούν την κουλτούρα και τις παραδόσεις τους ... να υιοθετούν τελείως τις ελληνικές»), προέκυψε ένας παράγοντας που αφορά τη στρατηγική της αφομοίωσης, αφού πρώτα ελέγχθηκε η αξιοπιστία ($\alpha = .889$). Οι απαντήσεις κωδικοποιούνταν από το 1 (διατήρηση) έως το 6 (υιοθέτηση).

Κοινωνική τάξη (social order)

Εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων παραγόντων στα 16 στοιχεία της κλίμακας κριτηρίων social order με πλάγια περιστροφή (KMO = .826). Η ανάλυση υπέδειξε λύση δύο παραγόντων με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1 που συνδυαστικά εξηγούσαν το 53,45% της διακύμανσης. Ο πίνακας 1 δείχνει τις φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή. Τα στοιχεία που ομαδοποιούνται στον πρώτο παράγοντα υποδηλώνουν ότι ο παράγοντας 1 συμβολίζει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα ($\alpha = .881$) και ο παράγοντας 2 την αυταρχική λογική ($\alpha = .763$). Αφού η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές από τους μέσους όρους των απαντήσεων στις δηλώσεις του κάθε παράγοντα.

Πίνακας 1

Παραγοντική ανάλυση του social order

	Factor	
	1	2
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 16. Αν η διαφορετικότητα σε κάθε τομέα (έμφυλη, φυλετική, εθνοτική, θρησκευτική) γινόταν σεβαστή.	-.883	
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 3. Αν δεν υπήρχε τόσο μεγάλη ανισότητα μεταξύ πλουσίων και φτωχών.	-.848	
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 4. Αν όλες οι κοινότητες ανθρώπων είχαν τα ίδια δικαιώματα.	-.836	
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 15. Αν αυτοί που ανήκουν στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις αποδέχονταν τη θέση που τους αρμόζει.	.744	

Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 8. Αν η ελληνική ταυτότητα και παράδοση δεν κινδύνευαν από την ύπαρξη ξένων στη χώρα.	.680	.442
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 7. Αν οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις κρατούσαν τα ηνία της κοινωνίας.	.653	
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 11. Αν δεν υπήρχαν οικονομικές ελίτ που εκμεταλλεύονται άλλους για να βρίσκονται εκείνοι σε πλεονεκτική θέση.	-.632	
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 14. Αν εκείνοι που πάλεψαν για να πετύχουν αποτελούσαν παράδειγμα προς μίμηση.	-.398	.775
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 10. Αν ανταμείβονταν παραπάνω όσοι συνεισφέρουν περισσότερο.		.724
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 13. Αν επιβραβεύονταν οι ενάρετοι άνθρωποι – τα ηθικά κοινωνικά στοιχεία.		.705
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 5. Αν δεν υπήρχαν παραβάτες των κοινωνικών κανόνων.		.697
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 9. Αν όλοι προσπαθούσαν να προσαρμοστούν στις αξίες της κοινωνίας.		.621
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 1. Αν βαδίζαμε με γνώμονα τις ηθικές αξίες – αρχές.		.594
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 12. Αν η παγκοσμιοποίηση δεν αλλοίωνε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων.		.585
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 6. Αν ο καθένας άρπαζε τις ευκαιρίες που του δίνει η κοινωνία ώστε να επιτύχει.		.582
Παρατηρώντας την Ελλάδα σήμερα θα λέγαμε ότι τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα: - 2. Αν ο καθένας προσπαθούσε από μόνος του για να βελτιώσει τη θέση του.		.495

Κινητικότητα

Οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε 4 ερωτήσεις: «Στην κοινωνία μας, όποιος προσπαθεί σκληρά πετυχαίνει στο τέλος», «Στην κοινωνία μας, όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη», «Μόνο μερικοί από αυτούς που έχουν τα προσόντα θα επιτύχουν στην επαγγελματική ανέλιξη» και «Ακόμα κι αν κάποιος έχει τα προσόντα, αν δεν προέρχεται από τις ανώτερες τάξεις,

δεν θα πετύχει». Οι απαντήσεις κωδικοποιούνταν από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα).

Οικονομική επιβάρυνση

Οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε 3 ερωτήσεις: «Το κόστος των προγραμμάτων ένταξης των προσφύγων επιβαρύνει την Ελλάδα», «Οι πρόσφυγες ευθύνονται για την οικονομική επιβάρυνση των Ελλήνων», και «Οι πρόσφυγες που ζουν εδώ απειλούν την οικονομική κατάσταση της χώρας». Οι απαντήσεις κωδικοποιούνταν από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Από τους μέσους όρους των προτάσεων για την οικονομική επιβάρυνση της χώρας εξαιτίας των προσφύγων, προέκυψε ένας παράγοντας, αφού πρώτα ελέγχθηκε η αξιοπιστία ($\alpha = .947$).

Απειλή για τον πολιτισμό

Οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε 3 ερωτήσεις: «Η άφιξη των προσφύγων αλλοιώνει τον ελληνικό πολιτισμό», «Οι αξίες και οι πεποιθήσεις των προσφύγων δεν είναι συμβατές με εκείνες των Ελλήνων» και «Οι πρόσφυγες που ζουν εδώ απειλούν τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό μας». Από τους μέσους όρους των προτάσεων για την απειλή στον πολιτισμό της χώρας εξαιτίας των προσφύγων, προέκυψε ένας παράγοντας, αφού πρώτα ελέγχθηκε η αξιοπιστία ($\alpha = .926$).

Υποβάθμιση στα σχολεία

Οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε 4 ερωτήσεις: «Οι πρόσφυγες μαθητές στα Ελληνικά σχολεία υποβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση», «Οι πρόσφυγες μαθητές στα σχολεία είναι μια ευκαιρία διδασκαλίας στα παιδιά διαφορετικών πολιτισμών», «Οι πρόσφυγες μαθητές στα σχολεία είναι μια ευκαιρία να μάθουν τα παιδιά το τι γίνεται στον κόσμο», και «Οι πρόσφυγες μαθητές στα σχολεία δημιουργούν προβλήματα στην δημιουργία μιας εθνικής κουλτούρας και ταυτότητας». Οι απαντήσεις κωδικοποιούνταν από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Από τους μέσους όρους των προτάσεων για την υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία εξαιτίας των προσφύγων, προέκυψε ένας παράγοντας, αφού πρώτα ελέγχθηκε η αξιοπιστία ($\alpha = .947$).

Διδακτικές μέθοδοι

Εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων παραγόντων στα 12 στοιχεία της κλίμακας κριτηρίων διδακτικών μεθόδων με πλάγια περιστροφή (KMO = .881). Η ανάλυση υπέδειξε λύση τριών παραγόντων με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1 που συνδυαστικά εξηγούσαν το 78,01% της διακύμανσης. Ο πίνακας 2 δείχνει τις φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή. Τα στοιχεία που ομαδοποιούνται στον πρώτο παράγοντα υποδηλώνουν ότι ο παράγοντας 1 συμβολίζει την διαφοροποιημένη διδασκαλία ($\alpha = .941$), ο παράγοντας 2 την μη διαφοροποιημένη διδασκαλία ($\alpha = .847$) και ο παράγοντας 3 μία μέθοδο διδασκαλίας κοινή για όλους τους μαθητές που όμως αποτελείται από ένα μόνο στοιχείο. Αφού η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές από τους μέσους όρους των απαντήσεων στις δηλώσεις του κάθε παράγοντα.

Πίνακας 2

Παραγοντική ανάλυση των διδακτικών μεθόδων

	Factor		
	1	2	3
Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 2. Δημιουργώ κατάλληλο διδακτικό υλικό για τους πρόσφυγες μαθητές της τάξης μου.	.919		
Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 6. Δημιουργώ ένα υποστηρικτικό σύστημα μάθησης (επίδειξη, επεξήγηση, χρήση ερωτήσεων που οδηγούν σε συνειδητοποίηση, παρακίνηση, παροχή ρεαλιστικών στόχων) για τους πρόσφυγες μαθητές της τάξης μου.	.854		
Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 7. Χρησιμοποιώ εποπτικά μέσα για να διδάξω, για παράδειγμα, τη γλώσσα στους πρόσφυγες μαθητές.	.848		

<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 8. Οι διδακτικές μέθοδοι που επιλέγω είναι κατάλληλες για μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο.</p>	.837	
<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 4. Προσαρμόζω το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο.</p>	.786	
<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 3. Ακολουθώ διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους πρόσφυγες μαθητές της τάξης μου.</p>	.777	-.327
<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 1. Χρησιμοποιώ στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των προσφύγων μαθητών στην τάξη μου.</p>	.614	
<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 3. Επιλέγω οι πρόσφυγες μαθητές να δημιουργούν ομάδες μεταξύ τους ώστε να μην καθυστερούν την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών.</p>	.925	
<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 1. Πιστεύω ότι οι μητρικές γλώσσες των προσφύγων μαθητών καθυστερούν την εκμάθηση της ελληνικής και γι' αυτό δεν τις χρησιμοποιώ στην τάξη μου.</p>	.829	
<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 2. Χρησιμοποιώ τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια και θεωρώ ότι είναι επαρκή.</p>	.634	
<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 5. Δημιουργώ μικτές ομάδες μαθητών κατά τη διδασκαλία μου.</p>	.420	-.489
<p>Παρακαλούμε να διαβάσετε τις προτάσεις που ακολουθούν και να δηλώσετε τον βαθμό που εσείς ο/η ίδιος/α κάνετε τα παρακάτω: - 4. Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθώ είναι κοινή για όλους τους μαθητές της τάξης μου.</p>		.401

Αποτελέσματα

Παρουσία προσφύγων στην τάξη και προσδοκίες των εκπαιδευτικών

Από το δείγμα μας, οι 96 (88,9%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους, οι 10 (9,3%) πως δεν έχουν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους, ενώ 2 (1,9%) εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν σε αυτό το ερώτημα. Οι πρόσφυγες μαθητές κατάγονται στην πλειοψηφία τους από τη Συρία (38%), το Αφγανιστάν (20,9%), το Πακιστάν (7,6%) και το Ιράν (7,6%). Στο ερώτημα για το φύλο των προσφύγων μαθητών, 67 (62%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως στην τάξη τους φοιτούν μαθητές και από τα δύο φύλα, 15 (13,9%) πως στην τάξη τους φοιτούν μόνο αγόρια και 12 (11,1%) μόνο κορίτσια, ενώ 14 (13%) δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα. Η ηλικία των προσφύγων μαθητών κυμαίνεται από 3 έως 18 έτη (Μ.Ο. = 7). Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των προσφύγων μαθητών, 82 (63,1%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι μαθητές τους βρίσκονται στην Ελλάδα και με τους δύο γονείς, 33 (25,4%) με έναν γονιό, 10 (7,7%) με συγγενικό πρόσωπο και 5 (3,8%) πως είναι ασυνόδευτοι. Αναφορικά με το ποσοστό πιθανότητας επιτυχούς ολοκλήρωσης του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το 54,38% των μαθητών θα καταφέρει να ολοκληρώσει το σχολείο εφόσον δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να συνεχίσουν, το 51,78% θα καταφέρει να ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία, το 35,47% των μαθητών θα διεκδικήσει μια θέση στο πανεπιστήμιο, το 50,95% θα διεκδικήσει μια θέση εργασίας στην Ελλάδα, ενώ το συνολικό ποσοστό των προσφύγων μαθητών που θα παραμείνουν στην Ελλάδα είναι 39,72%. Σχετικά με τα επαγγέλματα που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα ακολουθήσουν οι πρόσφυγες μαθητές, η πλειοψηφία με συνολικό ποσοστό 57,1% θεωρεί ότι είναι εργάτες.

Συσχετίσεις των διδακτικών μεθόδων

Όπως φαίνεται παρακάτω στον πίνακα 3, οι δύο διδακτικές μέθοδοι που ερευνούμε (διαφοροποιημένη και μη διαφοροποιημένη διδασκαλία), συσχετίζονται, κάθε μία από αυτές, με τις μεταβλητές αυταρχική λογική, οικονομική επιβάρυνση, απειλή στον πολιτισμό και υποβάθμιση στο σχολείο. Συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συσχετίζεται θετικά με το σεβασμό της

διαφορετικότητας ($r = .618$) και αρνητικά με την πεποίθηση ότι όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη ($r = -.223$), την πρόσληψη της χώρας ως ομοιογενούς ($r = -.482$), το αφομοιωτικό μοντέλο επιπολιτισμού ($r = -.491$), την οικονομική επιβάρυνση ($r = -.603$), την απειλή στον πολιτισμό ($r = -.596$) και την υποβάθμιση στα σχολεία ($r = -.671$) και με υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας καθώς το p-value για κάθε ζεύγος διακρίσεων στον έλεγχο γραμμικής συσχέτισης κατά Pearson είναι μικρότερο από 0,001. Φαίνεται, λοιπόν ότι όσο αυξάνεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τόσο αυξάνεται και η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Ενώ, όσο αυξάνονται οι πεποιθήσεις ότι όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη, η χώρα θεωρείται ομοιογενής, η αφομοίωση από τα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας υποδοχής ως στρατηγική επιπολιτισμού των προσφύγων και οι πρόσφυγες μαθητές θεωρούνται οικονομική επιβάρυνση, απειλή στον πολιτισμό και αιτία για την υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τόσο μειώνεται η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Από την άλλη, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στις μεταβλητές αυταρχική λογική ($r = .247$), την πεποίθηση ότι όποιος προσπαθεί σκληρά πετυχαίνει στο τέλος ($r = .367$), την πεποίθηση ότι όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη ($r = .417$), την πρόσληψη της χώρας ως ομοιογενούς ($r = .682$), το αφομοιωτικό μοντέλο επιπολιτισμού ($r = .443$), την οικονομική επιβάρυνση ($r = .841$), την απειλή στον πολιτισμό ($r = .752$) και την υποβάθμιση στα σχολεία ($r = .835$) και αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη μη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στις μεταβλητές σεβασμός στη διαφορετικότητα ($r = -.796$) και στην πεποίθηση ότι μόνο μερικοί από αυτούς που έχουν τα προσόντα θα επιτύχουν στην επαγγελματική ανέλιξη ($r = -.285$). Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, όσο αυξάνονται οι άκαμπτες και δογματικές απόψεις, οι πεποιθήσεις ότι όποιος προσπαθεί σκληρά πετυχαίνει στο τέλος και όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη, η χώρα προσλαμβάνεται ως ομοιογενής, η αφομοίωση από τα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας υποδοχής ως στρατηγική επιπολιτισμού των προσφύγων και οι πρόσφυγες μαθητές θεωρούνται οικονομική επιβάρυνση, απειλή στον πολιτισμό και αιτία για την υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τόσο αυξάνεται η χρήση της μη διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Επιπλέον, όσο μειώνεται ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η πεποίθηση ότι μόνο μερικοί από αυτούς που

έχουν τα προσόντα θα επιτύχουν στην επαγγελματική ανέλιξη, τόσο αυξάνεται η χρήση της μη διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πίνακας 3

Συντελεστές συσχέτισης

		Διαφοροποιη- μένη διδασκαλία	Μη διαφοροποιη- μένη διδασκαλία	Σχισμός στη διαφοροποίηση	Ασπληρή λογική	Στη κοινωνία μας, όπως προσπαθεί σκληρά παράγει στο τέλος	Στη κοινωνία μας, όπως έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανάπτυξη	Μόνο μαρκαί από αυτούς που έχουν τα προσόντα θα επιτύχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη	Ακόμα κι αν κάποιος έχει τα προσόντα, αν δεν προσπαχεί από τις ανάγκες τέλος, δεν θα επιτύχει	Προώθηση χάρη σε αμοιβαιότη	Αμοιβαιότη	Οικονομική επιβίωση	Απολύτως πολιτισμό	Υποβίωση στη σχολία
Διαφοροποιη- μένη διδασκαλία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 0,00 102	-.625** 0,00 102	.618** 0,00 102	-.117 ,241 102	-.183 ,096 102	-.223* ,025 101	-.236** ,004 101	-.028 ,777 102	-.482** ,000 102	-.491** ,000 99	-.603** ,000 99	-.596** ,000 102	-.671** ,000 102
Μη διαφοροποιη- μένη διδασκαλία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.625** 0,00 102	1 0,00 102	-.796** ,000 102	.247** ,012 107	.367** ,000 107	.417** ,000 106	-.285** ,004 105	.054 ,587 107	.662** ,000 106	.443** ,000 103	.841** ,000 104	.752** ,000 107	.835** ,000 107
Σχισμός στη διαφοροποίη- ση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.618** ,000 102	-.796** ,000 102	1 0,00 107	-.377** ,000 107	-.433** ,000 106	-.433** ,000 106	-.433** ,000 105	-.019 ,684 107	-.684** ,000 106	-.418** ,000 103	-.831** ,000 104	-.796** ,000 107	-.795** ,000 107
Ασπληρή λογική	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.117 ,241 102	.247** ,012 102	-.377** ,000 107	1 0,00 107	-.401** ,000 106	-.399** ,000 106	-.004 ,665 105	-.137 ,178 107	.427** ,000 106	.331** ,001 103	.466** ,000 104	.486** ,000 107	.304** ,001 107
Στη κοινωνία μας, όπως προσπαθεί σκληρά παράγει στο τέλος	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.183 ,096 102	.367** ,000 102	-.433** ,000 107	.401** ,000 107	1 0,00 106	.730** ,000 106	-.288** ,003 105	-.242** ,012 106	.340** ,000 106	.145 ,144 103	.429** ,000 104	.453** ,000 107	.328** ,001 107
Στη κοινωνία μας, όπως έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανάπτυξη	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.223* ,025 101	.417** ,000 101	-.435** ,000 106	-.399** ,000 106	.730** ,000 106	1 ,000 105	-.284** ,003 105	-.322** ,001 106	-.389** ,000 105	.185 ,870 102	.413** ,000 103	.423** ,000 106	.361** ,000 106
Μόνο μαρκαί από αυτούς που έχουν τα προσόντα θα επιτύχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.288** ,004 101	-.285** ,004 101	.236** ,014 106	-.404** ,000 106	-.399** ,000 106	-.284** ,003 105	1 ,000 106	.202** ,038 106	-.215** ,028 106	-.163 ,102 102	-.332** ,001 103	-.276** ,004 106	-.275** ,005 106
Ακόμα κι αν κάποιος έχει τα προσόντα, αν δεν προσπαχεί από τις ανάγκες τέλος, δεν θα επιτύχει	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.028 ,777 102	.054 ,367 102	-.019 ,848 107	-.137 ,178 107	-.242** ,012 107	-.322** ,001 106	-.202** ,038 106	1 ,000 107	-.038 ,696 106	-.073 ,466 103	.833 ,738 104	.003 ,876 107	.02 ,82 107
Προώθηση χάρη σε αμοιβαιότη	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.482** ,000 102	.662** ,000 102	-.684** ,000 106	.427** ,000 106	.360** ,000 106	.389** ,000 105	-.215** ,028 105	-.038 ,696 106	1 ,000 106	.507** ,000 103	.775** ,000 103	.819** ,000 106	.761** ,000 106
Αμοιβαιότη	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.491** ,000 99	.443** ,000 99	-.418** ,000 103	.331** ,001 103	.437** ,000 103	.485** ,000 102	-.163 ,102 102	-.073 ,466 103	-.207** ,000 103	1 ,000 103	.413** ,000 104	.433** ,000 107	.400** ,000 107
Οικονομική επιβίωση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.603** ,000 99	.841** ,000 99	-.831** ,000 104	.406** ,000 104	.429** ,000 104	.413** ,000 103	-.332** ,001 103	.333 ,778 103	.775** ,000 103	1 ,000 100	.413** ,000 104	.915** ,000 104	.893** ,000 104
Απολύτως πολιτισμό	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.596** ,000 102	.752** ,000 102	-.796** ,000 107	.486** ,000 107	.453** ,000 107	.423** ,000 106	-.276** ,004 106	.003 ,978 107	.819** ,000 106	.413** ,000 103	1 ,000 104	.915** ,000 107	.880** ,000 107
Υποβίωση στη σχολία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.671** ,000 102	.835** ,000 102	-.795** ,000 107	.306** ,001 107	.328** ,001 107	.361** ,000 106	-.273** ,005 106	.022 ,823 107	.761** ,000 106	.496** ,000 103	.801** ,000 104	.880** ,000 107	1 ,000 107

Γραμμική παλινδρόμηση

Πραγματοποιήθηκε μια πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και το σεβασμό της διαφορετικότητας, την πεποίθηση ότι όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη, την πρόσληψη της χώρας ως ομοιογενούς, το αφομοιωτικό μοντέλο επιπολιτισμού, την οικονομική επιβάρυνση, την απειλή στον πολιτισμό και την υποβάθμιση στα σχολεία. Το μοντέλο εξηγεί το 50,1% της διακύμανσης, $F(7,87) = 12,1$, $p < 0,001$. Ακριβέστερα, η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση έδειξε ότι μόνο η μεταβλητή αφομοιωτικό μοντέλο επιπολιτισμού, μπορεί να προβλέψει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η αφομοίωση από τα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας υποδοχής ως στρατηγική επιπολιτισμού των προσφύγων βρέθηκε να προβλέπει αρνητικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ($\beta = -.245$, $p < 0,05$). Παρακάτω παραθέτουμε τον πίνακα 4 με τα αναλυτικά αποτελέσματα.

Πίνακας 4

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	
	B	Std. Error	Coefficients Beta			
1	(Constant)	3.882	1.414		2.746	.007
	Σεβασμός στη διαφορετικότητα	.317	.180	.267	1.762	.082
	Στην κοινωνία μας, όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη	.056	.084	.059	.669	.506
	Πρόσληψη της χώρας ως ομοιογενούς	.162	.138	.187	1.173	.244
	Αφομοίωση	-.158	.059	-.245	-2.701	.008
	Οικονομική επιβάρυνση	.003	.085	.010	.040	.968
	Απειλή στον πολιτισμό	-.067	.177	-.088	-.378	.706
	Υποβάθμιση στα σχολεία	-.361	.182	-.422	-1.985	.050

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε μια πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη μη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αυταρχική λογική, την πεποίθηση ότι όποιος προσπαθεί

σκληρά πετυχαίνει στο τέλος, την πεποίθηση ότι όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη, στην πεποίθηση ότι μόνο μερικοί από αυτούς που έχουν τα προσόντα θα επιτύχουν στην επαγγελματική ανέλιξη, την πρόσληψη της χώρας ως ομοιογενούς, το αφομοιωτικό μοντέλο επιπολιτισμού, την οικονομική επιβάρυνση, την απειλή στον πολιτισμό και την υποβάθμιση στα σχολεία. Το μοντέλο εξηγεί το 80,8% της διακύμανσης, $F(10,83) = 34,85$, $p < 0,001$. Ακριβέστερα, η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση έδειξε ότι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η οικονομική επιβάρυνση, η απειλή στον πολιτισμό και η υποβάθμιση στα σχολεία μπορούν να προβλέψουν τη μη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι μεταβλητές σεβασμός στη διαφορετικότητα ($\beta = -.27$, $p < 0,05$) και απειλή στον πολιτισμό ($\beta = -.50$, $p < 0,05$) βρέθηκε να προβλέπουν αρνητικά τη μη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ οι μεταβλητές οικονομική επιβάρυνση ($\beta = .52$, $p < 0,05$) και υποβάθμιση στα σχολεία ($\beta = .42$, $p < 0,05$), θετικά. Παρακάτω παραθέτουμε τον πίνακα 5 με τα αναλυτικά αποτελέσματα.

Πίνακας 5

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
	B	Std. Error			
(Constant)	3.199	1.153		2.774	.007
Σεβασμός στη διαφορετικότητα	-.346	.126	-.269	-2.738	.008
Αυταρχική λογική	-.090	.098	-.060	-.917	.362
Στην κοινωνία μας, όποιος προσπαθεί σκληρά πετυχαίνει στο τέλος.	-.003	.079	-.003	-.039	.969
1 Στην κοινωνία μας, όποιος έχει τα προσόντα θα επιτύχει στην επαγγελματική ανέλιξη	.117	.082	.112	1.432	.156
Μόνο μερικοί από αυτούς που έχουν τα προσόντα θα επιτύχουν στην επαγγελματική ανέλιξη	.022	.068	.018	.319	.751
Πρόσληψη της χώρας ως ομοιογενούς	.163	.097	.173	1.691	.095
Αφομοίωση	.027	.042	.039	.643	.522

Οικονομική επιβάρυνση	.196	.059	.524	3.293	.001
Απειλή στον πολιτισμό	-.413	.131	-.502	-3.141	.002
Υποβάθμιση στα σχολεία	.388	.135	.418	2.869	.005

Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, βλέπουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της παρουσίας των προσφύγων στην Ελλάδα και της ένταξης των παιδιών προσφύγων στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε στατιστικώς σημαντική επίδραση των μεταβλητών σεβασμός στη διαφορετικότητα, αυταρχική λογική, πεποιθήσεις επαγγελματικής ανέλιξης, πρόσληψη της χώρας ως ομοιογενούς, αφομοιωτικό μοντέλο επιπολιτισμού, οικονομική επιβάρυνση, απειλή στον πολιτισμό και υποβάθμιση στα σχολεία με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την διδασκαλία των προσφύγων, πράγμα που σημαίνει ότι, στην έρευνά μας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνία και την κοινωνική οργάνωση, οι απειλές που νιώθουν σε σχέση με τη μετανάστευση, οι απόψεις τους για τον επιπολιτισμό, επιδρούν στον τρόπο διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν κατά την εκπαίδευση των προσφύγων.

Αναλυτικότερα, όπως αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, όσο μειώνεται η αντίληψη ότι το παιδί πρόσφυγας θα απολέσει τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά και θα υιοθετήσει ολοκληρωτικά τα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας υποδοχής, τόσο πιθανότερο είναι οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν μία διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας. Κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τις πολιτισμικές ρίζες των προσφύγων ως αποδεκτές και διακατέχονται από την πεποίθηση ότι θα έπρεπε να διατηρήσουν τα δικά τους ήθη, τη δική τους γλώσσα και θρησκεία και ότι σε καμία περίπτωση η μονοκρατορία του πολιτισμικού προτύπου της πλειοψηφίας δεν είναι η μοναδική προοπτική για τους πρόσφυγες, τόσο πιθανότερο είναι να χρησιμοποιούν στην τάξη τις γλώσσες των προσφύγων μαθητών, να δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στις ανάγκες τους, να διαφοροποιούν την διδακτική τους προσέγγιση, να δημιουργούν μικτές ομάδες και να προσαρμόζουν το σχολικό εγχειρίδιο στις ανάγκες των μαθητών. Βιβλιογραφικά, έχει επισημανθεί η σημασία αυτών των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Αναφορικά με την ύπαρξη μικτών ομάδων έχει υπογραμμιστεί ότι η ύπαρξή τους διευκολύνει την ψυχολογική ευεξία των μαθητών και αυξάνει την ικανότητά τους για μια άμεση επαφή και πρόσκτηση της γλώσσας (McAndrew 2009; Vedderetal. 2006). Το πόσο σημαντικό είναι επίσης να συμπεριλαμβάνονται οι ανάγκες των προσφύγων στα βιβλία και το υλικό που χρησιμοποιείται έχει καταγραφεί σε μια σειρά από μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες υποδεικνύουν ότι οι νέοι που προέρχονται από μειονότητες, βρίσκονται σε αποσύνδεση με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών σε σχέση με την προηγούμενη σχολική ή πολιτισμική τους εμπειρία (Berhanu 2006; Li 2009, 2010). Αρκετές μελέτες επεσήμαναν ότι για ορισμένους νέους το πρόγραμμα σπουδών της χώρας υποδοχής απαιτεί την απόκτηση νέων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στον γραμματισμό και την αριθμητική (Berhanu 2006; Kanu 2008; Matthews 2008).

Από την άλλη, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, όσο αυξάνεται η αίσθηση ότι οι πρόσφυγες αποτελούν οικονομικό βαρίδι που τους δημιουργεί οικονομικά προβλήματα, αποτελούν τροχοπέδη για την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία και την ωφέλεια των άλλων μαθητών και δεν αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα με αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση και όσο μειώνεται το αίσθημα απειλής για τον πολιτισμό, τόσο πιθανότερο είναι να εφαρμόσουν μια προσέγγιση μη διαφοροποιημένη κατά τη διδασκαλία των μαθητών προσφύγων. Κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί, κατά την επαφή τους με μαθητές πρόσφυγες, είναι πιθανότερο να ακολουθήσουν μία μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση, αγνοώντας τις ιδιαίτερες κοινωνικές, μαθησιακές και ψυχικές ανάγκες αυτών των παιδιών.

Μελέτες επιβεβαιώνουν ότι συχνά οι πρόσφυγες μαθητές υποφέρουν από περιθωριοποίηση και διακρίσεις (Portes & Rumbaut, 2001), κοινωνική αποξένωση έλλειψη υποστήριξης από τους ενήλικες (Sarr & Mosselson, 2010) και δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση. Τα νεαρά προσφυγόπουλα είναι υποχρεωμένα συχνά να έρχονται αντιμέτωπα με τη γραφειοκρατία και τις προσδοκίες της σχολικής εκπαίδευσης και πρέπει να ενταχθούν γρήγορα σε ένα σύστημα του οποίου οι πολιτικές και τα πρότυπα είναι άγνωστα και πρωτόγνωρα.

Όπως έχει καταγραφεί βιβλιογραφικά, οι ανάγκες των μαθητών προσφύγων αντιμετωπίζονται ανεπαρκώς στα σχολεία, τα οποία θα έπρεπε να διευκολύνουν την πολιτισμική τους μετάβαση, υποστηρίζοντας τη θετική στάση και τον

προσανατολισμό των μαθητών τόσο προς την κληρονομιά τους όσο και προς τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Δυστυχώς, στο σχολικό πλαίσιο εκπαιδευτικοί με αφομοιωτικούς προσανατολισμούς, δημιουργούν διακρίσεις εις βάρος των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολείο (McBrien, 2005). Οι Warikoo και Carter (2009) υποστηρίζουν ότι ο θεσμικός ρατσισμός και οι διακρίσεις είναι ενσωματωμένες στην οργάνωση και τις πρακτικές των σχολείων και στις λογικές των εκπαιδευτικών. Ομοίως, οι Leeman και Pels (2006) υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα των διακρίσεων και του ρατσισμού στο σχολείο δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη. Οι Vedder κ.ά. (2006) υποστηρίζουν επίσης ότι αποτελεί σημαντική πρόκληση για τα σχολεία η μείωση και η πρόληψη των διαπολιτισμικών εντάσεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων και η προώθηση θετικών διαπολιτισμικών σχέσεων.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αυτές οι απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι των προσφύγων έχουν σημασία, καθώς σχετίζονται με τις προσδοκίες που δημιουργούν αναφορικά με τα προσφυγόπουλα και την εκπαίδευσή τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι αυτών των μαθητών μπορεί να πάρουν διάφορες εκφάνσεις, από αδιαφορία μέχρι περιθωριοποίηση. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απρόσβλητοι από το να έχουν τις δικές τους στάσεις, που επηρεάζουν τους μετανάστες και τους πρόσφυγες μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (σελ. 13-46). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Banks J., (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, επιστημονική επιμέλεια-πρόλογος Ε. Κουτσουβάνου. Παπαζήση: Αθήνα.
- Berhanu, G. 2006. “‘Intercultural Mediation’, the Institution of Learning and the Process of Educational ‘Integration’ and Assimilation: The Case of Ethiopian Jews in Israel.” *Educational Research and Reviews* 1 (3): 62-79.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 43-58). Cambridge, UK: University Press.
- Byram, M., & Guilherme, M. (2000). Human rights, cultures and language teaching. Στο Α. Osler (Επιμ.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality* (σσ. 63-78). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Clemence, A., Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (2014). *The quantitative analysis of social representations*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7^η έκδ.). London: Routledge.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Davies, A. Z. (2008). Characteristics of Adolescent Sierra Leonean Refugees in Public Schools in New York City. *Education and Urban Society*, 40(3), 361-37.
- Doise, W., & Staerklé, C. (2002). From social to political psychology: The societal approach. *Political psychology*, 151-172.
- Duckitt, J. H. (1992). Psychology and prejudice: A historical analysis and integrative framework. *American psychologist*, 47(10), 1182.
- Gadermann, A., Guhn, M. and Zumbo, B. (2012) Estimating Ordinal Reliability for Likert-Type and Ordinal Item Response Data: A Conceptual, Empirical, and Practical Guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17, 1-13.
- Giddens, A. (2002), *Κοινωνιολογία* (μτφρ.&επιμ.) Δ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Guilherme, M. (2012). Critical language and intercultural communication pedagogy. Στο J. Jackson (Επιμ.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (σσ. 357-371). London, UK: Routledge.
- Houghton, S. A. (2013). Introduction. Στο S. A. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Επιμ.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (language) education* (σσ. 1-3). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Huber, J., & Reynolds, C. (Επιμ.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, FR: Council of Europe.
- James, C. E. (1994). "I don't want to talk about it": Silencing students in today's classrooms. *Orbit*, 25(2), 26-29.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle Schools, *Psychological Science*, 17, 393-400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01718.x>
- Καγκά, Ε. (2001). Διαπολιτισμική επικοινωνία και Διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2001(6), 91-96. Διαθέσιμο στο: Proteas.csd.auth.gr.
- Kanu, Y. 2008. "Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba." *Canadian Journal of Education* 31 (4): 915-940

- Κατέρη, Ε. (2011). *Η σχέση της κατασκευής εαυτού με τον επιπολιτισμό και με την υγεία/ψυχολογική προσαρμογή Αλβανών και Ινδών μεταναστών στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κεσίδου, Α. (2008α). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στομσχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση / Γυμνάσιο», Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κεσίδου, Α. (2008β). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας 10-11/12/2007, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 11-27.
- Κεσίδου, Α. (2014). *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php>
- Leeman, Y., and T. Pels. 2006. "Citizenship Education in the Dutch Multiethnic Context." *European Education* 38 (2): 64-75.
- Li, J. 2010. "My Home and My School": Examining Immigrant Adolescent Narratives from the Critical Sociocultural Perspective." *Race, Ethnicity and Education* 13 (1): 119-137.
- Lynch, E.W., & Hanson, M.J. (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Matthews, J. 2008. "Schooling and Settlement: Refugee Education in Australia." *International Studies in Sociology of Education* 18 (1): 31-45.
- Marburger, H. (1991). Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung. *Werkstattberichte*.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Meng, X.-I., Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1992). Comparing correlated correlation coefficients. *Psychological Bulletin*, 111(1), 172-175. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.172>
- Μήλιου, Ου. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 83-99.
- Νικολάου, Γ. (2011α). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011β). *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Παπαναούμ, Ζ. (2007β). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Phalet, K., & Hagendoorn, L. (1996). Personal adjustment to acculturative transitions: The Turkish experience. *International Journal of Psychology*, 31, 131-144.
- Phinney, J. S., Cantu, C. L., & Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American identity of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007) Sociology of education and the wasteland of refugee education research, *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.
- Porto, M. (2010). Culturally Responsive L2 Education: An Awareness-raising Proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45-53. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp021>

- Σαββάκης, Μ. (2012). Μετανάστες, Πρόσφυγες, Κοινωνικοί Παρίες: Πέρα από το Δίλημμα Κοινωνική Ένταξη ή Ενσωμάτωση. Στο Τρουμπέτα, Σ. (επιμ.), *Το Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Ζήτημα: Μελέτες και Διαβάσεις Συνόρων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Salant, T., & Lauderdale, D.S. (2003). Measuring culture: A critical review of acculturation and health in Asian immigrant populations. *Social Science and Medicine*, 35, 1-20.
- Sarr, C. & Mosselson J. (2010) Issues in teaching refugees in U.S. schools, *Yearbook of the national society for the study of education* , 109(2), 548-570.
- Staerklé, C. (2013α). The true citizen: Social order and intergroup antagonisms in political lay thinking. *Papers on Social Representations*, 22(1), 1-1.
- Staerklé, C. (2013β). Political lay thinking as representations of social order. *Culture and political psychology: A societal perspective*, 7, 49-74.
- Staerklé, C. (2015). Social order and political legitimacy. *The Cambridge handbook of social representations*, 280-294.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός «Άλλος». Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Vedder, P., G. Horenczyk, K. Liebkind, and G. Nickmans. 2006. "Ethno-culturally Diverse Education Settings; Problems, Challenges and Solutions." *Educational Research Review* 1 (2): 157-168.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Vieluf, S., & Sauerwein, M. (2018). Does a lack of teachers' recognition of students with migration background contribute to achievement gaps? *European Educational Research Journal*, 0(0), 1-25.
- Wagner, W., & Hayes, N. (2017). *Everyday discourse and common sense: The theory of social representations*. Bloomsbury Publishing.

- Warikoo, N., and P. Carter. 2009. "Cultural Explanations for Racial and Ethnic Stratification in Academic Achievement: A Call for a New and Improved Theory." *Review of Educational Research* 79 (1): 366-394.
- Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster Press.
- Wood, P. K., & Isin, E. F. (1999). Citizenship and identity. *Citizenship and Identity*, 1-208.
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιοματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156.