

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

---

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Η ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ιωάννα Σπύρου

Αθήνα, 2024



Τριμελής Επιτροπή

Τρύφωνας Κωστόπουλος, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)

Μιλτιάδης Κήπας, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Ανδρέας Λύτρας, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Ιωάννα Σπύρου, 2024

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνωμών του συγγραφέα.



### **Ευχαριστίες**

Με αφορμή την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις βαθύτερες ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της. Αρχικά, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Τρύφωνα Κωστόπουλο. Η εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση του συγκεκριμένου θέματος καθώς και οι επιστημονικές καθοδηγήσεις του ήταν καταλυτικής σημασίας για την διεκπεραίωση της συγκεκριμένης διατριβής. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή κ. Ανδρέα Λύτρα και τον καθηγητή κ. Μιλτιάδη Κήπα που δέχθηκαν να αποτελούν μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής και τη συνεργασία μας στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το χρωστάω στην οικογένειά μου για την αδιάκοπη στήριξη που μου προσφέρουν σε όλα τα επίπεδα όλα αυτά τα χρόνια, καθώς και τους φίλους που βρίσκονται πάντα στο πλευρό μου.



## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Κοινωνιολογία» του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση του πλαισίου ένταξης των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα άτομα που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο δύνανται να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον καθώς και ευρύτερα στην κοινωνία υποδοχής. Για την επίτευξη του προαναφερθέντος σκοπού έχει χρησιμοποιηθεί διττός τρόπος προσέγγισης. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος της εργασίας εστιάζει, κατά βάση, στο θεωρητικό και νομοθετικό πλαίσιο σχετικά την ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην ελληνική εκπαίδευση καθώς και στις ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές που εφαρμόστηκαν σχετικά με την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Το δεύτερο μέρος αφορά την επιμέρους ερμηνεία εμπειρικών δεδομένων από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΑΤ), το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ), το Education Sector Working Group (ESWG) καθώς και τους οργανισμούς United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), International Organization for Migration (IOM) και United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) σχετικά με την πρόσβαση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση αλλά και ερευνητικών στοιχείων από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) και τη Statistics Agency of the European Union (EUROSTAT) που συνδέονται με την ένταξη των μεταναστών, κυρίως, δεύτερης γενιάς, στον εργασιακό τομέα, τα οποία μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε εάν έχει καταστεί δυνατή η κοινωνική τους ένταξη. Τα κυριότερα συμπεράσματα που απορρέουν από τη βιβλιογραφική έρευνα είναι πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί, κατά βάση, εθνοκεντρικά και δε δίνεται έμφαση στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτικών ομάδων. Παρά το γεγονός πως έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καταδεικνύεται ένα σημαντικό χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή. Συνεπώς, οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έρχονται αντιμέτωποι με κοινωνικά και γλωσσικά εμπόδια, γεγονός που δυσχεραίνει τη διαδικασία ένταξης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από την αξιολόγηση των εμπειρικών στοιχείων που συλλέχθηκαν αποδεικνύεται πως

η πλειοψηφία των μειονοτικών μαθητών συγκεντρώνεται στην ηπειρωτική χώρα και ιδιαίτερα στην Αττική. Παράλληλα, δεν διαπιστώθηκαν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις ως προς τη μεταβλητή του φύλου σχετικά με την πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση. Τέλος, τα ερευνητικά δεδομένα που μελετήσαμε υποδεικνύουν πως η ένταξη των μεταναστών στο τομέα της εργασίας είναι εφικτή, ωστόσο, αξίζει να επισημάνουμε πως οι μετανάστες αναλαμβάνουν, κυρίως, θέσεις χαμηλού ή μεσαίου κοινωνικού κύρους.

*Λέξεις κλειδιά: ένταξη, εκπαίδευση, μετανάστες, πολιτισμική-ετερότητα, ανισότητες*

## **The integration of immigrant students into greek educational system**

### **Abstract**

The present Master's thesis was conducted within the framework of the Postgraduate Program 'Sociology' of the Panteion University of Social and Political Sciences. The purpose of the study is to investigate the integration framework of immigrant students in the greek educational system in order to establish whether individuals from different cultural backgrounds can be integrated smoothly into the school environment and broadly into the host society. A dual approach has been used to achieve the aforementioned purpose. More specifically, the first part of this work focuses, mainly, on the theoretical and legislative framework regarding the inclusion of minority groups in greek education as well as on the european and international policies that were implemented regarding the promotion of interculturalism. The second part concerns the interpretation of empirical data from Hellenic Statistical Authority (ELSTAT), Ministry of Education, Religious Affairs and Sports, Education Sector Working Group (ESWG), United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), International Organization for Migration (IOM) and United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) regarding the access to education of children from different cultural backgrounds, as well as research data from the National Centre for Social Research and Statistics Agency of the European Union (EUROSTAT) related to the integration of immigrants, mainly second-generation ones, in the market sector to conclude whether their social integration has been successful. The main conclusions deriving from the bibliographic research are that the greek educational system is, basically, ethnocentric and no emphasis is given on the cultural peculiarities of minority groups. Even though significant changes have taken place in the context of educational policy, a significant gap between theory and practice is detected. Students from different cultural backgrounds are faced with social and language barriers, which makes the process of integration into the educational environment difficult. Taking account the empirical data that were collected, it can be concluded that the majority of minority students are concentrated in the mainland and especially in Attica. Alongside, no significant differences were observed in terms of the gender variable regarding the students' access to education. Finally, the inclusion of immigrants in the labor market is possible, however, it is worth pointing out that the research data prove that they are mainly employed in positions of low or medium social status.

*Key words: inclusion, education, immigrants, cultural-diversity, inequalities*

## Περιεχόμενα

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Εισαγωγή .....                                                           | 11 |
| ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ .....                                                        | 13 |
| Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό και νομοθετικό πλαίσιο .....                       | 13 |
| 1.1 Η μετανάστευση προς την Ελλάδα .....                                 | 13 |
| 1.2 Εννοιολογικό πλαίσιο .....                                           | 16 |
| 1.3.1 Η κληροδότηση του πολιτισμικού κεφαλαίου .....                     | 20 |
| 1.3.2 Γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας .....                               | 23 |
| 1.3.3 Η αρχή της αντιστοιχίας .....                                      | 25 |
| 1.4 Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας .....                | 26 |
| 1.4.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο .....                                       | 27 |
| 1.4.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης/ένταξης .....                           | 28 |
| 1.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης .....                        | 29 |
| 1.4.5 Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική .....                         | 30 |
| 1.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών .....                                      | 32 |
| 1.6 Διγλωσσία .....                                                      | 33 |
| 1.6.1 Το ζήτημα της διγλωσσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα .....            | 33 |
| 1.6.2 Η ελληνική περίπτωση .....                                         | 35 |
| 1.7 Δυσκολίες ένταξης μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ..... | 36 |
| 1.8 Νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....                 | 40 |
| 1.9 Διαπολιτισμικά προγράμματα .....                                     | 45 |
| 1.10 Καλές πρακτικές .....                                               | 47 |
| Κεφάλαιο 2. Διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο .....                          | 49 |
| 2.1 Ευρωπαϊκή πολιτική για ένταξη .....                                  | 49 |
| 2.2 Η συμβολή του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου ...    | 51 |
| 2.4 Διεθνές νομικό πλαίσιο .....                                         | 54 |
| 2.5 Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών .....                                 | 55 |
| ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ .....                                                      | 56 |
| Κεφάλαιο 3. Ερμηνεία εμπειρικών δεδομένων .....                          | 56 |
| 3.1 Πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....                     | 56 |
| 3.2 Πρόσβαση στον τομέα της εργασίας .....                               | 63 |
| Συμπεράσματα .....                                                       | 68 |

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>Βιβλιογραφία .....</b> | <b>70</b> |
|---------------------------|-----------|

### **Εισαγωγή**

Η μετανάστευση συνιστά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο συνδέεται με πλήθος κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων (McAuliffe, & Ruhs, 2017). Από το

1970, η Ελλάδα ξεκίνησε να δέχεται υψηλό αριθμό πληθυσμιακών ροών, κυρίως, από την Ασία, την Αφρική και την Αίγυπτο, ενώ σημαντικά υψηλό ήταν και το ποσοστό παλιννόστησης που σημειώθηκε από τη Βόρεια Ευρώπη. Επίσης, η κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης διαδραμάτισε καίριο ρόλο για την είσοδο υψηλού ποσοστού μεταναστών από την Πολωνία, τη Βουλγαρία αλλά και από τη Ρουμανία. Ωστόσο, τη δεκαετία του 1990 σημειώθηκε ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών ροών, η οποία συνδέθηκε με την κατάρρευση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αλλά και την κατάρρευση της Αλβανίας (Καβουνίδη, κ.ά., 2003).

Η Ελλάδα καθιερώθηκε πλέον ως «χώρα υποδοχής» μεταναστών από το 1990 με αποτέλεσμα να επέλθουν σημαντικές μεταβολές στον τομέα της κοινωνικής και δημογραφικής σύνθεσης της χώρας (Παπαδοπούλου, 2011). Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η ελληνική κοινωνία είναι η είσοδος των παιδιών μεταναστών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι νομοθετικές ρυθμίσεις και πολιτικές που έχουν υιοθετηθεί καταδεικνύουν το πρόβλημα των μειονοτικών ομάδων σχετικά με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών τους. Σαφώς, η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση δεν δύναται να εξασφαλίσει και την επιτυχία της διαδικασίας ένταξης στο σχολικό περιβάλλον (UNESCO, 2018).

Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συχνά έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται με γλωσσικά εμπόδια και ανισότητες, γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων ατόμων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο για την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών στον εκπαιδευτικό τομέα και είναι απαραίτητο να διαθέτουν κατάλληλη κατάρτιση προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις πολυπολιτισμικές τάξεις (UNESCO, 2018).

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε το ζήτημα της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πρώτο μέρος της μελέτης θα αναφερθούμε, κυρίως, στο θεωρητικό και νομοθετικό

πλαίσιο σχετικά την ένταξη των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ στο δεύτερο μέρος της θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε εμπειρικά στοιχεία σχετικά με την πρόσβαση των μειονοτήτων στο σχολικό περιβάλλον καθώς και σε δεδομένα που αφορούν την απασχόληση των μεταναστών, κατά κύριο λόγο, δεύτερης γενιάς, προκειμένου να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την κοινωνική ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

### **Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό και νομοθετικό πλαίσιο**

#### **1.1 Η μετανάστευση προς την Ελλάδα**

Από το έτος 1980 και έπειτα, στην Ελλάδα καταγράφηκαν μεταναστευτικές εισροές από την Ασία, την Αφρική αλλά και την Πολωνία. Οι συγκεκριμένοι μετανάστες εντάχθηκαν στον κατασκευαστικό τομέα, σε εργασίες που αφορούσαν την

καλλιέργεια της γης και σε πλήθος οικιακών εργασιών. Αξίζει να αναφέρουμε ότι οι μετανάστες δεν υπερέβαιναν τους 90.000 μέχρι το έτος 1986 (Κασίμης & Παπαδόπουλος, 2012).

Κατά τη δεκαετία του 1990, κατέφθασε στη χώρα ένας μεγάλος αριθμός παράτυπων οικονομικών μεταναστών, οι οποίοι προέρχονταν κυρίως από την Αλβανία. Το πρώτο χρονικό διάστημα που μετανάστευσαν στην Ελλάδα χαρακτηρίστηκαν ως πρόσφυγες, γεγονός που άλλαξε μετέπειτα καθώς έγινε πλέον σαφές πως η μετακίνηση τους αφορούσε οικονομικούς λόγους. Σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος (ΕΣΥΕ), παρατηρείται ότι το έτος 2001 οι αλλοδαποί υπολογίζονταν στους 762.191 (Κυρίδης κ.ά., 2010).

Βάσει επίσημων στοιχείων που λαμβάνουμε από το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ) για το έτος 2007, τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο κυμαίνονταν από 1.100.000 έως 1.200.000. Επίσης, από τα δεδομένα που διαθέτει το Υπουργείο Εσωτερικών για την ίδια χρονιά πληροφορούμαστε ότι στην Ελλάδα υπήρχαν μετανάστες, οι οποίοι διέθεταν συνολικά 120 διαφορετικές εθνικές ταυτότητες. Οι περιοχές που σημείωσαν την υψηλότερη συσσώρευση μεταναστών ήταν η Αττική, η Κεντρική Μακεδονία, η Πελοπόννησος, η Στερεά Ελλάδα αλλά και η Κρήτη. Η πλειοψηφία των ατόμων προέρχονταν από την Αλβανία σε ποσοστό 58,22%, έπειτα ακολουθούσε η Βουλγαρία με ποσοστό μεταναστών 7,56%, η Ρουμανία με 4,49%, η Ουκρανία με 4,32%, η Γεωργία με 2,71%, το Πακιστάν με 2,48%, η Ρωσία με 2,40%, και τέλος η Μολδαβία με 2,19%. Υπολογίζονταν πως το 17% του πληθυσμού (περίπου 132.000 άτομα) του Δήμου Αθηναίων ήταν άτομα μεταναστευτικής καταγωγής. Επιπλέον, σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την ίδια πηγή, τα άτομα με ηλικιακό εύρος από 19 έως 40 ετών συγκροτούσαν περίπου το 56% (268.324) των μεταναστών που βρίσκονταν υπό νόμιμο καθεστώς (Κυρίδης κ.ά., 2010). Ακόμη, όσον αφορά το έτος 2008, καταγράφηκαν συνολικά 66,5 χιλιάδες μεταναστευτικές εισροές (Global Migration Data Portal, 2019).

Επιπροσθέτως, αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών στον τομέα της απασχόλησης και εν γένει την κοινωνική τους ένταξη στη χώρα υποδοχής, παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την καταγωγή του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, οι υπήκοοι κρατών μελών της ΕΕ ή αναπτυγμένων χωρών είναι πιο

πιθανό να καταλάβουν πιο υψηλές επαγγελματικές θέσεις, ενώ τα άτομα που προέρχονται από χώρες της Ασίας και της Βαλκανικής απασχολούνται, κατά κύριο λόγο, σε καθεστώς ανειδίκευτης εργασίας. Βάσει στοιχείων από την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού σχετικά με το χρονικό διάστημα 2005 – 2009, προκύπτει ότι οι μετανάστες που προέρχονται από χώρες πέρα το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έρχονται αντιμέτωποι με αρκετές δυσκολίες στον επαγγελματικό τομέα. Συγκεκριμένα, 9 στους 10 μετανάστες που έχουν έρθει από τις συγκεκριμένες χώρες βρίσκονται σε καθεστώς μισθωτής εργασίας, ενώ μόνο το 6% των συγκεκριμένων μεταναστών ανήκουν στην κατηγορία των αυτοαπασχολούμενων (Κασίμης & Παπαδόπουλος, 2012).

Σύμφωνα με στοιχεία που προκύπτουν από την Παγκόσμια Πύλη Δεδομένων για την Μετανάστευση, οι εισροές ξένου πληθυσμού κυμαίνονταν περίπου στις 29,5 χιλιάδες για το έτος 2014 (Global Migration Data Portal, 2022a). Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε και τη ραγδαία αύξηση του αριθμού των εισροών ξένου πληθυσμού, η οποία παρατηρήθηκε από το έτος 2015 και έπειτα. Συγκεκριμένα, κατά το έτος 2018, η Ελλάδα κατέγραψε περίπου 87 χιλιάδες εισροές ξένου πληθυσμού (Global Migration Data Portal, 2022b), ενώ το 2019 οι εισροές ξεπέρασαν τις 95 χιλιάδες (Global Migration Data Portal, 2022c).

Ωστόσο, είναι χρήσιμο να αναφερθούμε και σε ορισμένα στατιστικά δεδομένα που αφορούν τα παιδιά μεταναστών στην Ελλάδα προκειμένου να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τα ποσοστά εισόδου τους στη χώρα. Συγκεκριμένα, από δεδομένα του Υπουργείου Εσωτερικών προκύπτει πως το έτος 2010, η συντριπτική πλειοψηφία του ποσοστού των παιδιών μεταναστών δεύτερης γενιάς προήλθαν από το ηλικιακό εύρος από 0 έως και 14 χρονών και άγγιζαν το 82%. Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο πως τα αγόρια καταλάμβαναν περίπου το 51% αναφορικά με το συνολικό πληθυσμό των παιδιών μεταναστών στις ηλικιακές κατηγορίες από 0 έως 14 ετών και από 15 έως 18 ετών. Κατά το έτος 2014, παρατηρήθηκε μία μείωση της τάξεως 7,5% του ποσοστού των παιδιών μεταναστών που αντιστοιχεί στο συνολικό αριθμό μεταναστών και ανέρχονταν στους 118.241 (Αναγνώστου & Γκέμη, 2015). «Η μείωση του αριθμού των καταγεγραμμένων παιδιών μεταναστών ενδέχεται να οφείλεται, τουλάχιστον εν μέρει, στον αριθμό

των μεταναστών δεύτερης γενιάς που απέκτησαν την ελληνική υπηκοότητα, στο πλαίσιο του Νόμου 3838/2010» (Αναγνώστου & Γκέμη, 2015, σ, 16). Ο συγκεντρωτικός αριθμός εισροών των παιδιών μεταναστών και προσφύγων ανέρχονταν στους 63.290 για το 2016 (UNICEF & REACH, 2017a). Το υψηλότερο ποσοστό παιδιών που ήρθαν στην Ελλάδα για τη χρονική περίοδο 2015 – 2016 κατάγονταν από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, γεγονός που συνδέεται με «τη γεωγραφική εγγύτητα της Ελλάδας στη Μέση Ανατολή δια των συνόρων της με την Τουρκία» (UNICEF & REACH, 2017a, p.51).

Όπως αναφέρεται σε μελέτη των UNICEF & REACH που δημοσιεύτηκε το Μάρτιο του 2017, τα παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες κυμαίνονταν στους 20.300 (UNICEF & REACH, 2017b), ενώ από στοιχεία που προκύπτουν από την ίδια πηγή και αναρτήθηκαν τον Ιούλιο του 2017, επισημαίνεται πως υπάρχει μια μείωση στο συνολικό αριθμό των καταγεγραμμένων παιδιών μεταναστών και προσφύγων και εκτιμάται ότι άγγιζαν τους 18.500 (UNICEF & REACH, 2017c). Σύμφωνα με στοιχεία της UNICEF, εκτιμάται ότι ο αριθμός των μεταναστών και προσφύγων παιδιών που έφτασαν στην Ελλάδα τον Σεπτέμβριο 2019 ανέρχονταν στους 34.800, μεταξύ των οποίων τα 4.383 είναι ασυνόδευτα (UNICEF, 2019). Επιπλέον, ο συνολικός αριθμός των μεταναστών που βρίσκονταν κάτω από την ηλικία των 18 ετών κυμαίνονται στους 96 χιλιάδες για το έτος 2020 (UNICEF, 2021). Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως το 2022 εκτιμάται πως κατέφθασαν στην Ελλάδα, κατά προσέγγιση, 35.200 παιδιά, ενώ παρατηρούμε πως τα αγόρια υπερεκπροσωπούνται σε ποσοστό 68% και τα κορίτσια καταλαμβάνουν μόλις το 32% (UNHCR, UNICEF, & IOM, 2022). Επίσης, πρέπει να λάβουμε υπόψιν πως ο υψηλός αριθμός εισροών που δέχθηκε η χώρα συνδέεται στενά και με τις συγκρούσεις που έλαβαν χώρα στην Ουκρανία από το Φεβρουάριο του 2022 (Kotak, 2022).

## **1.2 Εννοιολογικό πλαίσιο**

Προτού προχωρήσουμε σε οποιαδήποτε ανάλυση σχετικά με το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά αναγκαίο να εστιάσουμε σε ορισμένες ορολογίες, οι οποίες θα μας επιτρέψουν να κατανοήσουμε και να εμβαθύνουμε στο προαναφερθέν ζήτημα.

Αρχικά, χρειάζεται να αναφερθούμε στον όρο της μετανάστευσης, ο οποίος θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, η μετανάστευση συνιστά εκδήλωση της «ανθρώπινης φιλοδοξίας» για βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης υπό ασφαλείς συνθήκες και αποτελεί ταυτόχρονα αντικείμενο συγκρούσεων ανάμεσα στα κράτη (UNESCO, 2018). Στην ουσία, ο όρος της μετανάστευσης συνδέεται με τις μετακινήσεις των κοινωνικών ομάδων, οι οποίες πραγματοποιούνται με εθελούσιο τρόπο ή δεν εγείρουν προβληματισμό για το πλαίσιο προστασίας των προσφύγων (UNHCR, n.d.). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η μετανάστευση διακρίνεται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, την εσωτερική και διεθνή μετανάστευση. Όπως επισημαίνει ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης:

Οι μετακινήσεις εσωτερικής μετανάστευσης μπορεί να είναι προσωρινές ή μόνιμες και περιλαμβάνουν ακόμη και εκείνους που έχουν εκτοπιστεί από τον συνήθη τόπο διαμονής τους, όπως εσωτερικά εκτοπισμένους, καθώς και άτομα που αποφασίζουν να μετακομίσουν σε νέο μέρος, όπως στην περίπτωση της μετανάστευσης από την ύπαιθρο προς την πόλη. Ο όρος καλύπτει επίσης τόσο τους ημεδαπούς, όσο και τους αλλοδαπούς που διακινούνται σε ένα κράτος, υπό την προϋπόθεση ότι απομακρύνονται από τον τόπο της συνήθους διαμονής τους.

Από την άλλη πλευρά, ως διεθνή μετανάστευση ορίζουμε «τις μετακινήσεις ατόμων που πραγματοποιούνται μακριά από τον τόπο της συνήθους διαμονής τους και μέσω διεθνών συνόρων προς χώρα της οποίας δεν είναι υπήκοοι» (International Organization for Migration, n.d.).

Όσον αφορά τον όρο «δεύτερη γενιά», χρειάζεται να αναφέρουμε ότι συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία με ποικίλες προσεγγίσεις. Αυτό συμβαίνει διότι δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το ηλικιακό εύρος των μεταναστών που ανήκουν στη δεύτερη γενιά. Επίσης, τονίζεται πως ο όρος «δεύτερη γενιά μεταναστών» εξυπηρετεί λειτουργικούς σκοπούς διότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο πρέπει να εκλαμβάνονται ως πολίτες της κοινωνίας προορισμού. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψιν και το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, οφείλουμε να υιοθετήσουμε έναν γενικό ορισμό για τη διερεύνηση του ζητήματος της εκπαιδευτικής ένταξης (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2012). Ως μετανάστης, λοιπόν, «δεύτερης γενιάς» θεωρείται «το άτομο που έχει τουλάχιστον έναν γονιό υπήκοο τρίτης χώρας που είτε γεννήθηκε στην Ελλάδα, είτε έχει μεταναστεύσει σε αυτή σε μικρή ηλικία,

διαμένει νόμιμα στη χώρα χωρίς ελληνική ιθαγένεια και έχει ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.).

Επίσης, δεν μπορούμε να παραλείψουμε και να μην αναφερθούμε στο όρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται στην ελληνική νομοθεσία:

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ένα συνεκτικό σύνολο αρχών, αντιλήψεων και πρακτικών που αφορούν τη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Βασικός σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι οι πολιτισμικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες να μη λειτουργούν ως παράγοντες αρνητικής διάκρισης, ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού αλλά, αντίθετα, με τρόπο που θα ευνοεί την αλληλοκατανόηση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα, την αποδοχή και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και της εμπειρίας των νεότερων γενεών. Με αυτή την έννοια, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και τη λειτουργία του σχολείου συνολικά, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και εμπλουτίζει και διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους του σχολείου» (Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, χ.χ.).

Η καθιέρωση του όρου της «Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» προέκυψε το 1990 και υποδηλώνει μία στροφή στον τομέα του εκπαιδευτικού θεσμικού πλαισίου. Σε θεωρητικό επίπεδο, η μεταβολή αυτή εκφράζει «τη νομιμοποίηση ενός εκπαιδευτικού προσανατολισμού διαφορετικού από το μονοπολιτισμικό και αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης» (Ασκούνη & Θάνος, 2021, σ.14). Στην πρακτική εφαρμογή, όμως, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται κυρίως με την εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία λαμβάνουν μέρος οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται κατά βάση στις μειονοτικές ομάδες κι όχι σε όλους τους μαθητές. Η διαπολιτισμική διάσταση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια παιδαγωγική πρακτική για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες διότι χάνεται ο στόχος ισότιμης συμπερίληψης των «Άλλων» (Ασκούνη & Θάνος, 2021).

Επιπροσθέτως, θα αναφερθούμε επανειλημμένως παρακάτω στην έννοια της πολιτισμικής ετερότητας, γι' αυτό το λόγο είναι χρήσιμο να προβούμε στην αποσαφήνιση της. Ως ετερότητα εκφράζεται:

Η κατάσταση ή η ιδιότητα του «άλλου», το γεγονός ότι είναι κάποιος είναι «άλλος», ή «διαφορετικός». Προϋποθέτει ένα «Εγώ» ή «Εμείς», που να

αυτοπροσδιορίζεται έτσι, σε σχέση με τον άλλον ή τους άλλους». Όπως αναφέρουν οι Cherng και Davis, ως ετερότητα ορίζεται «η διαφορά που προκύπτει από την ταυτότητα των μελών μίας ομάδας (Κούκου & Στεργίου, 2021, σ.85 -86)

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το φαινόμενο της πολιτισμικής ετερότητας (Καραγιάννη, 2020)

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται εξαιρετικά αναγκαίο να διευκρινιστούν οι έννοιες της κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η κοινωνική ένταξη ενός ατόμου σχετίζεται με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης, η οποία αρχίζει από τη στιγμή που έρχεται στον κόσμο. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης βοηθά το άτομο να προσαρμοστεί ομαλά σε μια κοινωνία. Η ομαλή και ορθή κοινωνικοποίηση ενός ανθρώπου εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από παράγοντες όπως η οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον, οι παρέες συνομηλίκων αλλά και η εργασία (Παπαδοπούλου, 2006, σ. 299- 300).

Η έννοια της ένταξης έχει συνδεθεί με τους όρους *insertion* και *inclusion*. Ο όρος *inclusion* σχετίζεται με την αρχική κοινωνικοποίηση του ατόμου, η οποία συνδέεται με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον αλλά και αργότερα με την ένταξη του ατόμου στην ευρύτερη κοινωνία (Παπαδοπούλου, 2006). Από την άλλη πλευρά, ο όρος *insertion* αφορά «τη διαδικασία της ένταξης κατά τη διάρκεια της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, (δηλαδή απασχόληση, συμμετοχή σε συνδικαλιστικούς φορείς, σε σωματεία, συμμετοχή στα κοινά [...])» (Παπαδοπούλου, 2006, σ. 305 - 306). Συγκεκριμένα, η Κυπριανού ορίζει την εκπαιδευτική ένταξη:

Ως το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Γιαβρίμης, 2022, σ.58).

Όσον αφορά τον όρο της κοινωνικής ενσωμάτωσης, ο Emile Durkheim υπήρξε ο πρώτος που αναφέρθηκε στη συγκεκριμένη έννοια (Παπαδοπούλου, 2006) και τη συνέδεσε «με την μετάβαση από την μηχανική αλληλεγγύη που χαρακτηρίζεται από την ομοιότητα των εμπλεκόμενων στην οργανική αλληλεγγύη κάτω από συνθήκες καταμερισμού εργασίας» (Μαυροζαχαράκης, 2016, σ.17). Τέλος, ο Park ήταν εκείνος

που ασχολήθηκε πρώτος με τον όρο της «κοινωνικής ενσωμάτωσης» στον επιστημονικό κλάδο της κοινωνιολογίας της μετανάστευσης. Ο Park υιοθέτησε ένα πρότυπο, βάσει του οποίου ακολουθούν συγκεκριμένες φάσεις σχετικά με την κοινωνική ενσωμάτωση. Στην αρχική φάση πραγματοποιείται η κοινωνική συναναστροφή και αλληλεπίδραση των ατόμων με τα μέλη της χώρας προορισμού, έπειτα ακολουθεί μια κατάσταση ανταγωνισμού η οποία συνδέεται με διαφωνίες και επέρχεται, εν τέλει, ο συμβιβασμός για να καταστεί δυνατή η προσαρμογή στα νέα κοινωνικά δεδομένα, ενώ στην τελική φάση πραγματοποιείται η εξομοίωση με τις πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής (Μαυροζαχαράκης, 2016).

### **1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση**

#### **1.3.1 Η κληροδότηση του πολιτισμικού κεφαλαίου**

Ο Pierre Bourdieu και ο Jean-Claude Passeron εστίασαν το επιστημονικό τους ενδιαφέρον στο ζήτημα της αναπαραγωγικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στο έργο με τίτλο «Οι κληρονόμοι» αλλά και στο βιβλίο «Reproduction in Education, Society and Culture (Καντζάρα, 2008). Συγκεκριμένα, στο έργο με τίτλο «Οι κληρονόμοι» ανέδειξαν πως η πιθανότητα πρόσβασης των ατόμων που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σημαντικά αυξημένη συγκριτικά με των ατόμων που κατατάσσονται στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις. Ο Bourdieu έχει αναφέρει πως οι μαθητές των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων δεν αποκομίζουν μόνο τα κληρονομικά στοιχεία από το οικογενειακό τους περιβάλλον αλλά διαιωνίζουν ένα είδος πολιτισμού, το οποίο έχει άμεση σύνδεση με το οικογενειακό τους υπόβαθρο (Δασκαλάκης, 2017).

Το σχολικό σύστημα θεωρείται ένας από τους βασικότερους μηχανισμούς «κοινωνικής αναπαραγωγής». Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία του Bourdieu, η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να διαιωνίσει τις ανισότητες με την μεταβολή των κοινωνικών προτερημάτων μιας ομάδας σε εκπαιδευτικά προτερήματα (Θάνος, 2017). Οι αδυναμίες που παρουσιάζουν τα παιδιά που ανήκουν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς ως έλλειψη δυνατοτήτων. Κατά συνέπεια, οι θετικές επιδόσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον συσχετίζονται με

την άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα (Καντζάρα, 2008).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο δύναται να οριστεί ως «...το σύνολο των πνευματικών, κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως, γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική του τάξη προέλευσης του ατόμου» (Θάνος, 2017, σ. 274). Ακόμη, το πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνεται στις παρακάτω υποκατηγορίες: την εσωτερικευμένη, την εξωτερικευμένη καθώς και τη θεσμοθετημένη μορφή του (Δασκαλάκης, 2017).

Η πρώτη εσωτερικευμένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου αναπτύσσεται αβίαστα στην οικογένεια, συγκεκριμένα σε οικογενειακά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν οικονομική ευχέρεια και αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο στην καλλιέργεια του παιδιού. Ο Bourdieu αναφέρει πως «η πρόσβαση σε πνευματικά αγαθά, η καλλιέργεια της ευαισθησίας, η απόκτηση γνώσεων και η δυνατότητα έκφρασης, ικανότητες που εκτιμώνται από την κοινωνία, συνθέτουν την έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου [...]» και έχει άμεση σύνδεση με το λεγόμενο «habitus», το οποίο έχει τις ρίζες από το habeo (Δασκαλάκης, 2017, σ. 120).

Ουσιαστικά, η αρχή διαμόρφωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου τοποθετείται από τη στιγμή που το άτομο γεννιέται και κατά τη διάρκεια της ζωής τους εξελίσσεται. Η επίτευξη της ενσωμάτωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου απαιτεί προσπάθεια «εγχάραξης» και «αφομοίωσης». Ειδικότερα, η εγχάραξη είναι απαραίτητη διότι οι άνθρωποι συνιστούν ενεργητικά όντα και συμβάλλουν με το δικό τους τρόπο στη διαδικασία της ενσωμάτωσης. Όσον αφορά την εξομοίωση, οι άνθρωποι προβαίνουν στην ενσωμάτωση χαρακτηριστικών που συνδέονται με το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον και εν συνεχεία τα ίδια τα άτομα συμπεριφέρονται με κοινό τρόπο υπό συγκεκριμένες περιστάσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση που ένα παιδί επιδεικνύει μια συμπεριφορά, η οποία δεν ταυτίζεται με τις αξίες που έχει θέσει ο κοινωνικός του κύκλος, τότε το άτομο περνάει από μια φάση αποδοκιμασίας και αισθάνεται άβολα, εν ολίγοις διαπιστώνουμε την παρέμβαση του μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου. Είναι αναγκαίο να επισημάνουμε πως η διαδικασία ενσωμάτωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου πραγματοποιείται ασυνείδητα και με

αθέατο τρόπο. Ειδικότερα, χρειάζεται να αναφέρουμε πως πραγματοποιείται ασυνείδητα επειδή η ενσωμάτωση γίνεται διαρκώς κατά τη διάρκεια της καθημερινής ζωής του ατόμου, ενώ όταν αναφέρουμε πως πραγματοποιείται με αθέατο τρόπο εννοούμε πως εμφανίζεται ως έμφυτο χαρακτηριστικό αλλά ουσιαστικά συνιστά προϊόν «κοινωνικής μάθησης» (Θάνος, 2017).

Η επόμενη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η εξωτερικευμένη ή αλλιώς αντικειμενικοποιημένη. Η συγκεκριμένη κατηγορία αφορά τα αγαθά με τα οποία μπορεί να έρθει το άτομο σε επαφή και σχετίζονται με τον πολιτισμό της χώρας. Οφείλουμε να αναφέρουμε πως στις περιπτώσεις που ενυπάρχει και το λεγόμενο οικονομικό κεφάλαιο καθίσταται ευκολότερη η διαδικασία πρόσβασης στα πολιτισμικά αγαθά. Ωστόσο, πέρα από τη σπουδαιότητα ύπαρξης του οικονομικού κεφαλαίου, συνιστά βασικό προαπαιτούμενο και η εσωτερικευμένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου προκειμένου να καταστεί δυνατή η εμβάθυνση. Η τελευταία αλλά εξίσου σημαντική κατηγορία του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η θεσμοθετημένη. Η προαναφερθείσα μορφή συνδέεται με την απόκτηση εκπαιδευτικών τίτλων, οι οποίοι μπορούν να επιβεβαιώσουν ότι ένα άτομο έχει καταφέρει να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις και στη συγκεκριμένη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου παρατηρούμε πως υπεισέρχεται ο ρόλος του οικονομικού κεφαλαίου (Δασκαλάκης, 2017).

Η θεσμοθετημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου θεωρείται πως είναι ανεξάρτητη από τις άλλες δύο κατηγορίες. Υπό αυτό το πρίσμα, το εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει την εντύπωση πως οι τίτλοι σπουδών μπορούν να αποκτηθούν από οποιονδήποτε μαθητή. Όμως, οι εκπαιδευτικοί τίτλοι δεν είναι κυριολεκτικά αυτόνομοι από τις άλλες δύο κατηγορίες πολιτισμικού κεφαλαίου καθώς συνδέονται άρρηκτα με το σύνολο των δράσεων που πραγματοποιούν τα άτομα (αντικειμενικοποιημένη μορφή), οι οποίες καθορίζονται από το αξιακό τους σύστημα (ενσωματωμένη κατάσταση). Το σχολικό σύστημα επιδιώκει μέσω αυτής της τακτικής να αποδείξει πως δεν συμβάλλει στη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες υφίστανται και εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Θάνος, 2017).

Επιπλέον, ο Bourdieu και ο Passeron εξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο διαιωνίζεται η άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου, αναφέρθηκαν στις έννοιες της «συμβολικής βίας» και την «αυθαιρεσία του δασκάλου». «Η συμβολική βία αναφέρεται στη βία των συμβόλων, δηλαδή στην αυθαίρετη φύση των πολιτισμικών σταθερών και αξιών, οι οποίες επιβάλλονται και γίνονται αποδεκτές ως φυσικές, αληθινές και σωστές» (Καντζάρα, 2008, σ.217). Εν συντομία, ο Bourdieu και ο Passeron αναφέρθηκαν στο σύνολο των γνώσεων που μεταφέρονται μέσω του σχολικού συστήματος, οι οποίες είναι «αυθαίρετες» και παρουσιάζονται με λανθασμένο τρόπο διότι επιχειρούν να αποκρύψουν βασικές πτυχές στις οποίες βασίζονται (Καντζάρα, 2008).

Το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή ενός μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο ταυτίζεται με εκείνο που διαθέτουν τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Επομένως, οι μαθητές που κατατάσσονται σ' εκείνα τα στρώματα παρουσιάζουν σημαντικό πλεονέκτημα εφόσον έχουν αποκτήσει από μικρή ηλικία σφαιρικές γνώσεις. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επικρατεί η εμφανής και η αφανής παιδαγωγική. Το επικρατές κοινωνικοοικονομικό στρώμα δύναται να ελέγξει δια της αφανούς εκπαιδευτικής πρακτικής τη λειτουργία του σχολικού συστήματος (Καντζάρα, 2008).

### **1.3.2 Γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας**

Ο B. Bernstein αναφέρθηκε στην αξία της γλώσσας ως χαρακτηριστικού στοιχείου των στρωμάτων και κατέβαλε προσπάθεια για να εντοπίσει τις ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα όταν χρησιμοποιούνται διαφορετικοί «γλωσσικοί κώδικες». Επίσης, τονίζει πως η ταξική προέλευση ενός ανθρώπου τον αναγκάζει να παραμείνει σε ένα περιορισμένο γλωσσικό επίπεδο με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η κοινωνική του εξέλιξη διότι δεν αναπτύσσεται το κοινωνικό και μορφωτικό του κεφαλαίο (Κυρίδης, 2015).

Διέκρινε, λοιπόν, τους γλωσσικούς κώδικες σε δύο βασικές κατηγορίες και τους συνέδεσε με τις κοινωνικές τάξεις. Καταρχάς, η πρώτη κατηγορία είναι ο «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας, τον οποίο κάνουν χρήση, κατά βάση, άτομα που κατατάσσονται στα υψηλά κοινωνικά στρώματα και έπεται ο «περιορισμένος»

γλωσσικός κώδικας, τον οποίο συναντάμε στα άτομα που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Κυρίδης, 2015).

Ο Bernstein επισημαίνει πως η κοινωνική συγκρότηση διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη του κώδικα επικοινωνίας καθώς η εκμάθηση της γλώσσας είναι συνδεδεμένη με την κοινωνική προέλευση του ατόμου. Επομένως, το οικογενειακό πλαίσιο ως πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη δημιουργία ταυτότητας καθώς και το «γλωσσικού κώδικα» των ατόμων. Ο τρόπος με τον οποίο είναι διαμορφωμένη η οικογένεια επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό της υπόβαθρο (Θάνος, 2017).

Ο Bernstein κατέληξε στο εξής διαχωρισμό των οικογενειών ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται: «την οικογενειακή οργάνωση κατά πρόσωπο» και «την οικογενειακή οργάνωση κατά θέση». Στην πρώτη περίπτωση, σε αυτές τις οικογένειες δεν συναντάμε αυστηρή δομή στους κοινωνικούς ρόλους και οι σχέσεις τους διαπνέονται από ελευθερία έκφρασης. Η συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης της οικογένειας εντοπίζεται συνηθώς στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Εν αντιθέσει, στην «οικογενειακή οργάνωση κατά θέση» οι οικογενειακές σχέσεις περιλαμβάνουν πιο αυστηρούς και περιορισμένους κώδικες επικοινωνίας, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την ανάπτυξη του γλωσσικού επιπέδου. Αυτή τη μορφή οικογενειακή οργάνωσης τη συναντάμε, κυρίως, στις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις (Θάνος, 2017).

Επίσης, ο Bernstein τόνισε πως οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους «κώδικες επικοινωνίας» επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Υποστήριξε πως το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους κοινωνικούς ρόλους «θέσεων» που καταλαμβάνουν τα άτομα. Στην ουσία, πραγματοποιείται μια μετατόπιση της θέσης που καταλαμβάνει ένα άτομο κοινωνικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κυρίδης, 2015).

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον γίνεται χρήση του «επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα», γεγονός που δημιουργεί εμπόδια στους μαθητές που δε διαθέτουν το συγκεκριμένο κώδικα επικοινωνίας και ευνοεί τα άτομα που ήδη τον κατέχουν. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως «[...] το σχολείο ως κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός, μεταδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία, χρησιμοποιώντας τον επεξεργασμένο γλωσσικά

κώδικα, που αποτελεί ταυτόχρονα και την επίσημη γλώσσα του [...]» (Κυρίδης, 2015, σ. 125). Συνεπώς, τα άτομα που χρησιμοποιούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας πέρα από τον κυρίαρχο τείνουν να αποκλείονται από το κοινωνικό σύστημα (Κυρίδης, 2015).

### **1.3.3 Η αρχή της αντιστοιχίας**

Οι Bowles και Gintis αναφέρθηκαν στην «αρχή της αντιστοιχίας», η οποία παρουσιάστηκε αρχικά στο έργο του Marx “A Contribution to a Critique of Political Economy” και αναφέρεται συγκεκριμένα πως «οι παραγωγικές σχέσεις είναι τα πραγματικά θεμέλια στα οποία βασίζεται το νομικό και πολιτικό εποικοδόμημα και στα οποία αντιστοιχούν συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής συνείδησης» (Blackledge & Hunt, 1985/2004, σσ. 214-215). Οι Bowles και Gintis χρησιμοποίησαν την έννοια της «αρχής της αντιστοιχίας» για να εκφράσουν τη σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και του οικονομικού τομέα. Βάσει της συγκεκριμένης αρχής, διακρίνεται μια «αντιστοιχία» στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση. Τονίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα για τα άτομα που προέρχονται από χαμηλότερα στρώματα διαθέτει «έναν καταμερισμό εργασίας και μια δομή εξουσίας προσιδιάζουσες στο εργοστάσιο», και ως εκ τούτου οι συγκεκριμένοι μαθητές «εκπαιδεύονται» να είναι πειθαρχημένοι «μέσα από τις πρακτικές της μηχανικής μάθησης» (Gewirtz & Cribb, 2009/2010, σ. 52). Από την άλλη πλευρά, τα νέα άτομα που κατατάσσονται σε σχολεία στα οποία συγκεντρώνονται, κατά βάση, τα ανώτερα στρώματα, πειθαρχούνται προκειμένου να αναλάβουν αντίστοιχα επαγγέλματα μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται (Gewirtz & Cribb, 2009/2010).

Επιπλέον, οι Bowles και Gintis αναφέρθηκαν σε τέσσερα κύρια επίπεδα που αφορούν την σύνδεση της εκπαίδευσης με το οικονομικό σύστημα της καπιταλιστικής κοινωνίας. Στο πρώτο επίπεδο, επισήμαναν την αντιστοιχία μεταξύ της οργάνωσης των εργασιακών δεσμών και του εκπαιδευτικού θεσμού. Ειδικότερα, παρουσιάζεται αντιστοιχία στο ζήτημα της ιεράρχησης εφόσον τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στον εργασιακό τομέα παρατηρούμε πως οι σχέσεις λειτουργούν βάσει μιας

συγκεκριμένης ιεραρχίας. Στις σύγχρονες κοινωνίες η απασχόληση λειτουργεί, κυρίως, ως ένα μέσο για την ικανοποίηση οικονομικών σκοπών, αντίστοιχα και στο εκπαιδευτικό σύστημα συναντάμε την αντίληψη πως η καλλιέργεια δεν συνιστά βασική επιδίωξη αλλά ο κύριος στόχος είναι η κατάκτηση ενός τίτλου σπουδών. Επίσης, οι εργαζόμενοι επιδιώκουν συχνά υψηλότερες απολαβές, γεγονός που τους καθιστά ανταγωνιστικούς. Παρόμοια τακτική παρατηρείται και στο σχολικό περιβάλλον με τη βαθμοθηρική αντίληψη για την εκπαίδευση (Καντζάρα, 2008). Σε δεύτερο επίπεδο, συναντάμε:

Την αντιστοιχία ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης και στις θέσεις εργασίας στη δομή της απασχόλησης: οι τίτλοι σπουδών που απονέμονται από τις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, αντιστοιχούν επίπεδα και την ιεραρχική δομή της απασχόλησης και παρέχουν και την αντίστοιχη (προς τη βαθμίδα αποφοίτησης) πρόσβαση στον καταμερισμό και την ιεραρχική δομή της απασχόλησης (Καντζάρα, 2008, σ.202).

Σε τρίτο επίπεδο, διακρίνεται η αντιστοιχία ανάμεσα τα χαρακτηριστικά στοιχεία που χρειάζεται να διαθέτει ένας υποψήφιος εργαζόμενος προκειμένου να αναλάβει μια εργασιακή θέση στην «ιεραρχική δομή της απασχόλησης» και στα αντίστοιχα που το σχολείο τείνει να καλλιεργεί (Καντζάρα, 2008). Τέλος, όσον αφορά το τέταρτο επίπεδο, «τα σχολεία διδάσκουν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που απαιτούνται από υποψήφιους εργαζόμενους, ανάλογα και με την κοινωνική τάξη προέλευσης των μαθητών» (Καντζάρα, 2008, σ. 203).

Επίσης, η απουσία των οικονομικών πόρων προς τα εκπαιδευτικά συστήματα που συμμετέχουν μαθητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα περιορίζει τη δυνατότητα κατασκευής ενός «δημιουργικού» σχολικού κλίματος και φέρει εμπόδια ως προς πρόσληψη περισσότερων εκπαιδευτικών (Καντζάρα, 2008). Εν κατακλείδι, οι Bowles και Gintis καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το εκπαιδευτικό σύστημα συντελεί στη συντήρηση της υπάρχουσας ταξικής συγκρότησης του καπιταλιστικού συστήματος (Λάμνιαν, 2002).

#### **1.4 Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας**

Σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο γίνεται αναφορά σε πέντε κυρίαρχα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δύο αρχικά μοντέλα χαρακτηρίζονται ως μονοπολιτισμικά, ενώ τα υπόλοιπα τρία ως πολυπολιτισμικά. Τα συγκεκριμένα μοντέλα έχουν άμεση σύνδεση και με την

επικρατέστερη αντίληψη μιας κοινωνίας σχετικά με το ζήτημα της ένταξης των ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Γι' αυτό το λόγο, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο να κυριαρχούν αντικρουόμενες απόψεις σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση πληθυσμών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επομένως, για να επέλθουν ουσιαστικές αλλαγές στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι απαραίτητο να υπάρξει αλλαγή ως προς τη γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία της χώρας. Παρακάτω, θα αναφερθούμε στα βασικότερα στοιχεία των πέντε επικρατέστερων μοντέλων διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (Μαυροσκούφης, 2008α).

#### **1.4.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Το μοντέλο της αφομοίωσης επικράτησε ιστορικά έως τη δεκαετία του 1960, έχοντας ως κεντρική ιδέα πως στο σύγχρονο εθνικό κράτος δεν εντοπίζονται μειονότητες. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μειονοτικές ομάδες οφείλουν να ενταχθούν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της κοινωνίας για να επέλθει η κοινωνική ευρυθμία. Οι μαθητές που παρουσιάζουν κάποια πολιτισμική ετερότητα αντιμετωπίζονται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα» και τα συγκεκριμένα άτομα καλούνται να παραβλέψουν οποιαδήποτε δυσκολία αντιμετωπίζουν σχετικά με την εθνική γλώσσα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Η εκπαίδευση έχει την υποχρέωση να προχωρήσει στη «συγχώνευση» των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και σε ορισμένες περιπτώσεις να τα περιθωριοποιήσει, για να επιτευχθεί η συνοχή. Οι φάσεις που περνούν οι σχέσεις των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων είναι οι ακόλουθες: «της επαφής, του ανταγωνισμού, της προσαρμογής, της ένταξης, κυρίως σε θέσεις χαμηλού οικονομικού κύρους και -τέλος- η αφομοίωση» (Γούβιας & Θεριανός, 2014, σ. 256).

Η αφομοιωτική προσέγγιση στηρίζεται στη βάση του εθνοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου τα άτομα που εμφανίζουν πολιτισμική ετερότητα να αφομοιωθούν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα στην κοινωνία προορισμού. Το σχολείο δε δίνει βαρύτητα στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και στις πολιτισμικές αξίες των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών. Επομένως, το

οικογενειακό περιβάλλον επωμίζεται όλο το βάρος για τη διατήρηση της επαφής με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής (Γούβιας & Θεριανός, 2014).

Τέλος, οι βάσεις της συλλογιστικής του παρόντος μοντέλου στηρίζονται στο δομολειτουργισμό του Parsons. Σύμφωνα με τον Parsons, «η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται με σκοπό τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, εντός του πλαισίου του συστήματος αξιών που τη διέπουν και την ανάπτυξη των αντίστοιχων ικανοτήτων δηλαδή των ικανοτήτων που θα καταλήγουν σε αυτόν τον σκοπό» (Βάρελη, 2015, σ.25).

#### **1.4.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης/ένταξης**

Εξαιτίας της αναποτελεσματικότητας του αφομοιωτικού μοντέλου, εμφανίστηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο συνιστά προέκταση του (Chrysikos, 2020). Η έννοια της ενσωμάτωσης βασίζεται στη αντίληψη πως κάθε κοινωνική ομάδα με μεταναστευτικό υπόβαθρο συνιστά «φορέα» ενός συστήματος αξιών, η οποία δέχεται επιρροή από την κοινωνία στην οποία εντάσσεται αλλά και ασκεί με τη σειρά της επιρροή σε εκείνη (Νικολάου, 2000).

Η κεντρική ιδέα του προαναφερθέντος μοντέλου είναι πως οι πολιτισμοί της πλειονότητας καθώς και των ατόμων που εντάσσονται σε μειονοτικές ομάδες εμφανίζουν διαφοροποιήσεις καθώς και ομοιότητες. Η βασική προϋπόθεση για την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας είναι πως δεν πρέπει να αμφισβητούνται οι πολιτισμικές παραδοχές της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011). Συνεπώς, το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι μονοπολιτισμικό, παρά το γεγονός ότι προστίθενται στο πρόγραμμα ορισμένα στοιχεία, τα οποία συνδέονται με τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων (Μαυροσκούφης, 2008α).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται και η λήψη υποστηρικτικών μέτρων με σκοπό την βέλτιστη εκμάθηση της γλώσσας από την πλευρά του μειονοτικού πληθυσμού. Στην πορεία ξεκίνησε να γίνεται αντιληπτό πως τα δύο προηγούμενα μοντέλα δεν ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικά καθώς δεν παρείχαν ίσες ευκαιρίες στα άτομα που φοιτούσαν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα κινήματα που συνδέονταν με το μεταναστευτικό φαινόμενο κατέγραψαν αυξητική πορεία και αυτό δημιούργησε μια τάση προς πιο πλουραλιστικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας των

μειονοτικών ομάδων. Στη συνέχεια, θα μελετήσουμε τα τρία μοντέλα εκπαίδευσης που υιοθετήθηκαν προκειμένου να καταστεί δυνατή η πιο αποδοτική μεταχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στο σχολείο (Μαυροσκούφης, 2008α).

#### **1.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης**

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, παρουσιάστηκε η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στις ΗΠΑ και έπειτα στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Ο βασικός άξονας που έθεσε η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική ήταν πως η κοινωνία μας απαρτίζεται από ποικίλες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και υποστηρίχθηκε πως δεν πρέπει να αλλοιωθούν οι πολιτισμικές αρχές των διαφορετικών ομάδων (Καναβάκης, 2004).

Οι θεωρητικοί του πολιτισμικού πλουραλισμού υποστηρίζουν πως «μια σύγχρονη κοινωνία αποτελείται από την κυρίαρχη ομοιογενή πλειοψηφία και από μικρές μειονότητες με τους δικούς τους διαφορετικούς πολιτισμούς» (Καναβάκης, 2004, σ.5). Οι διαφορετικές πολιτισμικές αρχές είναι απαραίτητο να γίνονται σεβαστές και κατανοητές από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, προκειμένου να επιτευχθεί κοινωνική ευρυθμία. Στον εκπαιδευτικό τομέα συναντάμε ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων, στα οποία δίνεται βάση στις πολιτισμικές διαφορές των ομάδων και εστιάζουν σε ζητήματα που αφορούν τις ρατσιστικές συμπεριφορές των μαθητών που ανήκουν στην επικρατούσα κοινωνική ομάδα. Τέλος, «η συλλογιστική είναι ότι μαθαίνοντας το παιδί για τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση θα ενισχυθεί η αυτοαντίληψή του και θα βελτιωθεί η σχολική του επίδοση, με αποτέλεσμα την προώθηση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» (Καναβάκης, 2004, σ. 5).

#### **1.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης**

Ένα δεύτερο πλουραλιστικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι το αντιρατσιστικό. Η παρούσα προσέγγιση εστιάζει στην σπουδαιότητα της εξάλειψης του φαινομένου του ρατσισμού από το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ευρύτερα από την κοινωνία (Μαυροσκούφης, 2008α). Καταρχάς, η αντιρατσιστική προσέγγιση καλλιεργήθηκε στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία. Κεντρική ιδέα της αντιρατσιστικής προσέγγισης αποτελεί η ανάπτυξη «μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης, που να λαμβάνει

υπόψιν της τις εμπειρίες των μειονοτήτων από τη λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται από την Ευρώπη» (Γκόβαρης, 2011, 65-66).

Η εκπαιδευτική διαδικασία τείνει να επικεντρώνεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας καθώς και στη συζήτηση επικαίρων θεμάτων που ταλανίζουν την κοινωνία ανάμεσα στους διδάσκοντες και του μαθητές της σχολικής τάξης (Μαυροσκούφης, 2008α). Η σπουδαιότερη διαφοροποίηση ανάμεσα στην πολυπολιτισμική και την αντιρατσιστική προσέγγιση είναι ο ορισμός του ρατσισμού. Ειδικότερα, οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης υποστηρίζουν πως ο ρατσισμός είναι συνδεδεμένος στενά με τη «λευκή ηγεμονία» και γι' αυτό το λόγο συνιστά βασικό χαρακτηριστικό των θεσμών ενός κράτους. Ο Mullard έθεσε τον εξής ορισμό για την αντιρατσιστική την εκπαίδευση: «Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα των δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης» (Γκόβαρης, 2011, σ.67). Η αντιρατσιστική προσέγγιση αναφέρθηκε στην έννοια του θεσμικού ρατσισμού για να επισημάνει πως ο ρατσισμός συνιστά «μία δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μίας ομάδας επί μίας άλλης, μέσα από την ορισμένη συγκρότηση της ίδιας της δομής των ευκαιριών που οι άνθρωποι έχουν» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005, σ.44).

Η εστίαση της αντιρατσιστικής προσέγγισης στο θεσμικό ρατσισμό είχε ως αποτέλεσμα να δεχθεί πληθώρα κριτικών σχετικά με το ότι προσπαθεί να τροποποιήσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε «πεδίο διαφωνιών» (Μαυροσκούφης, 2008α).

#### **1.4.5 Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική**

Κατά τη δεκαετία του 1980, η διαπολιτισμική προσέγγιση εμφανίστηκε, κατά κύριο λόγο, στην Ευρώπη. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως δεν υπάρχουν πάντα σαφή εννοιολογικά πλαίσια σχετικά με τους όρους «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός». Ο Hohmann τόνισε πως:

Με την έννοια πολυπολιτισμικός πρέπει να χαρακτηρίζεται μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι δρομολογούμενες διαδικασίες επηρεάζονται από

την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει ευρύτερα. Αντίθετα, ο επιθετικός προσδιορισμός διαπολιτισμικός πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και προγραμματικών στόχων (Καναβάκης, 2004, σ. 9).

Επίσης, ο Helmut Essinger τονίζει πως η διαπολιτισμική προσέγγιση συνιστά μία «παιδαγωγική πρακτική», η οποία πρέπει να εφαρμόζεται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ετερότητα. Επίσης, προσδιορίζει τις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: Το οποίο σημαίνει πως θα πρέπει να δείχνουμε κατανόηση προς τους συνανθρώπους και να προσπαθούμε να εξετάζουμε τα γεγονότα υπό το δικό τους πρίσμα. Ακόμη, η εκπαίδευση οφείλει να έχει και ενθαρρυντικό ρόλο προκειμένου να κινητοποιεί τα άτομα να δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για τα προβληματισμούς των υπόλοιπων ατόμων (Καναβάκης, 2004).
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Η αλληλεγγύη η οποία παραβλέπει φυλετικά και κοινωνικά κριτήρια και καταπολεμά το φαινόμενο των ανισοτήτων.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: Ουσιαστικά, πρόκειται για το σεβασμό που οφείλουμε να δείξουμε απέναντι στα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και τη συμπερίληψη τους στις δράσεις που αφορούν τον κυρίαρχο πολιτισμό.
4. Εκπαίδευση κατά του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: Πρόκειται για την απελευθέρωση από στερεοτυπικές συμπεριφορές προκειμένου τα άτομα που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να αναπτύξουν γόνιμο και παραγωγικό διάλογο (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2011).

Η σύγχρονη πραγματικότητα διακρίνεται από πολιτισμικό πλουραλισμό, το σχολείο δύναται να αποτελέσει ένα περιβάλλον, όπου θα υπάρχει δυνατότητα να «αναπαραχθούν νέοι τρόποι σύλληψης του κοινωνικού γίνεσθαι» και η διαπολιτισμική προσέγγιση συνιστά τη βέλτιστη δυνατή λύση (Σγούρα, κ.ά., 2018, σ.7). Ουσιαστικά, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αφορά το σύνολο των μαθητών κι όχι μόνο τα άτομα που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν λαμβάνεται υπόψιν ως εκπαιδευτικό μοντέλο

παιδαγωγικής αλλά ως ο καταλληλότερος τρόπος αντιμετώπισης των ζητημάτων που προκύπτουν όταν παρατηρείται αυξημένος αριθμός αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική συνιστά την επικρατέστερη προσέγγιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συχνά σημειώνεται σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή (Σγούρα κ.ά., 2018).

### **1.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σύγχρονη πολυπολιτισμική εποχή καθώς συνιστά έναν από τους κυριότερους τρόπους διαμόρφωσης του αξιακού συστήματος και του χαρακτήρα ενός ανθρώπου. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο θα είναι απαλλαγμένο από ρατσιστικές συμπεριφορές και θα προάγεται ο σεβασμός και η αποδοχή όλων των διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων (Μητροπούλου κ.ά., 2017).

Στα σχολεία που καταγράφεται υψηλός αριθμός μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι κατάλληλα ενημερωμένοι σχετικά με το μεταναστευτικό φαινόμενο καθώς και τις επιδράσεις της συγκεκριμένης εμπειρίας στα παιδιά. Για να καταστεί δυνατή η σωστή εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, χρειάζεται να έχει προηγηθεί εκτίμηση των εκπαιδευτικών ιδιοτεροτήτων των συγκεκριμένων μαθητών. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο να διαθέτουν την ικανότητα και τη γνώση να εφαρμόζουν τις κατάλληλες μεθόδους μάθησης, το οποίο θα τους βοηθήσει να συνδυάζουν τις προηγούμενες εμπειρίες μάθησης των παιδιών με την καινούρια γνώση. Στην ουσία, πρέπει να εφαρμόζουν μεθόδους ενταξιακής πολιτικής, οι οποίες είναι εναρμονισμένες με τις εκπαιδευτικές ιδιοτερότητες των κοινωνικών ομάδων. Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο των εκπαιδευτικών είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, ως διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται ο εκπαιδευτικός που έχει τις κατάλληλες γνώσεις αναφορικά με τους τρόπους εκμάθησης της γλώσσας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και το νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με διαπολιτισμική εκπαίδευση (Καραγιάννη, 2020).

Τα αποτελέσματα μελετών στην Ελλάδα σημειώνουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε διαθέτει την απαραίτητη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ανταπεξέρχονται με δυσκολία σε ζητήματα σχετικά με την αντιμετώπιση του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών (Μητροπούλου κ.ά., 2017). Τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών εμπεριέχουν, κατά βάση, σφαιρικές γνώσεις και δεν εστιάζουν στην εφαρμογή της πολιτικής σε πρακτικό επίπεδο. Έπειτα από μελέτη 105 προγραμμάτων σε δείγμα 49 χωρών αποδείχθηκε πως «μόνο το ένα πέμπτο αυτών προετοίμαζε τους εκπαιδευτικούς στο να προβλέπουν και να επιλύουν διαπολιτισμικές συγκρούσεις ή να κατανοήσουν τις δυνατότητες παραπομπής και ψυχολογικής θεραπείας διαθέσιμες για τους μαθητές που είχαν ανάγκη» (UNESCO, 2018, p.37). Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην ενεργό δράση πρέπει να καταρτίζονται συνεχώς αναφορικά με αντίστοιχα ζητήματα. Σύμφωνα με στοιχεία που προκύπτουν από τη Διεθνή Έρευνα Διδασκαλίας και Μάθησης του ΟΟΣΑ, «το 2013 μόνο το 16% των εκπαιδευτικών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 34 εκπαιδευτικά συστήματα είχαν λάβει κατάρτιση για την πολυπολιτισμική ή πολυγλωσσική εκπαίδευση το προηγούμενο έτος» (UNESCO, 2018, p.37).

Γενικότερα, είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται στη διδασκαλία δράσεις που συντελούν στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και της καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας. Επίσης, η μέθοδος της συνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για ενίσχυση των διαπολιτισμικών σχέσεων και να εξαλείψει σε σημαντικό βαθμό τις στερεοτυπικές συμπεριφορές (UNESCO, 2018).

## **1.6 Διγλωσσία**

### **1.6.1 Το ζήτημα της διγλωσσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα**

Ο Grosjean έχει αναφέρει πως:

Εφόσον ο αριθμός των γλωσσών που υπάρχουν σε ολόκληρο τον κόσμο κυμαίνεται από 3.000 μέχρι 4.000 και ο αριθμός των κρατών παγκοσμίως δεν υπερβαίνει τα 150, εύλογο είναι ότι τα περισσότερα κράτη στον κόσμο πρέπει να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα (Τσοκαλακίδου, 2014, σ.264).

Επίσης, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως κάθε επίσημη γλώσσα παρουσιάζει ετερογένεια καθώς απαρτίζεται από διαφορετικές διαλέκτους που συνδέονται με το ευρύ φάσμα ταυτοτήτων εκείνων που τη χρησιμοποιούν (Τσοκαλίδου, 2014).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα, επί σειρά ετών επικρατούσε η αντίληψη πως η ταχύτερη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα έφερνε θετικά αποτελέσματα στην επίδοσή τους. Ειδικότερα, όσοι ήταν υπέρμαχοι του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης ανέφεραν χαρακτηριστικά πως τα άτομα που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν χρειάζεται να ασχολούνται με τη μητρική τους γλώσσα εντός του σχολικού πλαισίου, γεγονός που θα τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και ταχύτερα στα νέα γλωσσικά δεδομένα. Σύγχρονες μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον κλάδο της γλωσσολογίας αποδεικνύουν πως η προαναφερθείσα τοποθέτηση δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα (Νικολάου, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας καταγωγής συνιστά σημαντικό θεμέλιο για την αποδοτικότερη μελέτη και κατανόηση της επίσημης γλώσσας στη χώρα υποδοχής (Νικολάου, 2000). Με την παρούσα άποψη φαίνεται πως είναι σύμφωνος και ο Δαμανάκης, ο οποίος στηρίχθηκε σε αποτελέσματα που προέκυψαν από έρευνες σε σκανδιναβικές χώρες και σημείωσε πως η κατάκτηση της γλώσσας που συνδέεται με τη χώρα καταγωγής μπορούσε να έχει θετικό αντίκτυπο στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας στην κοινωνία υποδοχής (Νικολάου, 2000).

Εν αντιθέσει, οι μαθητές που είχαν αναγκαστεί να μετακινηθούν πέρα από τα όρια της χώρας τους αλλά δεν είχαν αποκτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη γλωσσική επάρκεια της μητρικής κατά τη διάρκεια των αρχικών εκπαιδευτικών τάξεων, δεν κατάφεραν να ανταπεξέλθουν επαρκώς σε καμία από τις δύο γλώσσες. Το κενό στην απόκτηση επάρκειας στην μητρική γλώσσα, το οποίο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και στην πορεία των δύο γλωσσών (της μητρικής και της επίσημης γλώσσας στη χώρα υποδοχής) συνεπάγεται με τη «διπλή ημιδιγλωσσία» (semilinguism) που δηλώνει πως το άτομο που παρουσιάζει πολιτισμική ετερότητα και δεν έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό καμία από τις δύο γλώσσες (μητρική και κυρίαρχη γλώσσα στην κοινωνία προορισμού) (Νικολάου, 2011).

### 1.6.2 Η ελληνική περίπτωση

Στην Ελλάδα επικρατεί το φαινόμενο της «γλωσσικής/επικοινωνιακής κατάστασης της ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία», όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην κατηγοριοποίηση του Fishman (Νικολάου, 2000, σ. 170). Παρά το γεγονός πως στην Ελλάδα ενυπάρχουν διαφορετικές μειονοτικές ομάδες που κάνουν χρήση δύο γλωσσών, η ελληνική κοινωνία παραμένει, κατά βάση, μονογλωσσική. Η ελληνική γλώσσα εξακολουθεί να είναι κυρίαρχη με αποτέλεσμα τα άτομα που επιδιώκουν να ενταχθούν επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο πρέπει να αποκτήσουν πρωτίστως επάρκεια στην ελληνική γλώσσα (Νικολάου, 2000).

Όπως αναφέρει και ο Baker, στα ελληνικά δεδομένα δεν υφίσταται εκ των πραγμάτων «δίγλωσση εκπαίδευση», αφού τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο τείνουν να αφομοιώνονται από τον επικρατέστερο πολιτισμό. Εφαρμόζεται δηλαδή ένα μοντέλο «δίγλωσσης εκπαίδευσης» δια της προσέγγισης του «ελλείμματος» (deficit model) καθώς οι μετανάστες μαθητές δε διατηρούν συστηματική επαφή με τη μητρική τους γλώσσα στις σχολικές τάξεις (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2012, σ. 234). Συνεπώς, στο πλαίσιο της ελληνικής γλωσσικής πολιτικής παρατηρούμε το μοντέλο της «εμβύθισης» (submersion) αναφορικά με τους μετανάστες μαθητές (Σκούρτου, 2009, σ.158).

Συνεπώς, η αφομοιωτική προσέγγιση που εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει την ανάγκη για απόκτηση επάρκειας της κυρίαρχης γλώσσας προκειμένου τα άτομα να έχουν τη δυνατότητα επιτυχούς ένταξης στον εκπαιδευτικό και εργασιακό τομέα και να επωφελούνται από τα «κοινωνικά αγαθά» (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2012).

Τέλος, ο Cummins διατύπωσε την εξής άποψη σχετικά με την καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών που εισέρχονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και δε διαθέτουν επάρκεια στη γλώσσα που αποτελεί την επίσημη γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι «βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας (BICS)» συνδέονται με τη δεξιότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται σε επικοινωνιακά ζητήματα της καθημερινής ζωής με ανάλογο λεξιλόγιο και χρήση απλού συντακτικού. Η καλλιέργεια τους χρειάζεται περίπου ένα έως δύο έτη. Από την άλλη πλευρά, η «Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια/Ικανότητα», η οποία

συνδέεται με την καλλιέργεια της επιστημονικής έκφρασης και αφορά θέματα ακαδημαϊκού περιεχομένου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, κάνουν χρήση ενός λεξιλογίου χαμηλής συχνότητας και περίπλοκης συντακτικής σύνθεσης. Η συγκεκριμένη ικανότητα χρειάζεται σαφώς περισσότερο χρόνο προκειμένου να καλλιεργηθεί και ως μέσος χρόνος υπολογίζονται τα πέντε έως επτά έτη (Τσοκαλίδου, 2014).

### **1.7 Δυσκολίες ένταξης μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής συνιστά μία ιδιαίτερη διαδικασία που προσδιορίζεται από πλήθος παραγόντων. Στην παρακάτω ενότητα της εργασίας θα καταβάλλουμε προσπάθεια για να επισημάνουμε τα κυριότερα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές κατά τη διαδικασία ένταξης στο σχολείο (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2012).

Αρχικά, ένα σύνηθες φαινόμενο που συναντάμε στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι ότι τα παιδιά μεταναστών βιώνουν ανισότητες εξαιτίας του γεγονότος ότι οι γονείς τους κατάγονται από διαφορετική χώρα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν συχνά «στόχο» για τους υπόλοιπους μαθητές λόγω των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων και των στοιχείων της εμφάνισης τους (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2012). Σύμφωνα από μελέτη που δημοσιεύτηκε από τους UNHCR, UNICEF και τον IOM παρατηρήθηκε πως οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες στο να πέσουν θύματα εκφοβισμού και να λάβουν άνηση μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (UNHCR, UNICEF & IOM, 2019). Από τα προαναφερθέντα αναδεικνύεται η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία έχει μελετηθεί από πλήθος ερευνών παγκοσμίως. Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, η έρευνα που διεξήχθη από την Καραμπελα κατά το έτος 2020 απέδειξε ότι υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τη διαχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και προβλήματα προσαρμοστικότητας στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που αντανακλάται και στις σχολικές τους επιδόσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να υστερούν στον τομέα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης καθώς

δεν έχουν καταρτιστεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο ζήτημα της διαπολιτισμικότητας. Αυτό επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στους μαθητές καθώς συνήθως τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο δεν καταφέρνουν να κοινωνικοποιηθούν ομαλά στα πλαίσια της σχολικής τάξης και εν τέλει δημιουργούνται σημαντικά εμπόδια στη διαδικασία της ένταξης των μαθητών στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο Ευρωπαϊκός Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Ευρυδίκη (2019), τόνισε πως «το κύριο αντικείμενο του ελληνικού κράτους είναι να διασφαλίσει την εγγραφή όλων των μαθητών του στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα» (Liagkoura et al., 2023, p.2).

Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που προκύπτει από την ένταξη των μεταναστών μαθητών και οφείλουμε να μελετήσουμε είναι οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών αποτελούν έναν καταλυτικό παράγοντα στην εξέλιξη της πορείας τους στο νέο σχολικό περιβάλλον αλλά και ευρύτερα στην κοινωνική ένταξή τους στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με μελέτη του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), οι υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την αποδοχή ή όχι από την πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών. Στην ουσία, ένας μετανάστης μαθητής που σημειώνει θετικές σχολικές επιδόσεις είναι πιθανότερο να γίνει αποδεκτός συγκριτικά με ένα μετανάστη μαθητή που δεν λαμβάνει τόσο καλές βαθμολογίες. Πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη πως ορισμένοι μετανάστες μαθητές δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2012).

Όπως αποδεικνύεται από στοιχεία του Pisa (2009) σχετικά με την Ελλάδα, οι μετανάστες μαθητές πρώτη γενιάς έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα συγκριτικά με τους μαθητές που διαθέτουν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επιπροσθέτως, στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ οι μετανάστες δεύτερης γενιάς υπερβαίνουν, κατά προσέγγιση, για 18 πόντους τους μετανάστες πρώτης γενιάς στο επίπεδο της ανάγνωσης σύμφωνα με την κατάταξη που υιοθετήθηκε από το Pisa. Όσον αφορά την Ελλάδα, η διαφορά αυτή

κυμαίνεται περίπου στους 30 πόντους υπέρ των μεταναστών δεύτερης γενιάς (OECD, 2010).

Από τη μελέτη των UNHCR, UNICEF και του IOM, προκύπτει πως η διαφορά στις σχολικές επιδόσεις ανάμεσα στους μετανάστες και τους Έλληνες μαθητές είναι πιο έντονη όταν αναφερόμαστε σε μετανάστες πρώτης γενιάς και ειδικότερα όταν πρόκειται για άτομα εντάχθηκαν στα ελληνικά δεδομένα από την ηλικία των δώδεκα ετών και έπειτα. Αυτό σχετίζεται και με τις ευρύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι (κυρίως τα άτομα που ξεπερνούν τα δεκαπέντε έτη) σχετικά με τη διαδικασία ένταξης στο καθεστώς της «τυπικής εκπαίδευσης» αφού έχουν συμπληρώσει το ηλικιακό όριο που αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση και πολλές φορές δεν αποτελούν προτεραιότητα για την εκπαιδευτική πολιτική (UNHCR, UNICEF & IOM, 2019).

Από τα δεδομένα της εμπειρογνωμοσύνης του ΙΜΕΠΟ του 2004, προέκυψε πως σε ένα ευρύτερο πλαίσιο καταγράφηκε ένας χαμηλός μέσος όρος προόδου των μεταναστών μαθητών, ο οποίος ενδεχομένως δεν επηρεάζεται από το χρονικό διάστημα που βρίσκονται στην Ελλάδα. Εν ολίγοις, δεν σημειώθηκε σημαντική διαφοροποίηση στη σχολική πρόοδο των μαθητών που είχαν ως τόπο γέννησης την Ελλάδα ή κατέφτασαν εδώ στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Αξιοσημείωτο είναι τα στοιχεία για την τάξη της Γ' λυκείου καθώς δεν παρατηρήθηκε σημαντική απόκλιση σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που έχουν ολοκληρώσει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα και των ατόμων που πρόσφατα εντάχθηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το συγκεκριμένο στοιχείο μπορεί να μελετηθεί εκτενώς και ποιοτικά προκειμένου να εξαχθούν επιπλέον συμπεράσματα για το πως κατάφεραν οι νεοεισερχόμενοι μετανάστες να ανταποκριθούν επαρκώς στο καινούριο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σκούρτου, 2009).

Επιπροσθέτως, η σχολική διαρροή είναι ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τα εκπαιδευτικά συστήματα που δέχονται σημαντικό ποσοστό μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία της Eurostat, προκύπτει πως σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα παιδιά που γεννήθηκαν εκτός της ΕΕ παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης.

Στην Ελλάδα, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από τα παιδιά που γεννήθηκαν εκτός Ευρωπαϊκής Ένωση σημειώνει σημαντικά υψηλή διαφορά σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές. Σε αυτό το σημείο, είναι χρήσιμο να αναφερθούμε σε ορισμένους λόγους με τους οποίους συνδέεται η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος από τους μαθητές με το μεταναστευτικό υπόβαθρο (UNHCR, UNICEF, IOM, 2019).

Αναμφισβήτητα, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου επηρεάζεται από τις κοινωνικές ανισότητες που βιώνουν οι μετανάστες μαθητές, τις προσδοκίες των γονέων τους για τις επιδόσεις τους, το ευρύτερο σχολικό κλίμα, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και φυσικά τη στάση των εκπαιδευτικών. Άλλοι λόγοι που επηρεάζουν τη σχολική διαρροή είναι οι γλωσσικές δυσκολίες και τα προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι μαθητές κατά την ένταξή τους στην εκπαίδευση. Ο παράγοντας της φτώχειας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο ζήτημα της σχολικής διαρροής. Βάσει στοιχείων της Eurostat για το έτος 2013 προκύπτει πως «οι νέοι άνθρωποι που γεννήθηκαν εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης είχαν διπλάσιες πιθανότητες να διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας σε σύγκριση με τους γηγενείς νέους» (UNHCR, UNICEF, IOM, 2019, p.9). Η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες που παρουσιάζουν υψηλές ανισότητες στο φαινόμενο της φτώχειας μεταξύ των γηγενών και των νέων που γεννήθηκαν εκτός του πλαισίου της ΕΕ. Είναι αξιοσημείωτο πως οι μετανάστες και οι πρόσφυγες συνηθίζουν να μαζεύονται σε συγκεκριμένες περιοχές της πόλης και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που διαθέτουν «χαμηλά εκπαιδευτικά πρότυπα», γεγονός που ενδεχομένως να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις τους. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat (2016) για την Ελλάδα, το ποσοστό της σχολικής διαρροής για τα άτομα που γεννήθηκαν εκτός της ΕΕ προσέγγισε το 20% (UNHCR, UNICEF, IOM, 2019).

Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι το ζήτημα των αναλυτικών προγραμμάτων. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η ομαλή ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο επηρεάζεται από τη διαμόρφωση του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος. Στα αναλυτικά προγράμματα κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται μαθήματα σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό του εκάστοτε μαθητή στα οποία πρέπει να συμμετέχουν

όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως. Μ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα θετικό συλλογικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές και δεν εκλαμβάνονται από τους υπόλοιπους μαθητές ως δευτερεύοντα μαθήματα. Είναι επιτακτική ανάγκη για τα νεοεισερχόμενα άτομα να κρατούν επαφή με την πολιτισμικό τους πλούτο και να διαπιστώνουν πως ο δικός του πολιτισμός δεν παραμερίζεται αλλά αντιθέτως αναγνωρίζεται και εκτιμάται με το ίδιο τρόπο από τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, στη διάρκεια του πρώτου διαστήματος που εισέρχεται ένα νέο άτομο στην εκπαίδευση είναι χρήσιμο να διδάσκεται τα μαθήματα στη μητρική του γλώσσα μέχρι να καταφέρει να ενταχθεί επιτυχώς στα καινούρια εκπαιδευτικά δεδομένα (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2012).

Εν κατακλείδι, το κράτος οφείλει να εστιάσει το ενδιαφέρον του στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μετανάστες μαθητές και να επενδύσει στην υλοποίηση προγραμμάτων βασισμένων στις ιδιαιτερότητες τους προκειμένου να καταστεί δυνατή η ένταξη τους στη χώρα υποδοχής (OECD, 2010).

### **1.8 Νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Έως το 1970, η εκπαίδευση του νεοεισερχόμενου πληθυσμού αποτελούσε ένα ζήτημα που δεν απασχόλησε ιδιαίτερα την ελληνική πολιτεία καθώς δεν είχαν σημειωθεί ουσιαστικές νομοθετικές μεταβολές. Κατά τη δεκαετία του 1970, ψηφίστηκε μια σειρά από Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα και ως εκ τούτου ο γηγενής και αλλοδαπός μαθητικός πληθυσμός αντιμετωπίστηκε με μεγαλύτερη επιείκεια ως προς το εξεταστικό σύστημα. Πραγματοποιήθηκαν, δηλαδή, κάποιες διαφοροποιήσεις στο σύστημα των βαθμολογιών με στόχο την πιο ευνοϊκή μεταχείριση των μαθητών. Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετεί η χώρα μεταβάλλεται καθώς τίθεται ως πρωταρχικός στόχος η λήψη αντισταθμιστικών μέτρων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των νέων κοινωνικών δεδομένων (Δαμανάκης, 1997).

Μία από τις πρώτες και σημαντικότερες νομοθετικές ρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν το 1980 ήταν η δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής. Παρόλο που οι τάξεις υποδοχής είχαν συμπεριληφθεί στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου, η λειτουργία τους ήταν ανεξάρτητη, αποτελούνταν από διαφορετικό εκπαιδευτικό

πρόγραμμα και στην ουσία παρείχαν υποστήριξη προκειμένου οι μαθητές να καταφέρουν να μεταπηδήσουν στη λειτουργία της κανονικής τάξης. Σε γενικές γραμμές, οι τάξεις υποδοχής παρουσίασαν αρκετές αδυναμίες, ωστόσο ο νόμος 1404/83 προέβλεπε τη θεσμοθέτηση των Φροντιστηριακών Τμημάτων, τα οποία επιδίωκαν να παρέχουν βοήθεια στους παλιννοστούντες μαθητές σχετικά με τα εκπαιδευτικά εμπόδια που αντιμετώπιζαν και να διευκολύνουν την ένταξη τους στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εν τέλει, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα κατέληξαν να λειτουργούν παράλληλα. Στη συνέχεια, η εφαρμογή των φροντιστηριακών μαθημάτων δεν κρίθηκε απόλυτα ικανοποιητική, διότι δημιουργήθηκαν αρκετά προβλήματα και κενά. Ειδικότερα, μερικές από τις ελλείψεις που σημειώθηκαν ήταν η απουσία οικονομικών πόρων, δομών καθώς και εκπαιδευτικού προσωπικού με σχετική επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2011).

Παρ' όλα αυτά, στον νόμο 1894/90 με τίτλο «Για την ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις», προβλέπονταν ξανά η δημιουργία των τάξεων υποδοχής και γίνεται αναφορά στο λόγο για τον οποίο δημιουργούνται. Επιπλέον, στα πλαίσια του ίδιου νόμου πραγματοποιήθηκαν κάποιες ρυθμίσεις που αφορούσαν την οργάνωση των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, όμως δεν έγινε απόλυτα σαφές εάν η λειτουργία των τάξεων υποδοχής θα είναι ανεξάρτητη (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2011). Οι τάξεις υποδοχής δέχονται ως ελάχιστο αριθμό μαθητών 9, ενώ ως υψηλότερο όριο τίθεται τα 17 άτομα. Από την άλλη πλευρά, τα φροντιστηριακά τμήματα μπορούν να λειτουργήσουν με ελάχιστο όριο τα 3 άτομα, ενώ εάν ξεπεραστεί ο αριθμός των 8 ατόμων προβλέπεται ο διαχωρισμός τους. Επιπλέον, δίνονταν η δυνατότητα για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ωστόσο παρατηρήθηκε πως γενικά δεν υιοθετήθηκε αυτή η πρακτική (Δαμανάκης, 1997).

Κατά τη δεκαετία του 1980, σημειώθηκε και η δημιουργία των Σχολείων Παλιννοστούντων στην Αττική καθώς και στη Θεσσαλονίκη, βάσει των προεδρικών διαταγμάτων 435/84 και 369/85. Η φοίτηση στα συγκεκριμένα σχολεία αφορούσε μόνο τους παλιννοστούντες μαθητές. Το σύνολο των μαθημάτων πραγματοποιούνται, κατά βάση, στην ελληνική γλώσσα. Τα άτομα που δε διαθέτουν

επάρκεια στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, πραγματοποιούν εντατικώς μαθήματα προκειμένου να καταφέρουν να φτάσουν σε ένα επιθυμητό επίπεδο. Αξίζει να επισημάνουμε πως τα συγκεκριμένα σχολεία έχουν ως στόχο την επανένταξη των μαθητών στα προγράμματα του κανονικού σχολείου, όμως ακολουθείται μία διαδικασία αποκοπής και περιθωριοποίησης από τα υπόλοιπα άτομα (Δαμανάκης, 1997).

Από τα προαναφερθέντα μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα πως ακολουθήθηκαν εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο «της αντιστάθμισης του ελλειμματικού κεφαλαίου» που διαθέτουν οι μαθητές με πολιτισμική ετερότητα (Μανιάτης, 2009, σ.8). Οι πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές εκλαμβάνονται ως «φορείς ενός δυσλειτουργικού πολιτισμικού κεφαλαίου» και γι' αυτό λόγο προβλέπεται η ταχεία αντιστάθμιση του, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα κατάκτησης καινούριων ικανοτήτων στα άτομα με στόχο την ισότιμη μεταχείριση (Μανιάτης, 2009, σ. 8-9).

Λόγω του υψηλού αριθμού εισροών των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία κρίθηκε αναγκαία η ψήφιση του Νόμου 2413/96 με τίτλο «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται «η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2011, σ. 127). Όπως αναφέρεται στο άρθρο 5 του ίδιου νόμου:

Ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), που έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και την ευθύνη και το συντονισμό των προσπαθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2011, σ.129).

Ύστερα από κάποια χρόνια και συγκεκριμένα το έτος 2011, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) καταργήθηκε με τον νόμο 3966/11. Βάσει του ίδιου νόμου προβλέπονταν η κατάργηση και άλλων συναφών οργανισμών (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2021α).

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου (2413/96) αποδεικνύεται πως είναι αντιφατική καθώς εν τέλει δεν σημειώθηκαν σπουδαίες μεταβολές στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, δεν υπήρχε μέριμνα για ουσιαστική αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και ούτε επανασχεδιασμός του διδακτικού υλικού με τη συμπερίληψη διαπολιτισμικών χαρακτηριστικών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται «στην ταυτόχρονη ανταλλαγή στοιχείων πολιτισμού και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλο το μαθητικό πληθυσμό». Όπως αντιλαμβανόμαστε, στην παρούσα περίπτωση δεν λαμβάνεται υπόψιν το γεγονός πως κάθε εκπαιδευτική μονάδα τείνει να είναι διαπολιτισμική (Μανιάτης, 2009).

Επιπλέον, η υπουργική απόφαση Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999 με τίτλο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» είχε ως στόχο να καταστήσει πιο αποδοτική την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Υπό αυτό το πλαίσιο προβλέφθηκε η εφαρμογή Τάξεων Υποδοχής Ι, Τάξεων Υποδοχής ΙΙ, Φροντιστηριακών Τμημάτων και Διευρυμένου Ωραρίου. Οι διδάσκοντες κάθε σχολείου είχαν την ευχέρεια να αποφασίσουν ποιος τύπος εκπαίδευσης είναι κατάλληλος σύμφωνα με τις απαιτήσεις που υπήρχαν τη δεδομένη χρονική στιγμή (Πετράκου & Ξανθάκου, 2003).

Μία σημαντική νομοθετική ρύθμιση συνιστά ο νόμος 3386/05 με τίτλο «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική επικράτεια». Ο συγκεκριμένος νόμος προέβλεπε την υποχρεωτική σχολική φοίτηση για του ανηλίκους τρίτων χωρών, οι οποίοι διαμένουν στην Ελλάδα. Επίσης, προβλέπονται και σημαντικές διευκολύνσεις στην εγγραφή των ανηλίκων υπηκόων, όταν συντρέχουν λόγοι καθυστέρησης για την υποβολή των σχετικών δικαιολογητικών. Η παραπάνω νομοθετική ρύθμιση αποτελεί ένα σημαντικό βήμα καθώς περιορίστηκε το ζήτημα του αποκλεισμού συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2021β). Επιπροσθέτως, ο νόμος 3879/10 «Ανάπτυξη Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» προέβλεπε να ιδρυθούν οι:

Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2020).

Ως βασική προτεραιότητα τίθεται η πρόσβαση όλου του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαίδευση και η παροχή βοήθειας αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Γι' αυτό το λόγο, προβλέφθηκε η υλοποίηση πρόσθετων δραστηριοτήτων προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές που έχουν ανάγκη (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2020).

Επιπλέον, στο νόμο 4415/16 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» προβλέφθηκε η αλλαγή των διαπολιτισμικών σχολείων σε πειραματικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα περιλαμβάνουν τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που ισχύουν ήδη στο πλαίσιο των πειραματικών σχολείων. Στο άρθρο 22 του ίδιου νόμου τα πειραματικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δύναται να συνάψουν συνεργασία με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα προκειμένου να προχωρήσουν στην υλοποίηση πρωτοποριακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο τον περιορισμό της περιθωριοποίησης εξαιτίας κοινωνικών και φυλετικών κριτηρίων. Στο άρθρο 38 του ίδιου νόμου γίνεται αναφορά για τη δημιουργία δομών που αφορούν την εκπαίδευση των προσφύγων (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2022α). Η υπουργική απόφαση 131024/Δ1/2016 μετέτρεψε «τα Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μετονομάζονται σε Τ.Υ. ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ ΖΕΠ) και εντάσσονται στις ΖΕΠ, ενώ ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ)» (Γιαβρίμης, 2022, σ. 61). Οι δομές υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων (ΔΥΕΠ) είχαν ως στόχο να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των νεοεισερχόμενων ατόμων και τίθενται σε εφαρμογή στο αρχικό στάδιο πριν την ένταξη τους (Γιαβρίμης, 2022).

Επιπλέον, στον νόμο 4540/18 συμπεριλήφθηκε η οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2013/33 και στο άρθρο 13 του παρόντος νόμου γίνεται αναφορά στα βασικά

κριτήρια που πρέπει να πληρούν οι ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών αναφορικά με τη δυνατότητα πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση. Ακόμη, επισημαίνεται πως σε περίπτωση που δεν προβλέπεται μέτρο απομάκρυνσης, μπορεί να γίνουν κάποιες εξυπηρετήσεις για την κατάθεση των αναγκαίων εγγράφων που αφορούν την εγγραφή στην ελληνική εκπαίδευση. Μία ακόμη σημαντική ρύθμιση είναι πως προβλέπεται η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων στα κέντρα όπου υπάρχει δυνατότητα φιλοξενίας προσφύγων (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2022β).

Τέλος, ο νόμος υπ' αριθμ. 4547 φεκ α' 102/12.06.2018 όρισε στα άρθρα 71-82 τις ομάδες των προσφύγων που έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στον εκπαιδευτικό τομέα, τη διαδικασία εγγραφής και φοίτησης στο πλαίσιο των ΔΥΕΠ, τον τρόπο λειτουργίας τους, τα καθήκοντα των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων καθώς και την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού κ.ά. (Γιαβρίμης, 2022).

Εν κατακλείδι, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται έχει εθνοκεντρικό χαρακτήρα καθώς δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση των μητρικών γλωσσών για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν υπάρχει ουσιαστική μέριμνα για την αναγνώριση των πολιτισμικών αξιών που διαφέρουν από εκείνων της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Κατά συνέπεια, τα άτομα που παρουσιάζουν πολιτισμική ετερότητα τείνουν να παραγκωνίζονται, εάν δεν καταφέρουν εγκαίρως να «εσωτερικεύσουν» τις αξίες της επικρατέστερης κοινωνικής ομάδας (Γιαβρίμης, 2022).

### **1.9 Διαπολιτισμικά προγράμματα**

Από το 1997 και έπειτα, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Ι.Π.Ο.ΔΕ (Ινστιτούτο παιδείας, ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) προχώρησε στην εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας. Αυτά τα προγράμματα έστρεψαν το ενδιαφέρον τους προς τα ευπαθή κοινωνικά στρώματα και συνοψίζονται στα ακόλουθα:

1. «Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού»

2. «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων»

3. «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων»

4.«Εκπαίδευση Παλιννοστούντων - Αλλοδαπών μαθητών»

Έθεσαν, λοιπόν, ως προτεραιότητα την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού συνόλου της κοινωνίας στις αξίες της διαπολιτισμικότητας εφόσον στην κοινωνία συμβιώνουν άτομα που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα καθώς και στο θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής. Επίσης, η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσε κεντρικό άξονα των προαναφερθέντων προγραμμάτων καθώς μ' αυτόν τρόπο είναι εφικτό να επιτευχθεί ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ατόμων. Τέλος, κρίθηκε αναγκαία η διασφάλιση των όρων για την παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε όλα τα άτομα ανεξαιρέτως, γεγονός που συμβάλλει στον περιορισμό του «λειτουργικού αναλφαριθμητισμού» (Νικολάου, 2011). Συμπερασματικά, η εφαρμογή των προγραμμάτων στηρίχθηκε σε τρεις βασικούς πυλώνες: στο σχεδιασμό των απαραίτητων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού και στη διαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Μαυροσκούφης, 2008β).

Ωστόσο, πέρα από την εφαρμογή των «επιχειρησιακών προγραμμάτων», υπήρξαν κι άλλοι φορείς που ασχολήθηκαν με το εν λόγω ζήτημα. Καταρχάς, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) έχει προβεί στη συγγραφή προγράμματος σπουδών αναφορικά με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε σχετικά βιβλία. Ακόμη, έχει δημιουργηθεί ένα κριτήριο αξιολόγησης σχετικά με τη γλωσσική τους ικανότητα. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) είχε ως βασική αρμοδιότητα τη διεξαγωγή ερευνών και υλοποίηση προγραμμάτων για εκπαιδευτικά ζητήματα. Ταυτόχρονα, έχει συμβάλει στην οργάνωση και το σχεδιασμό συνεδρίων που αφορούν, κατά κύριο λόγο, ερευνητικά θέματα (Μαυροσκούφης, 2008β).

Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν) ασχολήθηκε, κυρίως, με θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των Μουσουλμανόπαιδων της Θράκης και είχε θετικό αντίκρισμα. Ακόμη, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) είχε ως αρμοδιότητα την

ανάδειξη της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και παρείχε βοήθεια τόσο στους παλιννοστούντες, όσο και σε Έλληνες που είχαν αποδημήσει. Το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της ελληνικής γλώσσας, το οποίο συνεργάστηκε με το Συμβούλιο της Ευρώπης και έλαβε χρηματοδότηση από το Κ.Ε.Γ και το Συμβούλιο της Ευρώπης, είχε αναλάβει την υλοποίηση προγραμμάτων αναφορικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα παρακάτω: «Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά (Threshold level), Αρχικό επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Νέα Ελληνικά (Way stage) και το Προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Νέα Ελληνικά (Vantage level)» (Νικολάου, 2011, σσ.158-159)

Ένας άλλος σημαντικός φορέας είναι η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης(Γ.Γ.Λ.Ε). Οι δράσεις της επικεντρώνονται, κατά κύριο λόγο, σε ζητήματα αλφαριθμητισμού, εκμάθησης Νέων Ελληνικών και έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη κοινωνική ομάδα των Τσιγγάνων. Ακόμη, οφείλουμε να αναφέρουμε πως και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) έχουν αναλάβει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και έχουν λάβει θετικές αξιολογήσεις. Τέλος, η εφαρμογή του ν. 2413.96 έδωσε τη δυνατότητα στα σχολεία, τα οποία περιλαμβάνουν υψηλό ποσοστό μαθητών που παρουσιάζουν πολιτισμική ετερότητα, να μετατραπούν σε «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (Νικολάου, 2011).

### **1.10 Καλές πρακτικές**

Τα προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται στα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συμβάλλουν σημαντικά στην ομαλότερη ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ευρύτερα στην κοινωνία. Μέσω των συγκεκριμένων προγραμμάτων παρέχεται η δυνατότητα στα άτομα να μελετήσουν εις βάθος τις πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής καθώς και να αναπτύξουν τις ικανότητες τους. Όλα τα προαναφερθέντα συνιστούν απαραίτητο συστατικό στοιχείο για την μετέπειτα ένταξη τους στον τομέα της απασχόλησης. Παρακάτω, θα αναφερθούμε συνοπτικά σε ορισμένα προγράμματα που συνέβαλαν στην ομαλή ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία (Σωτηρόπουλος, 2021).

Κατά το έτος 2017, η Έλιξ προέβη στην εφαρμογή του προγράμματος με τίτλο: «Εκπαίδευση για την Ένταξη: Ποιοτική Μάθηση και μη Τυπική Εκπαίδευση για Παιδιά

Πρόσφυγες και Μετανάστες στην Ελλάδα», σε συνεργασία με την UNICEF και έλαβε χρηματοδότηση από την European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations (DG ECHO). Το πρόγραμμα απευθύνονταν στην ηλικιακή ομάδα 3 έως 17 ετών και είχε ως βασική επιδίωξη μέσω των δράσεων του να προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη στις ανάγκες των παιδιών μεταναστών/προσφύγων. Η αρχική εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε στις δομές φιλοξενίας στην περιοχή του Ελαιώνα αλλά και του Σκαρामαγκά, στον εκπαιδευτικό χώρο της Έλιξ καθώς και σε εκπαιδευτικές μονάδες του Δήμου Αθηναίων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε συνέχεια των δράσεων που υλοποιήθηκαν από την Έλιξ από το 2016 εξαιτίας των αυξημένων αναγκών που προέκυψαν από την προσφυγική κρίση (ΕΛΙΞ, χ.χ.). Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν από τον Οκτώβριο του 2017 μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2019 (ΕΛΙΞ, 2019).

Ένα ακόμα αξιόλογο πρόγραμμα είναι το “Step2School”, το οποίο είχε ως κεντρικό στόχο την παροχή βοήθειας στη διαδικασία της σχολικής ένταξης των μαθητών που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι δράσεις του αφορούν την υλοποίηση μαθημάτων σχετικά με τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, των μαθηματικών και τις σχολικές εργασίες των ατόμων με ηλικιακό εύρος μεταξύ 6 έως 18 ετών, οι οποίοι κατοικούν σε κέντρα πρόσκαιρης διαμονής. Επίσης, δίνεται και η δυνατότητα μαθημάτων για εκμάθηση της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας σε εφήβους ηλικίας 16 μέχρι και 18 ετών. Αρχικά, η υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των δομών της ΜΕΤΑδρασης καθώς και σε εκπαιδευτικές μονάδες της Αθήνας, ενώ το έτος 2018 η εφαρμογή του προγράμματος διευρύνθηκε και στο νομό της Θεσσαλονίκης (Immerse, n.d., α). Αξίζει να αναφερθούμε και στο έργο με τίτλο: CIRCLE – «Inclusion for Refugee Children in Education», το οποίο επιδιώκει να παρέχει ένα πλαίσιο υποστήριξης των μαθητών μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα και να περιορίσει σε σημαντικό βαθμό τη σχολική τους διαρροή. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιούνται τα κατάλληλα εργαλεία και πρακτικές, τα οποία θα δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών και τις ικανότητες τους προκειμένου να καταστεί δυνατή η ένταξη τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σαφώς, η διαδικασία εκτίμησης των

εκπαιδευτικών ικανοτήτων των μαθητών συνιστά μια σύνθετη διαδικασία καθώς οι μετανάστες μαθητές συνήθως δεν έχουν λάβει κάποιο πιστοποιητικό που να βεβαιώνει το επίπεδο τους (Inclusion of Refugee Children in Education, n.d.).

Επίσης, το έργο «Sedin – Δημιουργικές μέθοδοι για επιτυχή ένταξη σε πολυπολιτισμικά σχολεία» είχε ως στόχο να εισάγει καινούριες πρακτικές που θα εγείρουν το ενδιαφέρον και θα αναπτύξουν τη φαντασία των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια προσαρμογής τους. Υιοθετήθηκαν, λοιπόν, οι μέθοδοι Montessori και η Δημιουργική μάθηση για να καλύψουν τα κενά όπου τα κλασικά πρότυπα μάθησης δεν κρίθηκαν αποτελεσματικά. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος «Sedin», ένας σημαντικά υψηλός αριθμός εκπαιδευτικών εξειδικεύτηκε στους τρόπους με τους οποίους δύνανται να εφαρμοστούν στην πράξη οι συγκεκριμένες μέθοδοι (Immerse, n.d., b).

Τέλος, το «Sucre – Υποστήριξη πανεπιστημιακών κοινοτικών οδών για πρόσφυγες και μετανάστες» συνιστά μια ακόμη σημαντική δράση, η οποία αναπτύχθηκε με πρωτεύοντα σκοπό την «ανταπόκριση των Πανεπιστημίων στις ακαδημαϊκές ανάγκες των προσφύγων/ μεταναστών φοιτητών και μελετητών και στη διαμόρφωση κατευθυντήριων γραμμών καλών πρακτικών μέσω της ανάπτυξης εκπαιδευτικών ενοτήτων που απευθύνονται στον εθελοντικό τομέα που εργάζεται στο πεδίο με το συγκεκριμένο πληθυσμό». Πρόκειται για σύμπραξη του KA2 Erasmus+ και του Ελληνικού Εθνικού Οργανισμού και είχε χρονική διάρκεια δύο έτη (Immerse, n.d.,c).

## **Κεφάλαιο 2. Διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο**

### **2.1 Ευρωπαϊκή πολιτική για ένταξη**

Σύμφωνα με το άρθρο 63Α της Συνθήκης της Λισαβώνας προβλέπεται πως:

Η Ευρωπαϊκή Ένωση εφαρμόζει κοινή μεταναστευτική πολιτική, η οποία έχει ως στόχο να εξασφαλίζει, σε όλα τα στάδια, την αποτελεσματική διαχείριση των μεταναστευτικών ροών, τη δίκαιη μεταχείριση των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νόμιμα στα κράτη-μέλη καθώς και την πρόληψη και καταπολέμηση

της παράνομης μετανάστευσης και της εμπορίας ανθρώπων (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τη δυνατότητα να υιοθετεί μέτρα που θα παρέχουν στήριξη στις δράσεις των κρατών μελών της αλλά τα συγκεκριμένα κράτη μέλη δεν δεσμεύονται να προβούν στην υιοθέτηση των μέτρων με τη συμπερίληψη τους στην εθνική τους νομοθεσία (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.).

Μεταξύ των κυριότερων αξιών στις οποίες στηρίζεται η ευρωπαϊκή πολιτική είναι ότι η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία πρέπει να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα τόσο οι μετανάστες, όσο και τα μέλη της χώρας υποδοχής. Ακόμα, επισημαίνεται πως το ζήτημα της απασχόλησης του νεοεισερχόμενου πληθυσμού καθώς και της προσβασιμότητας στο κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην επίτευξη της ομαλής τους ένταξης. Τέλος, οι κοινωνικές συναναστροφές ανάμεσα στο μεταναστευτικό πληθυσμό και τα άτομα της κοινωνίας υποδοχής, ο σεβασμός και η επιμόρφωση σχετικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς συνιστούν σημαντικά θεμέλια για τη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων ανάμεσα στα άτομα (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.).

Ορισμένες ενταξιακές δράσεις που υλοποιούνται σε διεθνές επίπεδο και λαμβάνει μέρος και η Ελλάδα είναι το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Ένταξης (European Integration Network) και το Πρόγραμμα Αμοιβαίας Βοήθειας του Ευρωπαϊκού Δικτύου (Mutual Assistance Project). Όσον αφορά το Ευρωπαϊκό Δίκτυο ένταξης, συγκροτήθηκε ως συνέχεια των «Εθνικών Σημείων Επαφής για την Ένταξη (National Contact Points on Integration)» και έχει ως βασικές υποχρεώσεις: να δίνει κατευθυντήριες γραμμές στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις υπηρεσίες της για ζητήματα αναφορικά με την ένταξη, την ενημέρωση της ΕΕ και των κρατών-μελών της για τις μεταβολές των ενταξιακών πολιτικών καθώς και να συμβάλλει στη συνεργασία μεταξύ των αρχών της χώρας (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.).

Επιπλέον, η καθιέρωση του «Προγράμματος Αμοιβαίας Βοήθειας» πραγματοποιήθηκε από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Ένταξης και συνιστά μια πρακτική μετάδοσης εμπειριών. Ειδικότερα, τα κράτη μέλη χρειάζεται να υποβάλουν αίτημα προκειμένου να δηλώσουν την επιθυμία τους για ένα σαφές θέμα αναφορικά με την ένταξη μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια και να αναφέρουν τα κράτη μέλη

που θεωρούν ότι θα ήταν χρήσιμο να συνεργαστούν λόγω του γεγονότος πως έχουν σχετική πείρα (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.).

## **2.2 Η συμβολή του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου**

Στα δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας, η διαπολιτισμικότητα βασίζεται στην αρχή πως εντός των ορίων ενός κράτους δύνανται να υπάρχουν ταυτόχρονα διαφορετικές ομάδες πληθυσμού, οι οποίες εμφανίζουν κάποια πολιτισμική ετερότητα και είναι απαραίτητο να τις αποδεχτούμε και να δείξουμε τον απαραίτητο σεβασμό ως προς τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις των ατόμων (Ροζάκης, 2009).

Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου συνιστά ένα δικαστικό όργανο που υπάγεται στο Συμβούλιο της Ευρώπης και διερευνά προσφυγές που προέρχονται από ιδιώτες καθώς και εκείνες από ένα κράτος προς ένα άλλο. Έως σήμερα, «46 χώρες έχουν δεσμευτεί να διασφαλίσουν θεμελιώδη δικαιώματα και ελευθερίες όχι μόνο στους υπηκόους τους, αλλά σε όλους, ακόμη και σε μη Ευρωπαίους, στα πλαίσια της δικαιοδοσίας τους» (Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2022). Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έχει καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες μέσω της νομολογίας του για την επίτευξη ισορροπιών στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Ροζάκης, 2009). Ειδικότερα, το Δικαστήριο έχει διευρύνει το πλαίσιο της προστασίας των δικαιωμάτων που μελετά προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί σε υποθέσεις, οι οποίες συνδέονται με ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου όπως για παράδειγμα η μετανάστευση (Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2022).

Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) συνιστά «μια διεθνή πολυμερή σύμβαση με ιδιαίτερη σημασία». Η υπογραφή της σύμβασης πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 1950 στη Ρώμη αλλά εν τέλει εφαρμόστηκε μετά από τρία χρόνια, το 1953 (Καρατζά & Μαγγανάς, 2005, σ. 19). Η κύρωση της Σύμβασης έγινε από την Ελλάδα μαζί με το Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο με το Ν. 2329/1953, έπειτα το δικτατορικό καθεστώς προχώρησε σε καταγγελία εις βάρος της και τελικά εφαρμόστηκε με το ΝΔ 53/1974. Αξίζει να σημειώσουμε πως οι αρχικές αποφάσεις που έλαβε το Δικαστήριο συνδέονταν με την καταπάτηση δικαιωμάτων

των μειονοτικών ομάδων καθώς και με υποθέσεις αναφορικά με τη διασφάλιση της ελευθερίας στις θρησκευτικές πεποιθήσεις και περιουσιακών ζητημάτων (Καρατζά & Μαγγανάς, 2005).

Επιπροσθέτως, το άρθρο 2 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), το οποίο αναφέρεται στην προστασία του δικαιώματος στη ζωή καθώς και το άρθρο 14, που συνδέεται με τον περιορισμό του φαινομένου των διακρίσεων, ουσιαστικά επιβάλλουν στις χώρες που υπάγονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση να τηρούν την προστασία του δικαιώματος της ζωής χωρίς διακρίσεις για όλα τα μέλη της κοινωνίας. Επίσης, στο άρθρο 8 της σύμβασης γίνεται αναφορά στο δικαίωμα της προστασίας της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής και συμπεριλαμβάνεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο και η προστασία της πολιτισμικής ετερότητας των ατόμων. Επίσης, η ελευθερία στις θρησκευτικές πεποιθήσεις συνιστά μια ακόμη σημαντική συνιστώσα του ζητήματος της πολυπολιτισμικότητας στις κοινωνίες. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται απαραίτητο κάθε χώρα να διατηρεί ουδετερότητα και αντικειμενική στάση απέναντι στη θρησκευτική πίστη των μειονοτικών ομάδων και να προάγεται η γόνιμη συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας. Τέλος, το άρθρο 2 του Πρώτου Πρωτοκόλλου της Σύμβασης, στο οποίο γίνεται αναφορά στο δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, συνδυαστικά με το άρθρο 14 που αφορά τις διακρίσεις, έχουν ως στόχο να αποτρέψουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες που απορρέουν από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Ροζάκης, 2009).

### **2.3 Ευρωπαϊκή νομοθεσία για την εκπαίδευση**

Έπειτα από το 1974, η Ευρωπαϊκή Ένωση παρουσίασε ουσιαστικό ενδιαφέρον αναφορικά με τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο των πρώτων συνθηκών δεν συμπεριλαμβάνονταν εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς ορισμένοι από τους βασικούς στόχους που είχαν τεθεί ήταν η σύμπραξη μεταξύ των χωρών μελών αλλά και η βελτίωση του οικονομικού τομέα. Τα πρωταρχικά κείμενα που αφορούσαν τον εκπαιδευτικό τομέα περιείχαν οδηγίες σχετικά τα παιδιά μεταναστών, ενώ από το 1977 ξεκίνησε η περίοδος προώθησης προγραμμάτων

δραστηριοποίησης. Συγκεκριμένα, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των μεταναστών μέσω του προγράμματος δράσης της 9<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου του 1976, βάσει του οποίου αναδείχθηκε η αναγκαιότητα της δημιουργίας τάξεων υποδοχής από τα κράτη – μέλη. Η οδηγία της 25<sup>ης</sup> Ιουλίου 1977 (EEC, 1997) καθόρισε πως τα κράτη μέλη οφείλουν να προσφέρουν στα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο δωρεάν εκπαίδευση, η οποία θα είναι εναρμονισμένη με τις δικές τους ελλείψεις (Βάρελη, 2015).

Η ανάδειξη του γλωσσικού προβλήματος που αντιμετώπιζαν οι αλλοδαποί μαθητές σχετικά με την ένταξη τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον συνεπαγόταν με τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασισμένων στη λογική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα ότι η πλουραλιστική εκπαίδευση δύναται να εξαλείψει τις κοινωνικές ανισότητες και τον ρατσισμό καθώς και να προάγει τις δημοκρατικές αρχές. Το νομικό κείμενο που αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα και υπάγεται στο μέρος VIII της Συνθήκης του Μάαστριχ (1992), σύμφωνα με την οποία:

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύει στην οικονομική και πολιτική ενοποίηση των κρατών-μελών με τον τίτλο: Κοινωνική Πολιτική, παιδεία, επαγγελματική κατάρτιση και νεολαία, ιδιαίτερα στα άρθρα 118, 123, 126 και 127, αποτελεί τεκμήριο ότι η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ενιαίο στοιχείο ευρύτερου σχεδίου κοινωνικής πολιτικής με έμφαση στον κοινωνικό και πολιτικό της χαρακτήρα (Βάρελη, 2015, σ. 48-49).

Τέλος, οι ευρύτεροι εκπαιδευτικοί στόχοι που αναφέρονται στη συνθήκη μπορούν να συνοψιστούν στους εξής: εξάλειψη του φαινομένου του ρατσισμού και της κοινωνικής περιθωριοποίησης (Βάρελη, 2015).

Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων που πραγματοποίησαν οι αρχηγοί κρατών στο Ταμπερέ το 1999 για θέματα σχετικά με το μεταναστευτικό φαινόμενο, εφαρμόστηκαν ορισμένες οδηγίες που αφορούσαν «τους μετανάστες που προέρχονται από χώρες που δεν υπάγονταν στην Ευρωπαϊκή Ένωση» και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα παιδιά (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, σ.27). Ο βασικός άξονας των οδηγιών αυτών είναι πως προτείνεται τα κράτη μέλη να δείξουν τον απαραίτητο σεβασμό και κατανόηση προς τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των νεοεισερχόμενων ατόμων, να καταβάλλουν προσπάθεια για αναδιαμόρφωση

των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να προάγουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης, στην Ελλάδα έλαβε χώρα το 2003 η σύνοδος: «Εκπαίδευση, Νεολαία και πολιτισμός», όπου καθορίστηκαν τρεις βασικοί άξονες που χρειάζεται να ακολουθήσουν οι χώρες των κρατών μελών μέχρι και το έτος 2010 και συνοψίζονται στους παρακάτω: Καταρχάς, η σχολική διαρροή από τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα δεν έπρεπε να υπερβαίνει το 10% καθώς και το ποσοστό των μαθητών ηλικίας έως 15 ετών που αντιμετωπίζουν γλωσσικά εμπόδια έπρεπε να μειωθεί σημαντικά με το αντίστοιχο ποσοστό που ίσχυε για το έτος 2000 (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Τέλος, κατά τη διάρκεια του ίδιου έτους, πραγματοποιήθηκε συνάντηση μεταξύ των Υπουργών Παιδείας από χώρες τις Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Αθήνα, οι οποίοι δήλωσαν ομόφωνα πως κρίνεται απαραίτητο «να γίνει ο διαπολιτισμικός και διαθρησκευτικός διάλογος ένας από τους σημαντικότερους άξονες της δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης» (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, σ. 29). Οφείλουμε να σημειώσουμε πως πολλές φορές παρουσιάζεται ένα χάσμα ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και στην πρακτική εφαρμογή του (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

## **2.4 Διεθνές νομικό πλαίσιο**

Η υιοθέτηση της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 1989 προκειμένου να μεταβάλλει το καθεστώς με το οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά. Συγκεκριμένα, «η σύμβαση αναγνωρίζει πως η παιδική ηλικία είναι μία ευάλωτη στιγμή και ότι τα παιδιά χρειάζονται ειδική φροντίδα και προστασία». Επίσης, η σύμβαση δικαιωμάτων των παιδιού συνιστά το πρώτο και κυριότερο σύνολο «νομικά δεσμευτικών δικαιωμάτων», το οποίο έχει ισχύ για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών έχουν προχωρήσει στην επικύρωση της συγκεκριμένης σύμβασης. Ωστόσο, εξαίρεση αποτελούν οι Ηνωμένες Πολιτείες. Η σύμβαση επιδιώκει μέσω των 54 άρθρων της να τοποθετήσει ισχυρά θεμέλια για διασφάλιση της ευημερίας των παιδιών σε κάθε ηλικιακό στάδιο. Ως παιδί ορίζεται κάθε άτομο το οποίο βρίσκεται κάτω από την ηλικία των 18 ετών (UNICEF, n.d.).

Η κύρωση της σύμβασης από την πλευρά της Ελλάδας πραγματοποιήθηκε με το ν.2101/92, ΦΕΚ 192 τ. Α'. Βάσει του άρθρου 2 της σύμβασης ορίζεται πως:

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμιά διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, σ. 24).

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό τομέα καθορίζεται πως «κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία αναγνωρίζεται ως ένα διεθνές ανθρώπινο δικαίωμα ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών» (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, σ. 24). Όσον αφορά τα παιδιά που είναι πρόσφυγες προβλέπεται διττό πλαίσιο προστασίας και η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών προέβη στην υιοθέτηση της Πολιτικής Για τα Παιδιά Πρόσφυγες. Η επικύρωση της συγκεκριμένης πολιτικής πραγματοποιήθηκε από την Εκτελεστική Επιτροπή του Οργανισμού το έτος 1993 με σκοπό να βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο προστασίας τους. Παρά την ύπαρξη ρυθμίσεων σε διεθνή πλαίσια, βάσει στοιχείων αρκετών χωρών έχει προκύψει το συμπέρασμα πως ένας σημαντικά υψηλός αριθμός παιδιών στερείται τη βασική εκπαίδευση (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

## **2.5 Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών**

Κατά το έτος 2018, η UNICEF, η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών και ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης προσέφεραν μέσω του πλαισίου της μη τυπικής εκπαίδευσης βοήθεια σε μαθητές που εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθιστώντας ομαλότερη τη μετάβαση τους στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η UNICEF δημιούργησε στην Ελλάδα ορισμένες «πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης», οι οποίες βοήθησαν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις γλωσσικές τους δυσκολίες και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των σχολικών εξετάσεων. Επίσης, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης έχει συνδράμει στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του σχολικού πλαισίου για τους γηγενείς και τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο προκειμένου να καλλιεργήσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες (UNHCR, UNICEF & IOM, 2019).

Μια εξίσου σημαντική δράση που έχει πραγματοποιηθεί από τη UNICEF, UNHCR και το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Βουλγαρία είναι η παροχή υποστηρικτικού υλικού σχετικά με την εκπαίδευση σε άτομα που βρίσκονταν σε ανάγκη. Όσον αφορά το ζήτημα των μετακινήσεων στην Ελλάδα, κατά τη χρονική περίοδο 2017-2018 είχαν προβλέψει τη μεταφορά από τις δομές φιλοξενίας προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως στην Ελλάδα το «Δίκτυο για τα Δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται» ελέγχει διαρκώς την προσβασιμότητα των ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα σε συνεργασία με τη UNICEF (UNHCR, UNICEF & IOM, 2019).

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

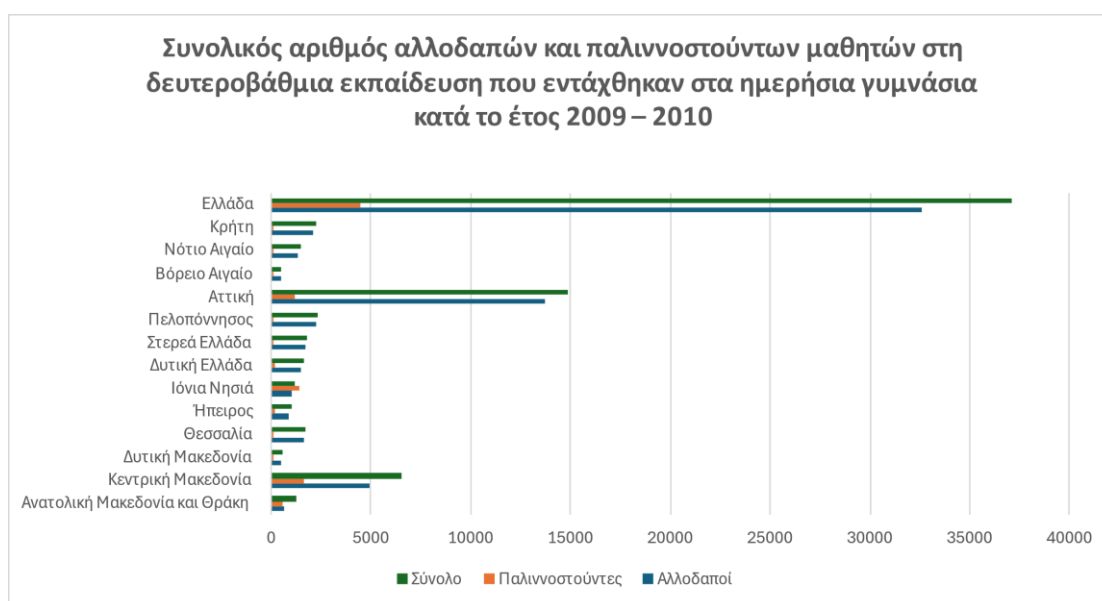
### **Κεφάλαιο 3. Ερμηνεία εμπειρικών δεδομένων**

#### **3.1 Πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

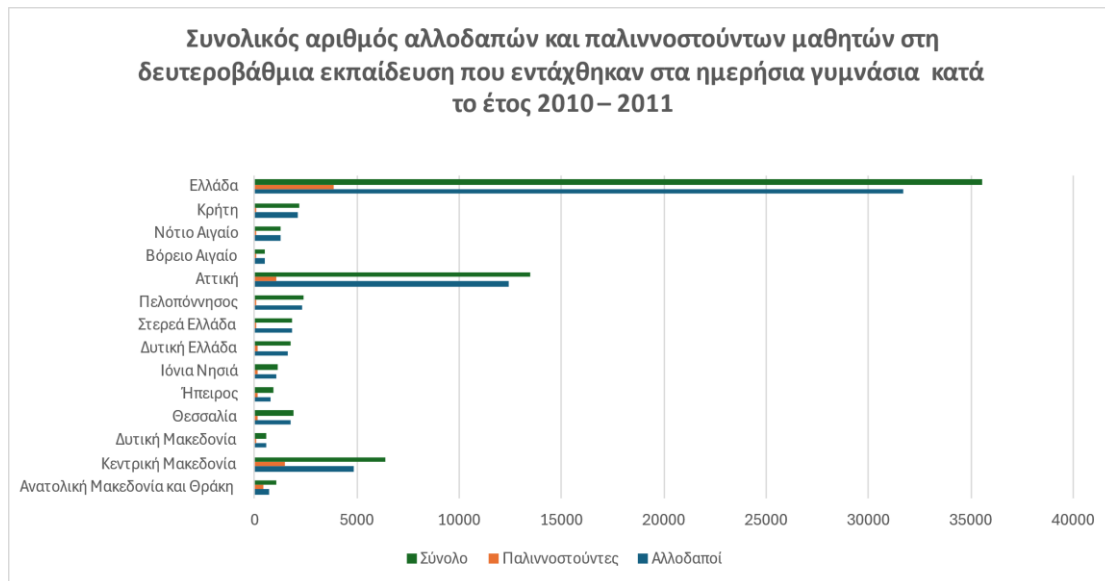
Σε αυτήν την ενότητα της εργασίας θα αναφερθούμε σε εμπειρικά στοιχεία που προέρχονται από την ΕΛΣΤΑΑΤ, το ΥΠΑΙΘΑ, το ESWG καθώς και τους οργανισμούς UNICEF, IOM και UNHCR, που θα μας επιτρέψουν να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την πρόσβαση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το έτος 2009 και έπειτα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Διαγράμματος 1, που αφορούν δεδομένα από την ΕΛΣΤΑΑΤ για το σχολικό έτος 2009-2010, προκύπτει πως το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών που εντάχθηκε στα ημερήσια γυμνάσια της χώρας έφτασε τους 32.608. Υψηλότερη συγκέντρωση παρουσίασε η Αττική με 13.683 αλλοδαπούς

μαθητές καθώς και η Κεντρική Μακεδονία με 4.898 αλλοδαπούς μαθητές. Παρόμοια εικόνα προκύπτει και από τα στοιχεία της Ελληνική Στατιστικής Αρχής σχετικά με το σχολικό έτος 2010 – 2011. Συγκεκριμένα, από τα δεδομένα του Διαγράμματος 2 αποδεικνύεται πως οι αλλοδαποί μαθητές σε όλα τα ημερήσια γυμνάσια της χώρας έφταναν τους 31.698, ενώ η υψηλότερη συγκέντρωση παρατηρήθηκε ξανά στην Αττική (12.444) και στην Κεντρική Μακεδονία (4.868).

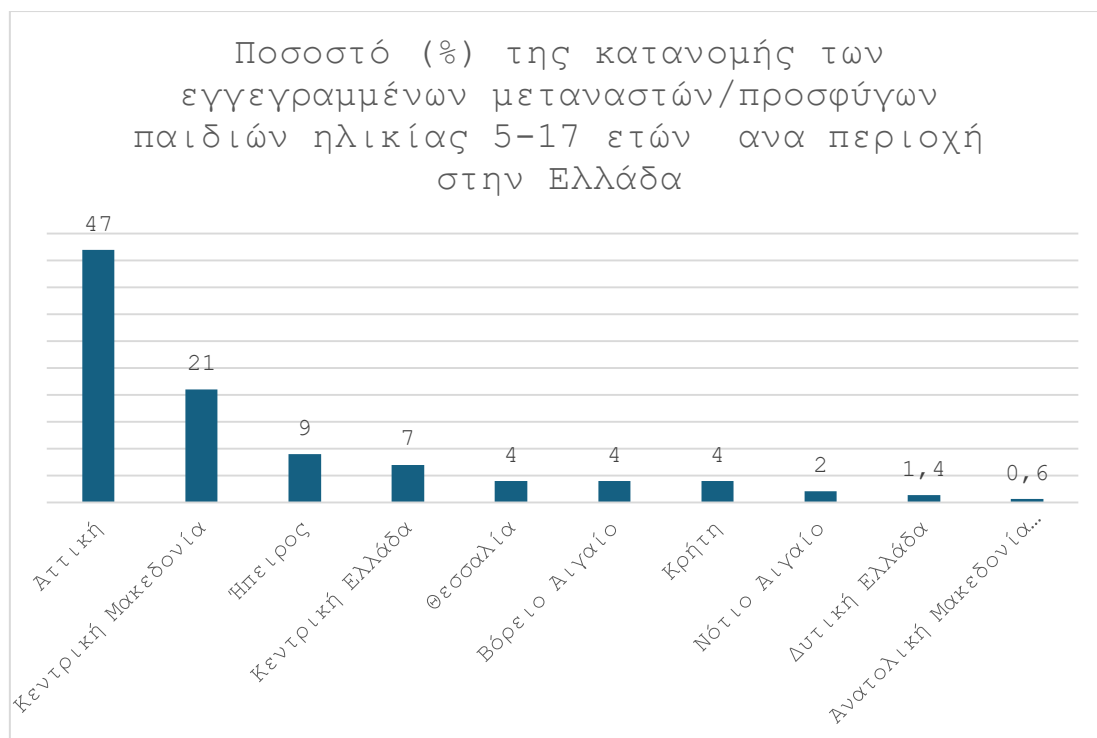


**Διάγραμμα 1.** Παρουσίαση του συνολικού αριθμού αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εντάχθηκαν στα ημερήσια γυμνάσια κατά το έτος 2009 – 2010. Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2009>



**Διάγραμμα 2.** Παρουσίαση του συνολικού αριθμού αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εντάχθηκαν στα ημερήσια γυμνάσια κατά το έτος 2010 – 2011. Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2010>

Επιπλέον, από στοιχεία που αντλήσαμε από το Education Sector Working Group (ESWG) και το Υπουργείο Παιδείας για τον Δεκέμβριο του 2017, αποδεικνύεται πως μόνο το 55% των παιδιών μεταναστών/προσφύγων ηλικίας 5 έως 17 χρονών που διέμεναν με τους γονείς σε διαμερίσματα ή φιλοξενούνταν σε καταφύγια εγγράφηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Education Sector Working Group Ministry of Education, 2017).

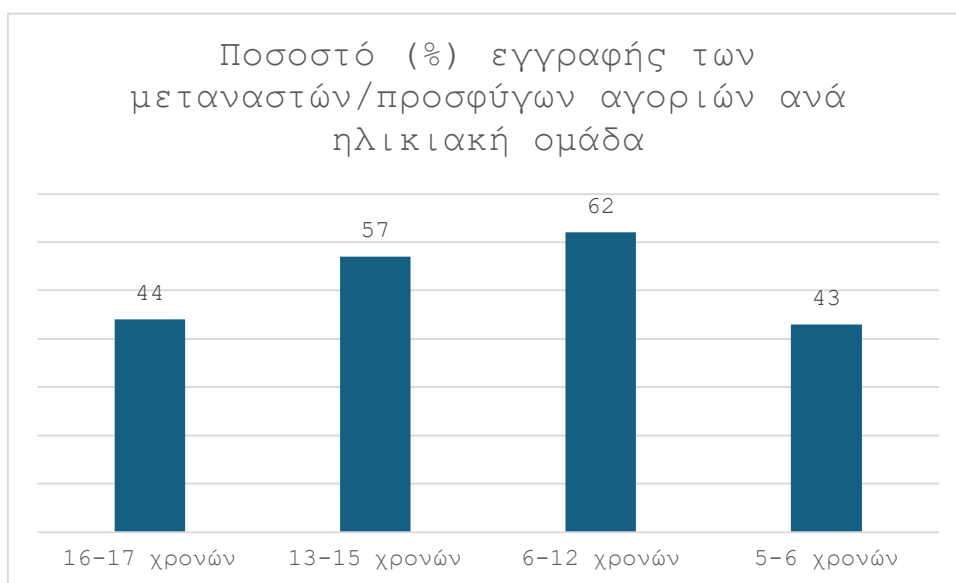


**Διάγραμμα 3.** Παρουσίαση των ποσοστών (%) κατανομής των εγγεγραμμένων προσφύγων/μεταναστών μαθητών ηλικίας 5 - 17 ετών ανά περιοχή στην Ελλάδα κατά τον Δεκέμβριο του 2017. Πηγή: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/63725>

Παράλληλα, από στοιχεία των ίδιων πηγών, τα οποία παρουσιάζονται στα Διαγράμματα 3 και 4, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα πως το ποσοστό εγγραφής των παιδιών μεταναστών και προσφύγων αποδεικνύεται υψηλότερο στις περιοχές όπου η συγκέντρωση των παιδιών είναι σημαντικά χαμηλότερη και τίθεται περιορισμός ως προς τις μετακινήσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους διαμονής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ήπειρος, όπου συγκεντρώνεται περίπου το 9% ατόμων ηλικίας 5 έως 17 ετών και σημειώνεται ποσοστό εγγραφής 81% (Education Sector Working Group & Ministry of Education, 2017).



**Διάγραμμα 4.** Παρουσίαση των ποσοστών (%) εγγραφής των εγγεγραμμένων προσφύγων/μεταναστών μαθητών ηλικίας 5 - 17 ετών ανά περιοχή στην Ελλάδα κατά τον Δεκέμβριο του 2017. Πηγή: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/63725>



**Διάγραμμα 5.** Παρουσίαση των ποσοστών (%) εγγραφής των μεταναστών/προσφύγων αγοριών ανά ηλικιακή ομάδα κατά το έτος κατά τον Δεκέμβριο του 2017. Πηγή: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/63725>

Επιπροσθέτως, από δεδομένα της ίδια μελέτης που παρουσιάζονται στα Διαγράμματα 5 και 6, απορρέει το συμπέρασμα πως δεν σημειώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Το στοιχείο που αξίζει να αναφέρουμε ως προς τη διάσταση του φύλου είναι πως το ποσοστό των κοριτσιών που έχουν συμπληρώσει το ηλικιακό όριο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (16 – 17 ετών) παρουσιάζει υψηλή διαφορά συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστών των αγοριών (24% σημειώνουν τα κορίτσια και 44% τα αγόρια) (Education Sector Working Group & Ministry of Education, 2017).



**Διάγραμμα 6.** Παρουσίαση των ποσοστών (%) εγγραφής των μεταναστών/προσφύγων κοριτσιών ανά ηλικιακή ομάδα κατά τον Δεκέμβριο του 2017. Πηγή: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/63725>

Επίσης, σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα της Εθνικής Διυπηρεσιακής Ομάδας Εργασίας για την Εκπαίδευση, εκτιμάται πως τον Δεκέμβριο του 2018 εγγράφηκαν περίπου 11,500 παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζοντας μία αύξηση 44% σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που εγγράφηκαν έως τον Ιούνιο του 2018. Ταυτόχρονα, από στοιχεία που προκύπτουν από την Εθνική Διυπηρεσιακή Ομάδα Εργασίας για την Εκπαίδευση καθώς και το Υπουργείο Παιδείας αποδεικνύεται πως από τα 5.935 παιδιά που κρίθηκαν πως βρίσκονται σε σχολική ηλικία μεταξύ τεσσάρων έως δεκαεπτά ετών και τα οποία διέμεναν σε διαμερίσματα, καταφύγια και ξενοδοχεία για ασυνόδευτα παιδιά, μόνο το 62% είχε εγγραφεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (UNHCR, UNICEF & IOM, 2019).

Ακόμη, από τα παιδιά που υποβλήθηκαν σε αξιολόγηση αποδείχθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία (91%) είχε εγγραφεί σε σχολεία που αφορούσαν την ηπειρωτική Ελλάδα, ενώ μόνο το 9% των παιδιών ήταν εγγεγραμμένα σε σχολεία της νησιωτικής χώρας. Επιπλέον, το ποσοστό εγγραφής μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην ελληνική εκπαίδευση ήταν παρόμοιο (67% και 66% αντίστοιχα). Τα άτομα που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 6 έως 12 ετών παρουσίαζαν τα υψηλότερα ποσοστά εγγραφής, συγκεκριμένα καταλαμβάναν το 75%, εν συνεχεία

ακολουθούσαν τα άτομα ηλικίας μεταξύ 13 έως 15 ετών (62%) και τέλος τα άτομα που ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 4 έως 5 ετών και 16 έως 17 ετών καταλάμβαναν εξίσου το 57% (UNHCR, UNICEF & IOM, 2019).

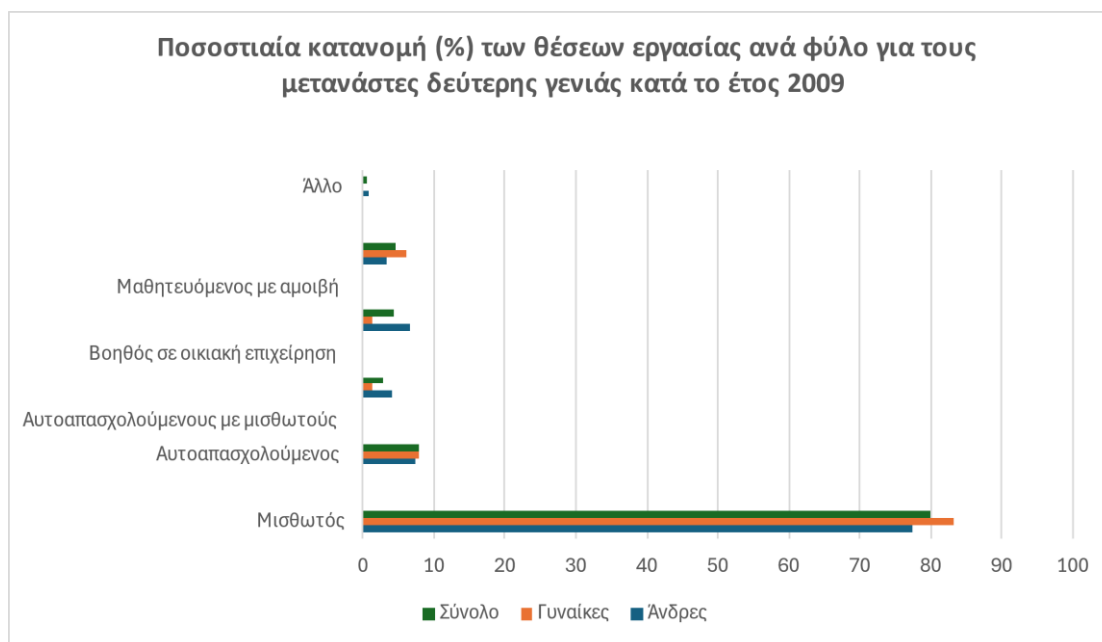
Τέλος, βάσει στοιχείων που προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας υπολογίζεται πως 12,800 παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες ηλικίας από 4 μέχρι 17 ετών εγγράφηκαν στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης κατά τον Ιούνιο του 2019 (UNICEF, 2019). Επίσης, το 67% των παιδιών που αξιολογήθηκαν ως μετανάστες και πρόσφυγες και διέμεναν σε αστικά καταλύματα εγγράφηκαν στο καθεστώς της τυπικής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, το ποσοστό παιδιών ηλικίας 6 έως 12 χρονών που εγγράφηκε στην τυπική εκπαίδευση άγγιζε το 76%, έπειτα η ηλικιακή ομάδα 13 μέχρι 15 σημείωσε ποσοστό 69% και τέλος τα άτομα ηλικίας 16 έως 17 ετών κατέγραψαν 58% ποσοστό εγγραφής. Ως προς τη μεταβλητή του φύλου δε σημειώθηκε σημαντική απόκλιση καθώς τα ποσοστά εγγραφής των κοριτσιών και των αγοριών στην τυπική εκπαίδευση παρουσιάζουν ομοιότητες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως το υψηλότερο ποσοστό παιδιών κατάγονταν από τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν (Education Sector Working Group & Ministry of Education, 2019).

### **3.2 Πρόσβαση στον τομέα της εργασίας**

Στην δεύτερη ενότητα της παρούσας μελέτης θα αντλήσουμε στοιχεία από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) και την EUROSTAT προκειμένου να εξάγουμε συμπεράσματα αναφορικά με το επίπεδο απασχόλησης των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Το παραπάνω στοιχείο συνιστά βασικό κριτήριο προς εξέταση καθώς θα μας επιτρέπει να συμπεράνουμε εάν οι μετανάστες που εντάχθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατάφεραν να επιτύχουν την κοινωνική τους ένταξη στην Ελλάδα (Eurostat, 2021).

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνα με την οποία θα ασχοληθούμε προέρχονται από το ΕΚΚΕ, αφορούν το έτος 2009 και αποτελούν μέρος μίας μελέτης που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης του Ευρωπαϊκού Ταμείου Ένταξης Υψηλών Τρίτων Χωρών. Στην παρούσα έρευνα έλαβε μέρος σχεδόν ίδιο ποσοστό γυναικών και ανδρών (49,5% και 50,5% αντίστοιχα). Η πλειοψηφία του

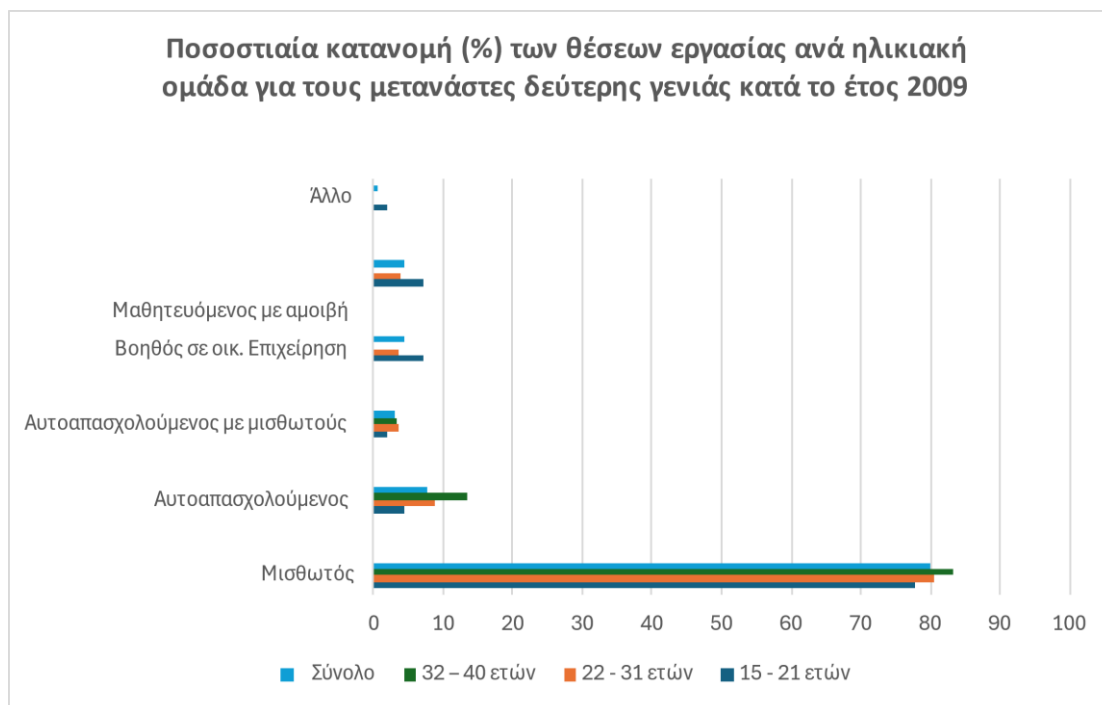
γυναικείου δείγματος (57%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 15 έως 21 ετών. Τέλος, η υψηλότερη συγκέντρωση του ανδρικού πληθυσμού σημειώνεται στις ηλικιακές ομάδες 22 έως 31 ετών και 32 έως 40 ετών (Τζωρτζοπούλου, 2014).



**Διάγραμμα 7. Κατανομή των θέσεων εργασίας ανά φύλο για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς κατά το έτος 2009.** N=374, Πηγή: Μπούζας, Ν. (2014). Η εμπειρία των μεταναστών δεύτερης γενιάς από την αγορά εργασίας. Στο Μπαλούρδος, Δ., & Χρυσάκης, Μ. (επιμ.), *Η δεύτερη γενιά μεταναστών στην Ελλάδα: Κοινωνικά, χαρακτηριστικά, προβλήματα και πολιτικές ενσωμάτωσης*. Στοιχεία από τον Πίνακα 5.2, σ. 98. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών-Παπαζήση.

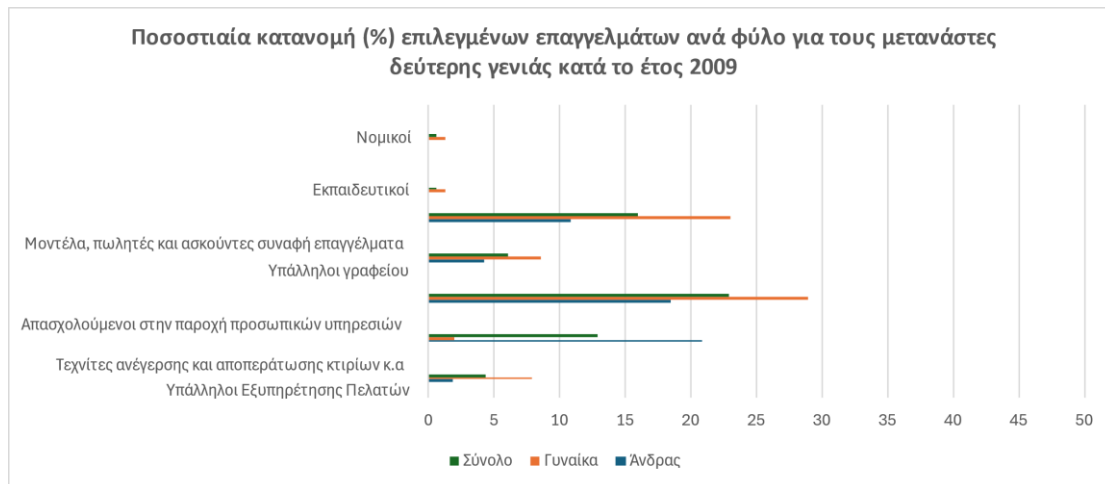
Λαμβάνοντας υπόψιν τα δεδομένα του Διαγράμματος 7, συμπεραίνουμε ότι το υψηλότερο ποσοστό του δείγματος των μεταναστών δεύτερης γενιάς απασχολείται σε εξαρτώμενη εργασία και ειδικότερα οι γυναίκες μετανάστριες εργαζόμενες συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά συγκριτικά με τους άνδρες μετανάστες. Το συνολικό ποσοστό αυτό-απασχόλησης και στα δύο φύλα κυμαίνεται στο 8%, ενώ το συνολικό ποσοστό αυτό-απασχόλησης με μισθωτούς φτάνει περίπου στο 3%. Επιπλέον, το 6,6% των ανδρών δηλώνει βοηθός σε οικογενειακή επιχείρηση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις γυναίκες αγγίζει το 1,2%. Τέλος, το 4,5% του συνολικού δείγματος είναι μαθητευόμενοι με αμοιβή, σε αυτήν την κατηγορία το ποσοστό των γυναικών είναι αρκετά μεγαλύτερο συγκριτικά με τους άνδρες και φτάνει στο 6,2%. Από τα προαναφερθέντα δεδομένα μπορούμε να συμπεραίνουμε

ότι υψηλό ποσοστό των μεταναστών δεύτερης γενιάς απασχολείται σε καθεστώς εξαρτημένης εργασίας και παρατηρείται πως δεν σημειώνουν έντονη επιχειρηματική δραστηριοποίηση (Μπούζας, 2014).



**Διάγραμμα 8. Κατανομή της θέσης εργασίας ανά ηλικιακές ομάδες για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς κατά το έτος 2009.** N=374, Πηγή: : Μπούζας, Ν. (2014). Η εμπειρία των μεταναστών δεύτερης γενιάς από την αγορά εργασίας. Στο Μπαλούρδος, Δ., & Χρυσάκης, Μ. (επιμ.), *Η δεύτερη γενιά μεταναστών στην Ελλάδα: Κοινωνικά, χαρακτηριστικά, προβλήματα και πολιτικές ενσωμάτωσης*. Στοιχεία από τον Πίνακα 5.3, σ. 99. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών-Παπαζήση.

Βάσει των στοιχείων που προέκυψαν από το Διάγραμμα 8, αποδεικνύεται πως η αύξηση της ηλικίας των μεταναστών δεύτερης γενιάς συνδέεται με την αύξηση του αριθμού των αυτοαπασχολούμενων σε καθεστώς εξαρτημένης ή μη εργασίας, ενώ παρατηρείται μείωση του ποσοστού της εργασίας στο πλαίσιο της βοήθειας σε οικογενειακές επιχειρήσεις καθώς και ως μαθητευόμενος με αμοιβή (Μπούζας, 2014).



**Διάγραμμα 9. Κατανομή επιλεγμένων επαγγελμάτων ανά φύλο για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς κατά το έτος 2009.** N=363. Πηγή: : Μπούζας, Ν. (2014). Η εμπειρία των μεταναστών δεύτερης γενιάς από την αγορά εργασίας. Στο Μπαλούρδος, Δ., & Χρυσάκης, Μ. (επιμ.), *Η δεύτερη γενιά μεταναστών στην Ελλάδα: Κοινωνικά, χαρακτηριστικά, προβλήματα και πολιτικές ενσωμάτωσης*. Στοιχεία από τον Πίνακα 5.4, σσ. 100-101. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών-Παπαζήση, επιλέχθηκαν τα πιο συχνά και τα λιγότερο συχνά απαντώμενα επαγγέλματα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Διαγράμματος 9, που αφορά τα πιο συχνά και λιγότερο συχνά απαντώμενα επαγγέλματα στα οποία απασχολούνται οι μετανάστες δεύτερης γενιάς, γίνεται αντιληπτό πως υψηλό ποσοστό των μεταναστών δεύτερης γενιάς απασχολείται σε θέσεις που αφορούν την παροχή προσωπικών υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των ανδρών σε αυτόν τον τομέα εργασίας φτάνει στο 18,5%, ενώ οι γυναίκες καταλαμβάνουν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό που αγγίζει το 28,9%. Περίπου το 13% του συνολικού δείγματος ανέφερε πως εργάζεται σε τεχνικά επαγγέλματα, με τους άνδρες να καταλαμβάνουν ποσοστό 21%, ενώ, κατά προσέγγιση, το 10% του δείγματος δήλωσε πως εργάζεται ως υπάλληλος γραφείου καθώς και στον τομέα της εξυπηρέτησης πελατών (Μπούζας, 2014).

Αξίζει να αναφέρουμε πως στον τομέα της νομικής και της εκπαίδευσης παρατηρείται ελάχιστη έως μηδαμινή συμμετοχή των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Μόνο το 1,3% των γυναικών δήλωσε πως εργάζεται ως εκπαιδευτικός, ενώ από την πλευρά των ανδρών δεν υπήρχε καμία συμμετοχή στον συγκεκριμένο κλάδο εργασίας. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της μελέτης για τον κλάδο της νομικής για τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Μπούζας, 2014).

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψιν ορισμένα δεδομένα από μελέτη της Eurostat για το έτος 2014 με δείγμα 24,9 χιλιάδες άτομα, προκύπτει ότι περίπου 7.600 μετανάστες δεύτερης γενιάς που διέμεναν στην Ελλάδα εργάζονταν στον τομέα των υπηρεσιών και των πωλήσεων. Ένα ακόμη σημαντικό ποσοστό μεταναστών δεύτερης γενιάς απασχολούνταν ως εργαζόμενοι γραφείου. Συγκεκριμένα, υπολογίζεται ότι αυτός ο αριθμός κυμαινόταν περίπου στα 3.500 άτομα. Επίσης, περίπου 4.500 άτομα καταγράφηκαν πως εργάζονταν ως τεχνικοί (Eurostat, 2019). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως στη διάρκεια του πρώτου τριμήνου του 2021, παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό απασχόλησης των μεταναστών δεύτερης γενιάς ηλικίας από 25 έως 54 ετών κυμαίνονταν στο 65,5%. Το θετικό στοιχείο είναι πως κατά το τρίτο τρίμηνο του ίδιου έτους, σημειώθηκε αύξηση του ποσοστού απασχόλησης για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς και συγκεκριμένα άγγιξε το 74,7% (Eurostat, 2024).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα δεδομένα που εξετάσαμε, οι μετανάστες δεύτερης γενιάς καταφέρνουν να ενταχθούν στις νέες κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής. Συγκεκριμένα, οι θέσεις που συχνά καταλαμβάνουν σχετίζονται με την απόκτηση χαμηλών ή μέτριων προσόντων και την απασχόληση, κατά βάση, σε τεχνικά επαγγέλματα. Οφείλουμε να λάβουμε υπόψιν πως η ομαλή ένταξη των μεταναστών στον τομέα της απασχόλησης συνδέεται με τις μεταναστευτικές πρακτικές που εφαρμόζει το κράτος καθώς και με το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον που έχει ενταχθεί το άτομο (Μητράκος, 2016).

## Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια έχουν επέλθει σημαντικές μεταβολές στα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα της χώρας εφόσον έχει καταγραφεί υψηλός αριθμός μεταναστευτικών ροών, κατά κύριο λόγο, από χώρες της Δύσης (Καραγιάννη, 2020). Το κράτος έστρεψε το ενδιαφέρον του στο ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής των μεταναστών μαθητών από τη δεκαετία του 1990, όπου και άνοιξε η συζήτηση για τη μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης διότι η αφομοιωτική προσέγγιση δεν επέφερε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Τσιούμης, 2014).

Η διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου συνιστά μία σύνθετη διαδικασία καθώς προσδιορίζεται από ένα ευρύ σύνολο μεταβλητών. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εξακολουθεί να λειτουργεί, κατά βάση, μονοπολιτισμικά, γεγονός που συντελεί στην άμβλυνση των ανισοτήτων για τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Οι μετανάστες μαθητές οφείλουν να ακολουθήσουν το αξιακό σύστημα της χώρας υποδοχής και να παραμερίσουν το δικό τους πολιτισμικό πλούτο προκειμένου να καταφέρουν να ενταχθούν επιτυχώς στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2011). Τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έρχονται συχνά αντιμέτωπα με σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες, γεγονός που δυσχεραίνει τη σύναψη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μαθητών και συνδέεται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μεταναστών έναντι των γηγενών μαθητών (UNESCO, 2018).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στη διαδικασία ένταξης των ατόμων στην εκπαίδευση καθώς εκείνοι οφείλουν να αξιολογήσουν τις προηγούμενες μαθησιακές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητών προκειμένου να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό σχολικό κλίμα (UNESCO, 2018). Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σημαντική υστέρηση ως προς την επιμόρφωση σχετικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας, γεγονός που συνδέεται με τη στάση που έχει διατηρήσει ο κρατικός μηχανισμός σε ζητήματα που αφορούν τη συμπερίληψη των ατόμων καθώς και ευρύτερα τη μεταναστευτική πολιτική (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Από την επιμέρους ανάλυση των ερευνητικών στοιχείων από διαφορετικούς οργανισμούς σχετικά με την πρόσβαση των μειονοτικών ομάδων στην εκπαίδευση προκύπτει πως η υψηλότερη συγκέντρωση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο παρατηρείται στην ηπειρωτική Ελλάδα, ενώ υψηλό ποσοστό εγγραφής μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σημειώνεται στην Αττική. Σε γενικές γραμμές, δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με τα ποσοστά εγγραφής μεταξύ κοριτσιών και αγοριών στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, όσον αφορά τα εμπειρικά στοιχεία που παραθέσαμε στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με την ένταξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς στο τομέα απασχόλησης μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μετανάστες δεύτερης γενιάς κατορθώνουν να ενταχθούν στον τομέα της εργασίας και προσλαμβάνονται, κυρίως, σε θέσεις μεσαίου ή χαμηλού κοινωνικού κύρους.

Εν κατακλείδι, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποχρεούται να παρέχει ισότιμη πρόσβαση και ένταξη σε όλα παιδιά ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο καθώς και να περιορίσει τα φαινόμενα άνισης μεταχείρισης και περιθωριοποίησης. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε πως «η επένδυση στην εκπαίδευση των ατόμων που μετακινούνται είναι η διαφορά μεταξύ του να χαράζεις έναν δρόμο προς την απογοήτευση και την αναταραχή κι έναν δρόμο προς τη συνοχή και την ειρήνη» (UNESCO, 2018, p.8).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αναγνώστου, Ν., & Γκέμη, Ε. (2015). Παρακολουθώντας και Αξιολογώντας τα μέτρα για την ένταξη των ευάλωτων ομάδων μεταναστών (Έκθεση). ΕΛΙΑΜΕΠ. <https://www.eliamep.gr/publication/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CF%85%CE%B8%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9>

<https://www.eliamep.gr/publication/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CF%85%CE%B8%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9>

Ασκούνη, Ν., & Θάνος, Θ. (2021). Εισαγωγή. Στο Ασκούνη, Ν., & Θάνος, Θ. (επιμ.) *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση*. (σ. 14). Εκδόσεις Gutenberg.

Βάρελη, Ε. (2015). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Εκδόσεις Διόνικος.

Γιαβρίμης Π. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 57-77. <https://doi.org/10.12681/plogos.31206>

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Διάδραση.

Γούβιας, Σ. Δ., & Θεριανός, Ν. Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Εκδόσεις Gutenberg.

Δασκαλάκης, Ι. Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική Πολιτική για τα παιδιά μεταναστών*. Εκδόσεις Πεδίο.

Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ένταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Εκδόσεις Πεδίο.

Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (2022). Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: Ένα ζωντανό όργανο.  
[https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention\\_Instrument\\_ELL](https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention_Instrument_ELL)

Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Αρ., & Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές.(σσ. 248-250, 267,268, 273,274, 275-277, 280,281). Εκδόσεις Gutenberg.

Καβουνίδα, Τ., Γναρδέλλης, Χ., & Αλεξιάς, Γ. (2003). *Ερευνα για την οικονομική και μακοινωνική ένταξη των μεταναστών*. Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική - Πληροφορική Α.Ε.

Καναβάκης, Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*.  
<http://hdl.handle.net/10795/294>

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Πολύτροπον.

Καραγιάννη, Ε. (2020). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 362 - 372.  
<https://doi.org/10.12681/edusc.2684>

Καρατζά, Χ. Λ., & Μαγγανάς, Δ. Α. (2005). *Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Αποφάσεις και πρακτική του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου*. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.

Κασίμης, Χ., & Παπαδόπουλος, Γ, Α. (2012). Εισαγωγή. Στο Κασίμης, Χ., & Παπαδόπουλος, Γ, Α. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. (σσ. 27,30,31). Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (2005). Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»: Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες, και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg.

Κούκου, Μ., & Στεργίου, Λ. (2021). Αναγνώσεις της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές τάξεις: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα. Στο Θάνος, Θ., & Ασκούνη, Ν.(επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση: Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. (σσ.85-86). Εκδόσεις Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης της*. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α., Παλαιολόγου, Ν., Γιαλαμάς, Β., Ευαγγέλου, Ο., Σταυρινούδη, Α. (2010). Ένταξη δεύτερης γενιάς μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.  
[https://www.researchgate.net/publication/274076067 Entaxe deuteris genias me tanaston matheton sto ekpaideutiko systema tes choras](https://www.researchgate.net/publication/274076067_Entaxe_deuteris_genias_me_tanaston_matheton_sto_ekpaideutiko_systema_tes_choras)

Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μανιάτης, Π. (2009). Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα και Διαπολιτισμικές Προθέσεις στην Ελλάδα. Επιστημονικός λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. 11-12. 48-75.

Μαυροζαχαράκης, Ε., (2016). Πολιτισμική διαφορά, πολυπολιτισμικότητα και πολιτικές ένταξης στην Γερμανία. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2788422>

Μητράκος, Θ. (2016). Η συμβολή των μεταναστών στην ελληνική οικονομία: Μετά-ανάλυση των εμπειρικών ευρημάτων. *Social Cohesion and Development*. 8(2). 87–106. <https://doi.org/10.12681/scad.8883>

Μητροπούλου, Φ., Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. (2017). *Εκπαίδευση Παιδιών-Προσφύγων: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών*, 4ου Πανελλήνιο Συνέδριο e-Twinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας, της Επικοινωνίας. Πάτρα 24-26/11/2017.

Μπούζας, Ν. (2014). Η εμπειρία των μεταναστών δεύτερης γενιάς από την αγορά εργασίας. Στο Μπαλούρδος, Δ., & Χρυσάκης, Μ. (επιμ.), *Η δεύτερη γενιά μεταναστών*

στην Ελλάδα: Κοινωνικά, χαρακτηριστικά, προβλήματα και πολιτικές ενσωμάτωσης. (σ. 98,99,100, 101). Εκδόσεις Παπαζήση.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Εκδόσεις Πεδίο.

Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μορφές κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών. Το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής. Στο Χ. Μπάγκαβος & Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*.(σσ. 299,300,302,305,306). Εκδόσεις Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Δ. (2011). Η κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών στην Ελλάδα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διαπιστώσεις. Στο Μωυσίδης, Α., & Παπαδοπούλου, Δ. Β. (επιμ.), *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: Εργασία, εκπαίδευση και ταυτότητες*.(σ.31). Εκδόσεις Κριτική.

Πετράκου, Η., & Ξανθάκου, Γ. (2003). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας», Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα 2002, Τόμος II, 905-921

Ροζάκης, Χ. (2009). Η συμβολή του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στην αναζήτηση ισορροπιών στις αντιφάσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στο Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. (σσ. 84-88). Εκδόσεις Gutenberg.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129.  
<https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Σκούρτου, Ε. (2009). Η Γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο: Αντιφάσεις και προοπτικές. Στο Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. (σ. 158-160). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σωτηρόπουλος, Ν. (2021). Κοινωνικά δικαιώματα και κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών: Ο ρόλος της εκπαίδευσης. Στο Ασκούνη, Ν., & Θάνος, Θ. (επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση: κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. (σ. 396). Εκδόσεις Gutenberg.

Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α., (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους* (Κείμενα Εργασίας 2008/19). ΕΚΚΕ. [https://www.ekke.gr/publication\\_files/i-ekpaideusi-ton-allodapon-mathiton-diereunisi-ton-provlimaton-kai-tis-prooptikis-epilisis-tous](https://www.ekke.gr/publication_files/i-ekpaideusi-ton-allodapon-mathiton-diereunisi-ton-provlimaton-kai-tis-prooptikis-epilisis-tous)

Τζωρτζοπούλου, Μ. (2014). Γενικά χαρακτηριστικά των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Στο Μπαλούρδος, Δ., & Χρυσάκης, Μ. (επιμ.), *Η δεύτερη γενιά μεταναστών στην Ελλάδα: Κοινωνικά χαρακτηριστικά, προβλήματα και πολιτικές ενσωμάτωσης*. (σ. 63). Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιούμης, (2014). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση Ευπαθών Κοινωνικών Ομάδων. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. (σ. 244). Εκδόσεις Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό σχολείο: Μια διερευνητική και διαδραστική προσέγγιση. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. (σ.264, 272, 273). Εκδόσεις Gutenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008α.

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/1\\_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%)

[CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%9A%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf](#)

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008β.

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/1\\_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82%20%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BF%CF%85.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82%20%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BF%CF%85.pdf)

### Ξενόγλωσση

Blackledge, D, & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. (επιμ. Μπφρ. Μ. Δεληγιάννη). Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1985).

Chrysikos, C. (2020). Immigrant Biography Students: Intercultural Education and Bilingualism. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 101-116. <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v9-i1/7323>

Education Sector Working Group, & Ministry of Education. (2017). Access to formal education for refugee and migrant children. 31 December 2017. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/63725>

Education Sector Working Group & Ministry of Education (2019). Access to formal education for refugee and migrant children residing in urban accommodation (apartments, shelters, and hotels for UAC, SIL apartments). June 2019.

<https://www.unicef.org/greece/sites/unicef.org.greece/files/2019-11/Access-to-education-for-refugee-and-migrant-children-in-greece-data-report-june-2019.pdf>

Eurostat (2019). Employees by migration status, educational attainment level, occupation and working time.

[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/LFSO\\_14LEEOW\\_custom\\_344376\\_1/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/LFSO_14LEEOW_custom_344376_1/default/table?lang=en)

Eurostat (2021). Migrant integration statistics – 2020 edition.

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/12278353/KS-06-20-184-EN-N.pdf/337ecde0-665e-7162-ee96-be56b6e1186e?t=1611320765858>

Eurostat (2024). Employment rates by sex, age, migration status, citizenship and educational attainment level.

[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/LFSQ\\_ERGANEDM\\_custom\\_3437567/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/LFSQ_ERGANEDM_custom_3437567/default/table?lang=en)

Gewirtz, S., & Cribb, A. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: μια κοινωνιολογική θεώρηση*. (επιμ. Μτφρ. Ε.Πανάγου). Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2009).

Liagkoura, A., Tena, R. R., & Requena, B. E. S. (2023). Factors affecting the learning of second - generation migrant children in Greek primary school. , *European Journal of Educational Research*, 12(3). 1285-1295. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1285>

McAuliffe, M., & Ruhs, M. (2017). Making Sense of Migration in an Increasingly Interconnected World in IOM (2017). World Migration Report 2018, IOM. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2018\\_en\\_chapter1.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en_chapter1.pdf)

OECD. (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>.

UNESCO. (2018). Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2019: Μετανάστευση, Εκτοπισμός και Εκπαίδευση – Χτίζοντας Γέφυρες, όχι Τείχη. [https://blogs.sch.gr/2pekesna/files/2021/04/GEMR\\_GR\\_2.5.19-final.pdf](https://blogs.sch.gr/2pekesna/files/2021/04/GEMR_GR_2.5.19-final.pdf)

UNHCR, UNICEF, & IOM. (2019). ACCESS TO EDUCATION FOR MIGRANT AND CHILDREN IN EUROPE. <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf>

UNICEF & REACH. (2017a). *Children on the move in Italy and Greece* (Report). <https://www.unicef.org/eca/reports/children-move-italy-and-greece>

UNICEF & REACH. (2017b). Refugee and Migrant children – by region, [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/eca-dataproduct-Map\\_RefugeeMigrantChildren\\_25MAR2017.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/eca-dataproduct-Map_RefugeeMigrantChildren_25MAR2017.pdf)

UNICEF & REACH. (2017c). Refugee and Migrant children – by region, July.

UNICEF. (2019). *Refugee and Migrant children in Greece*. <https://www.unicef.org/greece/sites/unicef.org.greece/files/2019-11/Refugee-and-migrant-children-in-greece-data-report-30-09-2019.pdf>

UNHCR, UNICEF, & IOM. (2022). Refugee and Migrant Children via Mixed Migration Routes in Europe Accompanied, Unaccompanied and Separated. <https://greece.iom.int/sites/g/files/tmzbd1086/files/refugee-and-migrant-children-in-europe-2022-final-9-oct-2023.pdf>

### **Ιστοσελίδες**

Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (χ.χ). <http://www.opengov.gr/immigration/?p=798>

Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού. (χ.χ). <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=3148>

ΕΛΙΞ. (30.04.19). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΕΛΙΞ για παιδιά, πρόσφυγες και μετανάστες, καλών πρακτικών της ΕΕ. <https://elix.org.gr/press-announcements/dt-announcements-gr/elix-education-refugee-european-commission-good-practice-2019>

ΕΛΙΞ. (χ.χ.). Εκπαίδευση για την Ένταξη: Ποιοτική Μάθηση και Μη Τυπική Εκπαίδευση για Παιδιά Πρόσφυγες και Μετανάστες στην Ελλάδα. <https://elix.org.gr/megala-programmata-elix/koinonika-programmata-stiriksis-evaloton-omadon/the-learning-for-intergration-project-elix-unicef-gr>

ΕΛΣΤΑΑΤ. Παλιννοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές - Γυμνάσια (Έναρξη) / 2009 <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2009>

ΕΛΣΤΑΑΤ. Παλιννοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές - Γυμνάσια (Έναρξη) / 2010 <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2010>

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. (2020). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. (2021α). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3966-2011.html>

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. (2021β). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-3386-2005.html>

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. (2022α). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. (2022β). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/prosphuges-politiko-asulo/nomos-4540-2018-phek-91a-22-5-2018.html>

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (χ.χ.). Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Ένταξη. <https://migration.gov.gr/migration-policy/integration/politiki-entaxis-se-eyropaiko-kai-diethnes-epipedo/>

Global Migration Data Portal. (2019): The bigger picture [https://www.migrationdataportal.org/international-data?t=2008&i=flows\\_abs\\_immig1&cm49=300](https://www.migrationdataportal.org/international-data?t=2008&i=flows_abs_immig1&cm49=300)

Global Migration Data Portal. (2022a): The bigger picture.  
[https://www.migrationdataportal.org/international-data?t=2014&i=inflow\\_total&cm49=300](https://www.migrationdataportal.org/international-data?t=2014&i=inflow_total&cm49=300)

Global Migration Data Portal. (2022b): The bigger picture.  
[https://www.migrationdataportal.org/international-data?t=2018&i=inflow\\_total&cm49=300](https://www.migrationdataportal.org/international-data?t=2018&i=inflow_total&cm49=300)

Global Migration Data Portal. (2022c): The bigger picture.  
[https://www.migrationdataportal.org/international-data?t=2019&i=inflow\\_total&cm49=300](https://www.migrationdataportal.org/international-data?t=2019&i=inflow_total&cm49=300)

Immerse. (n.d. a) Εκπαιδευτικά προγράμματα «Step2School». [https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data\\_id=1787](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787)

Immerse. (n.d. b). Έργο SEDIN - Δημιουργικές Μέθοδοι για Επιτυχή Ένταξη σε Πολυπολιτισμικά Σχολεία. [https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data\\_id=1781](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1781)

Immerse. (n.d. c). S.U.C.RE - Υποστήριξη πανεπιστημιακών κοινοτικών οδών για πρόσφυγες-μετανάστες. [https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data\\_id=1779](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1779)

Inclusion of Refugee Children in Education. (n.d.).

<https://www.circle-project.eu/el/schetika-to-circle/>

International Organization for Migration: Key migration Terms. (n.d.)

<https://www.iom.int/key-migration-terms>

Kotak, M. (2022, September 08). Keeping Hope for Refugee Children in Greece alive.

UNICEF, <https://www.unicef.org/greece/en/stories/keeping-hope-refugee-children-greece-alive>

UNHCR. (n.d). Master of glossary terms. <https://www.unhcr.org/glossary>

UNICEF. (n.d.). Σύμβαση για τα δικαιώματα παιδιού.

<https://www.unicef.org/greece/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7->

[1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D](https://www.unicef.org/greece/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D)

UNICEF. (2021). The State of the World's Children 2021: Statistical tables

<https://data.unicef.org/resources/dataset/the-state-of-the-worlds-children-2021-statistical-tables/>