



**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ & ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΦΗΡΜΟΣΜΕΝΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΝ «ΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» ΚΑΙ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΤΟΝ «ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ»**

Διπλωματική Εργασία:

**Ευρωπαϊκή Ένωση και Μετανάστευση – Μελέτη Ένταξης των Ανήλικων
Μεταναστών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Πασιαλή Βαρβάρα: Α.Μ. 0820Μ020

Επιτροπή:

**Επιβλέπων Καθηγητής: Τσέλιος Βασίλειος
Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Ψυχάρης Ιωάννης
Λυμπεράκη Αντιγόνη**

Αθήνα, 2022

Copyright © Πασιαλή Βαρβάρα 2022

Με επιφύλαξη παντός νομίμου δικαιώματος. All rights reserved

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, χωρίς να αναφέρεται η πηγή προέλευσης. Το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη βιβλιογραφία και σε κάθε τμήμα της αναγράφονται όλες οι βιβλιογραφικές παραπομπές.

Πρόλογος

Η Μετανάστευση είναι μία έννοια που ακούμε όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια. Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης όπου εργάζομαι, η ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί ένα θέμα μείζονος σημασίας. Αυτός είναι και ο λόγος που θέλησα να το διερευνήσω.

Στο εγχείρημα μου αυτό, συνέβαλε καθοριστικά ο επιβλέπων Καθηγητής μου κ. Τσέλιος Βασίλειος, ο οποίος μέσω της επιστημονικής του κατάρτισης και της καθοδήγησης που μου προσέφερε, με βοήθησε να ολοκληρώσω την εργασία μου για το συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, του Παντείου Πανεπιστημίου. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές της εργασίας μου, κ. Ψυχάρη Ιωάννη και κα. Λυμπεράκη Αντιγόνη, οι οποίοι μέσα από τη διδασκαλία τους στη διάρκεια των σπουδών μου, μου μετέδωσαν γνώσεις για τη σημασία του χώρου και της παγκοσμιοποίησης σε κρίσιμα ζητήματα, όπως η μετανάστευση και η ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με στήριξε κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και με ενθάρρυνε να τις ολοκληρώσω.

Περίληψη

Στην σύγχρονη πραγματικότητα, οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως διαπολιτισμικές. Αυτή η διαπολιτισμικότητα κάνει εμφανή τον ρόλο της και στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου οι σχολικές κοινωνίες καλούνται να αναπροσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να διευκολύνουν τη διαδικασία της ένταξης των ανήλικων μεταναστών σε αυτές. Ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης αλλά και των ίδιων των μαθητών θα συμβάλλει καθοριστικά στην αποδοχή της διαπολιτισμικότητας.

Η εργασία αυτή, που πραγματοποιήθηκε το 2021, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, πραγματεύεται μέσα από μια περιγραφή των μεταναστευτικών ροών στην Ευρώπη, την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύονται οι έννοιες της ένταξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα ενδεχόμενα προβλήματα που προκύπτουν από την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι τρόποι αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων και ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης στις διαδικασίες ένταξης.

Τέλος, όσον αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς από σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τρεις Δήμους της Αττικής, τον Δήμο Αθηναίων, τον Δήμο Κηφισιάς και τον Δήμο Φιλοθέης-Ψυχικού. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, μας δείχνουν ότι οι σχολικές μονάδες του Δήμου Αθηναίων περιλαμβάνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ανήλικων μεταναστών και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα από την ένταξή τους. Αυτό συμβαίνει λόγω των ελλείψεων που παρουσιάζουν σε εκπαιδευτικό προσωπικό, τεχνολογικό εξοπλισμό και κτιριακές δομές. Ο Δήμος Κηφισιάς, ακολουθεί τον Δήμο Αθηναίων στα ποσοστά των ανήλικων μεταναστών, ενώ ο Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού έχει τα μικρότερα ποσοστά.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, θεωρούν ότι τα ενδεχόμενα προβλήματα από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στις σχολικές τάξεις, δύνανται να αντιμετωπιστούν κατά τον ίδιο τρόπο και στους τρεις δήμους, ανεξάρτητα από τα ποσοστά τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων, του Διευθυντή του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών, είναι οι σημαντικότεροι για την ομαλή ένταξη των ανήλικων μεταναστών στα σχολεία, με τα αρμόδια Υπουργεία και τους ΟΤΑ να ακολουθούν.

Λέξεις Κλειδιά

Ευρωπαϊκή Ένωση, Μετανάστευση, Εκπαιδευτικό Σύστημα, Ελληνική Γλώσσα, Ένταξη, Διαπολιτισμικότητα, Εκπαιδευτική Πολιτική, Πρόσφυγες, Μέθοδοι Διδασκαλίας, Μειονοτική Εκπαίδευση, Κοινωνική Διάσταση, Τάξεις Υποδοχής, Ξενοφοβία, Συνεργασία, Εκπαιδευτικά Σενάρια, Πολιτικό Άσυλο.

Abstract

In modern reality, societies are characterized as multicultural. This multiculturalism also makes its role evident in the field of education, where school societies are called upon to adapt to the new data and to facilitate the process of integration of underage immigrants into them. The role of administrators of education, but also of the students themselves will make a decisive contribution to the acceptance of interculturalism. This work, therefore, carried out in 2021, within the framework of the Postgraduate Program, deals through a description of migration flows in Europe, the integration of minor immigrants in the Greek education system. The concepts of integration and intercultural education are analyzed, the possible problems that arise from the integration of minor immigrants in the Greek education system, the ways of dealing with these problems and the role of education administrators in the integration processes. Finally, the methodology of the research on the integration of minor immigrants in the educational system of Greece is presented and the results are analyzed.

Key words

European Union, Immigration, Educational System, Greek Language, Integration, Interculturalism, Educational Politics, Refugees, Teaching Methods, Minority Education, Social Dimension, Reception Classes, Xenophobia, Cooperation, Educational Scenarios, Political Asylum.

Πίνακας Συντομογραφιών

UNHCR: Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες.

Α.Ε.Ι.: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

Δ.Ε.: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Δ.Ο.Μ.: Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης.

Δ.Υ.Ε.Π.: Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης των Προσφύγων.

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση.

ΕΠ.ΑΛ: Επαγγελματικό Λύκειο.

Ε.Σ.Π.Π.: Επιτροπή Στήριξης Παιδιών Προσφύγων.

Ι.Ε.Κ.: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Μ.Κ.Ο.: Μη Κυβερνητική Οργάνωση.

Ν.: Νόμος.

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.

Ο.Τ.Α.: Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Τ.Ε.Ι.: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

Τ.Υ.: Τμήματα Υποδοχής.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΥΠ.ΕΣ.: Υπουργείο Εσωτερικών.

Φ.Ε.Κ.: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Πίνακας Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.

Γράφημα 2: Περιοχή σχολείου εργασίας.

Γράφημα 3: Ειδικότητα.

Γράφημα 4: Ανώτατες Σπουδές

Γράφημα 5: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Γράφημα 6: Τύπος Σχολείου.

Γράφημα 7: Ύπαρξη ανήλικων μεταναστών στις τάξεις.

Γράφημα 8: Ποσοστό ανήλικων μεταναστών στις τάξεις.

Γράφημα 9: Διατάραξη της κοινωνικής συνοχής του σχολικού περιβάλλοντος.

Γράφημα 10: Ρατσιστικές συμπεριφορές από γηγενείς μαθητές.

Γράφημα 11: Ρατσιστικές συμπεριφορές από ανήλικους μετανάστες.

Γράφημα 12: Σύνδεση τόπου εγκατάστασης σχολικής μονάδας με τη ροή ανήλικων μεταναστών σε αυτή.

Γράφημα 13: Επαρκές και κατάλληλο διδακτικό προσωπικό στην σχολική μονάδα.

Γράφημα 14: Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού.

Γράφημα 15: Καταλληλόλητα κτιριακών δομών.

Γράφημα 16: Εγγραφή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές-εμπόδιο στη μάθηση.

Γράφημα 17: Άγνοια της γλώσσας των ανήλικων μεταναστών-Εμπόδιο στη μάθηση.

Γράφημα 18: Ύπαρξη διαφορών γλωσσικών δεξιοτήτων μεταξύ μαθητών.

Γράφημα 19: Ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Γράφημα 20: Οικονομική υποστήριξη από ΟΤΑ.

Γράφημα 21: Οικονομική υποστήριξη από Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Γράφημα 22: Παροχή ψυχολογικής υποστήριξης ανήλικων μεταναστών.

Γράφημα 23: Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας μέσα από βιβλία με δίγλωσσο περιεχόμενο.

Γράφημα 24: Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Γράφημα 25: Παρακολούθηση εξειδικευμένων μορφών επιμόρφωσης.

Γράφημα 26: Παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Γράφημα 27: Τρόποι συμβολής των Διοικούντων της Εκπαίδευσης στη διαδικασία ένταξης.

Γράφημα 28: Επίτευξη του ρόλου των διοικούντων της εκπαίδευσης.

Πίνακες Στατιστικής Ανάλυσης

Πίνακας 1: Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής διακύμανσης One-way ANOVA.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής διακύμανσης One-way ANOVA.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα t-test.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	3
Περίληψη	4
Abstract	5
Πίνακας Συντομογραφιών	6
Πίνακας Γραφημάτων	7
Πίνακες Στατιστικής Ανάλυσης	7
Εισαγωγή	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο - Ευρωπαϊκή Ένωση και Μετανάστευση	11
1.1 Ο ορισμός της μετανάστευσης	11
1.2 Τα είδη της μετανάστευσης	11
1.3 Η ιστορική αναδρομή της μετανάστευσης στην Ευρώπη	12
1.4 Τα κυριότερα αίτια της μετανάστευσης στην Ευρώπη	13
1.5 Οι κυριότερες επιπτώσεις της μετανάστευσης στην Ευρώπη	13
1.6 Οι κυριότεροι τρόποι αντιμετώπισης της μετανάστευσης από την ΕΕ	14
1.6.1 Ο ρόλος της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ - UNHCR	16
1.7 Η Κοινή Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική	17
1.8 Η μετανάστευση στην Ελλάδα	18
1.9 Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τη μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο - Θεωρητικό υπόβαθρο	21
2.1 Βασικές έννοιες	21
2.1.1 Ο ορισμός της ένταξης	21
2.1.2 Ο ορισμός της διαπολιτισμικότητας	21
2.1.3 Ο ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	22
2.1.4 Ο ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	23
2.1.5 Ο ρόλος του χώρου	24
2.2 Ερευνητικό ερώτημα 1: Η ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση	24
2.2.1 Οι διαδικασίες για την ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση	26

2.2.2 Τα κυριότερα μοντέλα της εκπαίδευσης	29
2.2.3 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας	31
2.3 Ερευνητικό ερώτημα 2: Τα ενδεχόμενα προβλήματα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στην εκπαίδευση	32
2.4 Ερευνητικό ερώτημα 3: Οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων	34
2.5 Ερευνητικό ερώτημα 4: Ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης στην ένταξη των ανήλικων μεταναστών	36
2.5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική τάξη	36
2.5.2 Οι φορείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	39
2.5.3 Ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων	39
2.5.4 Ο ρόλος της Unicef	39
2.5.5 Η εκπαιδευτική πολιτική των ΟΤΑ	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο - Μεθοδολογία	42
3.1 Εισαγωγή	42
3.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας	43
3.3 Το δείγμα της έρευνας	43
3.4 Το εργαλείο της έρευνας	47
3.5 Η μέθοδος της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας	47
3.6 Οι περιορισμοί της έρευνας	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο - Ανάλυση	48
4.1 Εισαγωγή	48
4.2 Περιγραφική ανάλυση	48
4.3 Στατιστική ανάλυση	63
Συμπεράσματα	72
Βιβλιογραφία	74
Παράρτημα	81

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή θα γίνει παρουσίαση του μεταναστευτικού φαινομένου στην Ευρώπη, εξετάζοντας τους λόγους από τους οποίους ξεκινά αυτό το φαινόμενο, όπως είναι για παράδειγμα ο πόλεμος, η φτώχεια και η ανεργία, αλλά και τις επιπτώσεις του στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση.

Τα τελευταία 20 χρόνια η Ευρώπη αποτελεί πόλο έλξης μεταναστευτικών ροών από χώρες της Μέσης Ανατολής (π.χ. Συρία), της Υποσαχάριας Αφρικής (π.χ. Νιγηρία, Αιθιοπία, Καμερούν), και της Ασίας (π.χ. Πακιστάν και Αφγανιστάν). Οι νότιες χώρες της Ευρώπης, όπως η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία, έχουν γίνει χώρες υποδοχής όλων αυτών των μεταναστευτικών ροών, αποτελούμενων από μεμονωμένους ανθρώπους και οικογένειες με τα ανήλικα παιδιά τους που αιτούνται άσυλο. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, οι μετακινήσεις αυτές είναι τόσο συχνές και σε τόσο μεγάλα πληθυσμιακά μεγέθη, με αποτέλεσμα να προκαλούν αντιδράσεις στο εσωτερικό των χωρών που υποδέχονται τους μετανάστες.

Η κατάσταση αυτή επικρατεί και στην Ελλάδα, η οποία καλείται να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τα ζητήματα της ένταξης των μεταναστών στο εσωτερικό της, και ιδίως των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αυξανόμενη αυτή ροή των μεταναστών στην Ελλάδα, έφερε στην επιφάνεια και το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να δοθεί έμφαση στους παράγοντες της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη σημασία του χώρου κατά τη διαδικασία αυτή. Θα γίνει μια σύγκριση της ροής των μεταναστών που παρατηρείται στο Κέντρο της Αθήνας και τον Δήμο Αθηναίων με αυτή των Βορείων Προαστίων, όπως επίσης και μια σύγκριση των προσδιοριστικών παραγόντων της ένταξης στις περιοχές αυτές.

Στην εργασία αυτή θα απαντηθούν 4 ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με α) το εάν και πώς το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από τη μεγάλη ροή των μεταναστών που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια (ερευνητικό ερώτημα 1), β) το ποια είναι τα ενδεχόμενα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στις μονάδες εκπαίδευσης και επηρεάζουν τις διαδικασίες μάθησης, από τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και από την ίδια την οργάνωση του σχολείου όσον αφορά στα ζητήματα δομών και γραφειοκρατίας (ερευνητικό ερώτημα 2), γ) το πώς τα ενδεχόμενα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ερευνητικό ερώτημα 3) και δ) το ποιος είναι ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία της ένταξης (ερευνητικό ερώτημα 4).

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - Ευρωπαϊκή Ένωση και Μετανάστευση

1.1 Ο ορισμός της μετανάστευσης

Ως μετανάστευση ή αλλιώς migration ορίζεται η μετακίνηση των ατόμων από μια περιοχή σε μια άλλη, ανεξάρτητα από τους λόγους που την προκαλούν. Η μετανάστευση αυτή μπορεί να είναι είτε εσωτερική είτε εξωτερική (Schnapper, 1991). Σύμφωνα με τη Μουσούρου Α.Μ., (1991), ανάλογα με τον τόπο προορισμού, η μετανάστευση μπορεί να είναι ευρωπαϊκή -όταν αυτή γίνεται προς την ΕΕ- ή ενδοευρωπαϊκή -όταν λαμβάνει χώρα εντός των ορίων της ΕΕ. Επίσης μπορεί να είναι νόμιμη ή παράνομη, ανάλογα με το αν οι μετανάστες διαθέτουν τα απαραίτητα ταξιδιωτικά έγγραφα για τη μετακίνησή τους.

Η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο όπου ο κάθε μελετητής προσεγγίζει σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του. Έτσι, έχουν δοθεί και κάποιοι άλλοι ορισμοί για την μετανάστευση. Σύμφωνα με τον Eisenstadt (1955), η μετανάστευση ορίζεται ως η αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων, ενώ οι Castles & Kosack, (1985), θεωρούν ότι μετανάστευση είναι η μεταφορά του εργατικού δυναμικού από έναν τόπο σε έναν άλλο, με τους μετανάστες να βοηθούν τους οικείους τους που έμειναν πίσω στην πατρίδα τους, παρέχοντάς τους κάθε αναγκαία πληροφορία, αλλά και τους αναγκαίους πόρους, ώστε να μεταναστεύσουν και αυτοί με τη σειρά τους (Χάντιγκτον Σ.Π., 1999).

1.2 Τα είδη της μετανάστευσης

Σύμφωνα με την Πουλοπούλου Ε., (2007), η μετανάστευση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση ορισμένα κριτήρια. Έτσι, όσον αφορά στα όρια ενός κράτους, έχουμε την Εσωτερική μετανάστευση, η οποία πραγματοποιείται εντός των ορίων μιας χώρας, από περιοχή σε περιοχή και την Εξωτερική μετανάστευση, η οποία πραγματοποιείται εκτός των ορίων μιας χώρας.

Σχετικά με την πρόθεση των ατόμων ή των ομάδων να μεταναστεύσουν, έχουμε την Εκούσια μετανάστευση, όταν η μετανάστευση πραγματοποιείται με τη θέληση των ατόμων προκειμένου να επιτύχουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και την Ακούσια, η οποία προσδίδει έναν αναγκαστικό χαρακτήρα στη μετακίνηση των ατόμων. Παράλληλα με τα δύο προηγούμενα κριτήρια, η μετανάστευση κατηγοριοποιείται και με βάση τον τόπο μετανάστευσης. Έτσι, έχουμε την Πρωτογενή μετανάστευση, η οποία χαρακτηρίζεται από μετακινήσεις ατόμων που έχουν σκοπό να καταλάβουν εδάφη τα οποία δεν κατοικούνται και τη Δευτερογενή μετανάστευση, η οποία σχετίζεται με τη μετακίνηση των ατόμων σε μέρη όπου είναι ήδη εγκατεστημένος ένας πληθυσμός.

Επιπρόσθετα, μια άλλη κατηγορία είναι η Ηπειρωτική μετανάστευση, με τη μετακίνηση των ατόμων σε χώρα εντός της ίδιας της ηπείρου και η Διηπειρωτική μετανάστευση, με τη μετακίνηση τους σε χώρα που ανήκει σε κάποια άλλη ήπειρο. Όσον αφορά στο κριτήριο της μόνιμης κατοικίας, η μετανάστευση μπορεί να είναι Πλήρης, με την οριστική μετακίνηση των ατόμων που δεν διατηρούν κάποια μόνιμη κατοικία στη χώρα καταγωγής τους και Ατελής, όταν τα άτομα πραγματοποιούν ταξίδια για ορισμένο χρονικό διάστημα και για βιοποριστικούς λόγους σε άλλες χώρες, διατηρώντας παράλληλα την μόνιμη κατοικία τους στη χώρα καταγωγής τους.

Σχετικά με την πρόθεση των ατόμων να επιστρέψουν στον τόπο καταγωγής τους, η μετανάστευση μπορεί να είναι Βραχυπρόθεσμη, όταν γίνεται για μικρό χρονικό διάστημα και Μακροπρόθεσμη, όταν δεν υπάρχει ένα σαφές χρονικό περιθώριο για την επιστροφή στον

τόπο καταγωγής. Η αβεβαιότητα αυτή στο χρόνο μπορεί να χαρακτηρίσει και μια μετανάστευση ως μόνιμη.

Επίσης, η μετανάστευση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί και με βάση το πλήθος των ατόμων που μεταναστεύουν. Για το λόγο αυτό, προκύπτει η Ατομική μετανάστευση, όταν πρόκειται για μεμονωμένα άτομα που αλλάζουν τόπο διαμονής, Ομαδική μετανάστευση, όταν πρόκειται για ομάδες ατόμων και Αλυσιδωτή μετανάστευση, όταν η οικογένεια ή οι φίλοι των ατόμων που έχουν μεταναστεύσει, τους ακολουθούν στη χώρα προορισμού τους.

Τέλος, η μετανάστευση διακρίνεται σε Νόμιμη και Παράτυπη. Η Νόμιμη μετανάστευση είναι εκείνη κατά την οποία τα άτομα που εισέρχονται σε μία χώρα, διαμένουν νόμιμα σε αυτή, έχοντας την απαιτούμενη άδεια παραμονής και εργασίας, ενώ η Παράτυπη μετανάστευση είναι αυτή κατά την οποία τα άτομα είτε εισήλθαν σε μία χώρα δίχως τα νόμιμα ταξιδιωτικά έγγραφα, είτε εισήλθαν νόμιμα (π.χ. τουρισμός, σπουδές, εργασία), και στη συνέχεια παρέμειναν παράνομα στη χώρα.

1.3 Η ιστορική αναδρομή της μετανάστευσης στην Ευρώπη

Η μετανάστευση στην Ευρώπη εμφανίστηκε κυρίως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Τη δεκαετία του '60 είχαν πραγματοποιηθεί τόσες μετακινήσεις εργατικού δυναμικού εντός των ορίων της ΕΕ, με αποτέλεσμα 1 στους 7 Ευρωπαίους πολίτες να είναι ξένος στον τόπο όπου διέμενε (Κασίμης, 2006). Η μετανάστευση αυτή που λάμβανε χώρα κατά την μεταπολεμική περίοδο, είχε τις ρίζες της σε οικονομικούς λόγους (Μουσούρου Λ.Μ., 2003) και σύμφωνα με τον Zimmermann (1995), διακρίνονταν σε τέσσερις κατηγορίες.

Η πρώτη περίοδος ήταν αυτή της προσαρμογής μετά το τέλος του πολέμου από το 1945 μέχρι τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '60, όπου περίπου 20 εκ. άνθρωποι μετανάστευσαν προς τη Μεγάλη Βρετανία, την Ολλανδία, το Βέλγιο και τη Γαλλία. Η δεύτερη περίοδος από το 1955 έως το 1973, χαρακτηρίζεται κυρίως από μετανάστευση για λόγους εργασίας. Μετανάστες από την Ελλάδα, την Ισπανία και την Ιταλία κατέφθαναν στη Γερμανία για να εργαστούν, με τον αριθμό των ατόμων αυτών να προσεγγίζει τα 5 εκ.

Η Τρίτη περίοδος από το 1974 έως το 1988, δεν χαρακτηρίζεται από μετακίνηση εργατικού δυναμικού εντός της ΕΕ, αλλά πολιτικών προσφύγων. Κατά την τέταρτη περίοδο από το 1988 και μετά, παρατηρείται μια έντονη εισροή μεταναστών στην Ευρώπη, η οποία σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, ο αριθμός τους έφτασε τους 700.000 χιλ. το 1992.

1.4 Τα κυριότερα αίτια της μετανάστευσης στην Ευρώπη

Σύμφωνα με το Συκά, (2008), τα αίτια της μετανάστευσης πρέπει να αναζητηθούν τόσο στις χώρες εκροής των μεταναστών, όσο και στις χώρες υποδοχής τους, μιας και όπως αναφέρει, η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο που σχετίζεται άμεσα με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Οι παράγοντες που ωθούν τα άτομα στη μετανάστευση σχετίζονται τόσο με οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, όσο και με παράγοντες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά των ατόμων, αλλά και της περιοχής όπου μεταναστεύουν. Το διαφορετικό εισόδημα μεταξύ της χώρας εκροής και της χώρας εισροής, όπως και μια μικρή γεωγραφική απόσταση μεταξύ τους, ενθαρρύνουν την μετανάστευση.

Τα αίτια της μετανάστευσης μπορεί να είναι πολλά και ποικίλλουν. Ένας από τους κυριότερους λόγους που μεταναστεύουν οι άνθρωποι, είναι ότι επιζητούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης για τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, (2006), τα άτομα μεταναστεύουν για οικονομικούς,

κοινωνικούς, πολιτικούς, θρησκευτικούς και πολιτιστικούς λόγους, όπως επίσης και για φυσικούς και ψυχολογικούς λόγους.

Αιτίες όπως είναι η έλλειψη απασχόλησης και η φτώχεια, η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος λόγω σεισμών, πυρκαγιών και άλλων φαινομένων, οι διώξεις λόγω φυλής ή θρησκευτικών πεποιθήσεων, οι πολεμικές συγκρούσεις και το αίσθημα ανασφάλειας που νιώθουν, όπως και η έλλειψη ευκαιριών εκπαίδευσης και μόρφωσης, μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα στη μετανάστευση (Γεώργμας, 2009).

1.5 Οι κυριότερες επιπτώσεις της μετανάστευσης στην Ευρώπη

Η Πουλοπούλου Ε., (2007), αναφέρει πως το φαινόμενο της μαζικής μετανάστευσης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, επηρεάζει αρνητικά τις χώρες υποδοχής, καθιλώνοντάς τις σε μια τεχνολογική στασιμότητα. Τα χαμηλά επίπεδα μόρφωσης μεγάλου ποσοστού του εργατικού δυναμικού εμποδίζουν τις επιχειρήσεις, είτε αυτές ανήκουν στον αγροτικό είτε τον βιομηχανικό τομέα, να αναβαθμιστούν τεχνολογικά, αλλά και να αποκτήσουν εργατικό δυναμικό με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο.

Άλλη μια από τις επιπτώσεις της μετανάστευσης είναι, σύμφωνα με τον Rowthorn R., (2008), ότι οι μετανάστες συνήθως αμείβονται λιγότερο από τους ντόπιους, με αποτέλεσμα πολλές φορές να τους αντικαθιστούν σε εργασίες, αφήνοντάς τους εκτός της αγοράς εργασίας. Αυτή η μικρότερη αμοιβή των μεταναστών έχει αντίκτυπο και στην πολιτική των μισθών και των ημερομισθίων που εφαρμόζει κάθε κράτος, καθώς οδηγεί σε αύξηση του εργατικού δυναμικού της χώρας.

Σύμφωνα με τους Borjas, Freeman & Katz, (1997), οι ανησυχίες για τη μετανάστευση έχουν ενταθεί από τη μείωση των μισθών χαμηλής ειδίκευσης, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται στον ανταγωνισμό μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών εργατών. Ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας από τους μετανάστες, είναι πιο έντονος για τους γηγενείς με τα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, για το λόγο αυτό οι περισσότερες μελέτες κάνουν λόγο για τις επιπτώσεις της μετανάστευσης στους γηγενείς με χαμηλή ειδίκευση. Αναμφισβήτητα, λοιπόν, οι εισροές μεταναστών έχουν ασκήσει ανοδική πίεση όσον αφορά το μισθολογικό χάσμα μεταξύ των ατόμων που δεν έχουν τελειώσει το σχολείο και αυτών που το τελείωσαν (Altonji & Card, 1991).

Παράλληλα, η εργασία χωρίς ασφάλιση από τους μετανάστες, έχει ως αποτέλεσμα να μην καταβάλλονται οι απαραίτητες εισφορές στο κράτος από τους εργοδότες, κάτι που οδηγεί στην άνηση της παραοικονομίας (Ναξάκης Χ. και Χλέτσος Μ., 2001).

Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος του μισθού τους αποστέλλουν στις οικογένειές τους στις πατρίδες τους, με αποτέλεσμα να μην γίνεται αναδιανομή του πλούτου στο εσωτερικό της χώρας υποδοχής.

Τέλος, σημαντικό είναι να γίνει αναφορά στο οικονομικό κόστος με το οποίο επιβαρύνονται οι χώρες υποδοχής, αφού και οι πολίτες τους φορολογούνται για μια σειρά παροχών που απολαμβάνουν οι μετανάστες και για διαδικασίες αναγκαίες για την ένταξή τους (Πουλοπούλου Ε., 2007).

Τα κόστη αυτά σχετίζονται με το σύστημα πρόνοιας, τις παροχές του οποίου απολαμβάνουν οι μετανάστες με τη στέγαση, την περίθαλψη και την εκπαίδευσή τους, τη διαδικασία ένταξής τους στη χώρα υποδοχής, τη συμμετοχή τους σε δημόσια αγαθά όπως είναι το ρεύμα, το νερό και οι υποδομές, την ανάπλαση οικιστικών περιοχών, οι οποίες έχουν υποβαθμιστεί λόγω του υψηλού βαθμού μετανάστευσης σε αυτές, αλλά και με την τήρηση της δημόσιας τάξης (Coleman D, 2001).

Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι συνέπειες της μετανάστευσης και η αξιολόγησή τους διαφοροποιούνται για κάθε χώρα υποδοχής. Οι εμπειρικές μελέτες που έχουν υλοποιηθεί έως τώρα, έχοντας ως αντικείμενο τη σχέση της μετανάστευσης με την ευημερία, καταλήγουν κάθε φορά σε διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με τον τόπο και το χρόνο που έχουν διεξαχθεί. Συγκεκριμένα, στον τόπο μας, οι οικονομικοί μετανάστες δεν συνιστούν απειλή για την αγορά εργασίας, αλλά αντιθέτως συνεισφέρουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη (Λυμπεράκη Α. & Πελαγίδης Θ., 2000).

1.6 Οι κυριότεροι τρόποι αντιμετώπισης της μετανάστευσης από την ΕΕ

Οι Ναζάκης & Χλέτσος, (2003), αναφέρουν πως η παράτυπη μετανάστευση αποτελεί τμήμα της μετανάστευσης και εμφανίζεται εκεί όπου οι χώρες υποδοχής δεν έχουν άλλες δυνατότητες να δεχτούν επιπλέον μετανάστες. Ο παράτυπος μετανάστης είναι αυτός που έχει εισέλθει σε μια χώρα χωρίς να κατέχει, τα απαραίτητα για την είσοδό του, ταξιδιωτικά έγγραφα ή αυτός που ενώ εισήλθε για τουρισμό ή σπουδές για παράδειγμα, στη συνέχεια διέμεινε στη χώρα (Καρύδης Β., 1996). Τα τελευταία χρόνια η μετανάστευση έχει μετατραπεί σε μια παράνομη διαδικασία μεταφοράς ανθρώπων, οι οποίοι ευελπιστούν σε μια καλύτερη ζωή μακριά από τον τόπο τους. Τη διαδικασία αυτή της μεταφοράς, αναλαμβάνουν διακινητές με αντάλλαγμα υψηλά χρηματικά ποσά (Πουλοπούλου Ε., 2007).

Σύμφωνα με την Triandafillidou & Gropas, (2006), κανένα κράτος της ΕΕ έως τώρα δεν έχει κατορθώσει να εξαλείψει τους παράνομους μετανάστες από το εσωτερικό του. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί την ύπαρξη μιας ενιαίας μεταναστευτικής πολιτικής για τα κράτη-μέλη της αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα του κάθε κράτους-μέλους της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Έτσι, μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, υπογράφεται η Σύμβαση της Γενεύης το 1951 και το Πρωτόκολλο το 1967, τα οποία αποτελούν και τα πρώτα μέτρα για τις μεταναστευτικές ροές (UNHCR, 2009).

Στη συνέχεια, τον Οκτώβριο του 1999, η ΕΕ θέσπισε το Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου, το οποίο είχε ως στόχο την εναρμόνιση των νομοθεσιών των κρατών-μελών της ΕΕ σχετικά με το άσυλο (Καλαβρός Γ.Ε. και Γεωργόπουλος Θ.Γ., 2013). Μετά από κάποια σημαντικά μέτρα που θεσπίστηκαν κατά την περίοδο 1999 έως το 2005, το 2007 πραγματοποιήθηκε η σύσταση του Ευρωπαϊκού Ταμείου Προσφύγων, για τη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών από το 2008 έως το 2013.

Ένα άλλο σημαντικό βήμα της ΕΕ το 2004, ήταν το Πρόγραμμα της Χάγης για την ενίσχυση του χώρου Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης εντός των ορίων της ΕΕ, το οποίο έθεσε τους στόχους του για χρονική περίοδο 5 ετών. Μέσω αυτού του προγράμματος θα ήταν δυνατή η διαχείριση των μεταναστευτικών ροών και ο έλεγχος των συνόρων (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2015). Έτσι, το 2005 δημιουργήθηκε μια υπηρεσία, η οποία θα αναλάμβανε το ρόλο αυτό, η λεγόμενη Frontex, ενώ παράλληλα με τη Frontex, αξιοποιήθηκε και η EUROPOL, η υπηρεσία πληροφοριών σε ζητήματα εγκληματικής φύσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συνεχίζοντας, το Πρόγραμμα της Στοκχόλμης το οποίο διήρκεσε από το 2010 έως το 2014, κατηθύνε ένα πλαίσιο αστυνομικής, δικαστικής, τελωνειακής συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ για το άσυλο. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό, ενισχύθηκε ο ρόλος της Frontex και του Eurosur και δόθηκε έμφαση στην ανάγκη έναρξης του Συστήματος Πληροφοριών Σέγκεν SIS-11 και του Συστήματος VIS (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010).

Όσον αφορά στα κράτη-μέλη της ΕΕ, η Ελλάδα έδωσε έμφαση στη διαφύλαξη των θαλάσσιων συνόρων της, ενώ η Ισπανία συνεργάστηκε με το Μαρόκο για χρόνια, σε θέματα που σχετίζονται με τα εργασιακά και τη μετανάστευση. Η Ιταλία το 2017, υπέγραψε μνημόνιο συμφωνίας με τη Λιβύη (Bogdan, N.B. & Fratzke S., 2015) σχετικά με τη διαχείριση των συνόρων και την παράτυπη μετανάστευση, ενώ ενίσχυσε τις θαλάσσιες περιπολίες των συνόρων και τα κέντρα κράτησης μεταναστών αυτής της χώρας, με αντάλλαγμα η Λιβύη να συγκρατεί τους μετανάστες στα σύνορά της,

Η Γερμανία με τη σειρά της, υπογράφει παρόμοια συμφωνία με την Τυνησία και την Αίγυπτο, με αποτέλεσμα οι μεταναστευτικές ροές προς την Ιταλία να μειωθούν. Ωστόσο, μεγάλο πλήθος μεταναστών έχει εγκλωβιστεί σε κέντρα κράτησης στη Λιβύη.

Το 2015 αποτελεί ορόσημο στην ιστορία της μετανάστευσης, αφού η Ανατολική Μεσόγειος αποτελεί την κύρια διαδρομή για την είσοδο των μεταναστών από την Τουρκία στην Ελλάδα. Μέσω των ελληνικών νησιών, χιλιάδες μετανάστες από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Πακιστάν διασχίζουν τον ελληνικό χώρο, με σκοπό να φτάσουν στην Ευρώπη (Schuster L., 2011).

Η μεγάλη αυτή άφιξη των μεταναστών στην Ευρώπη και η μεγάλη πολιτισμική διαφορά που προκύπτει, καθώς οι μετανάστες αυτοί έχουν διαφορετική κουλτούρα και θρησκεία, απαιτεί από την μεριά της Ευρώπης μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση ως φαινόμενο, αλλά και των επιπτώσεων που δημιουργεί στο οικοδόμημα της ΕΕ. Τα μέλη-κράτη της ΕΕ καλούνται να λάβουν μέτρα λόγω της μεγάλης άφιξης μεταναστών, αλλά και των φαινομένων ξενοφοβίας που προκύπτουν από αυτή. Η Ουγγαρία για παράδειγμα, ακολούθησε μια μεταναστευτική πολιτική χαρακτηριζόμενη από εσωστρέφεια, μακριά από τους στόχους της ενωμένης Ευρώπης (Ορμπαν Β., Πρωθυπουργός Ουγγαρίας).

Έτσι, σύμφωνα με τον Λυγερό Σ., (2016), η Ουγγαρία και η Πολωνία δεν δέχτηκαν πρόσφυγες, κλείνοντας τα σύνορά τους στις μεταναστευτικές ροές από την Ανατολική Μεσόγειο. Από την άλλη, η Βρετανία δήλωσε ότι δεν υπάρχει δυνατότητα εισόδου επιπλέον μεταναστών στο εσωτερικό της, ενώ η Σουηδία από την μεριά της, αφού δέχτηκε έναν αριθμό μεταναστών ίσο με 190.000 άτομα, επανέφερε τους ελέγχους στα σύνορά της, ώστε να αποτρέψει την είσοδο άλλων μεταναστών. Παράλληλα, η Δανία προκειμένου να δεχτεί τους μετανάστες στο εσωτερικό της και να τους φιλοξενήσει, ψήφισε νόμο ώστε να γίνεται κατάσχεση των πολύτιμων αντικειμένων που έχουν μαζί τους, ως αντάλλαγμα για την προσφερόμενη φιλοξενία.

1.6.1 Ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ - UNHCR

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες είναι η Υπηρεσία του ΟΗΕ που παρέχει βοήθεια και προστασία στους πρόσφυγες. Ιδρύθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 1950 από την Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, άρχισε να λειτουργεί το 1951 με έδρα τη Γενεύη και αναγνωρίζει ότι οι προσπάθειες για την προστασία των προσφύγων, δεν μπορούν να συνεχιστούν μεμονωμένα, αλλά μέσα από ευρύτερες τάσεις και πολιτικές που διαμορφώνουν την κινητικότητα παγκοσμίως. Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, αναγνωρίζει επίσης ότι τα άτομα συμπεριλαμβανομένων όλων όσων αιτούνται άσυλο, των προσφύγων και των απάτριδων, επηρεάζονται άμεσα από τις μεταναστευτικές πολιτικές και διαδικασίες, που εφαρμόζονται κάθε φορά, για το λόγο αυτό, προσπαθεί να ασχοληθεί με τα ζητήματα της μετανάστευσης που επηρεάζουν αυτές τις ομάδες ατόμων.

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες ακολουθεί σταθερά την Ατζέντα του 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, συμμετέχοντας στον παγκόσμιο διάλογο για τη μετανάστευση και την ανάπτυξη, ώστε να διασφαλίσει με αυτόν τον τρόπο, ότι οι πρόσφυγες

και οι άλλοι εκτοπισμένοι θα συμπεριληφθούν σε αυτήν την προσπάθεια. Σύμφωνα με την Ατζέντα του 2030, η οποία ψηφίστηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2015, τα κράτη-μέλη δεσμεύονται να εξαλείψουν τη φτώχεια σε όλες τις μορφές και τις διαστάσεις της και αναγνωρίζουν ρητά ότι «η διεθνής μετανάστευση απαιτεί συνεκτικές και ολοκληρωμένες απαντήσεις», ενώ δεσμεύονται να «συνεργαστούν διεθνώς για να εξασφαλίσουν την ασφαλή, εύρυθμη και τακτική μετανάστευση που συνεπάγεται τον πλήρη σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανθρώπινη μεταχείριση των μετανάστες ανεξαρτήτως μεταναστευτικού καθεστώτος, προσφύγων και εκτοπισθέντων».

Σχετικά με το άσυλο και τη μετανάστευση, η Ατζέντα του 2030 τονίζει τις επιπτώσεις της ανθρωπιστικής κρίσης στην πρόοδο και στην ανάπτυξη και ζητάει την ενδυνάμωση των ευάλωτων ομάδων, συμπεριλαμβανομένων και των μεταναστών, την πρόσβαση τους στη δια βίου μάθηση, την προστασία των εργασιακών τους δικαιωμάτων και την προώθηση των ασφαλών εργασιακών περιβαλλόντων για όλους, ενώ προωθεί τη διευκόλυνση της εύρυθμης και της ασφαλούς μετανάστευσης, μέσω της εφαρμογής προγραμματισμένων πολιτικών μετανάστευσης (UNHCR - Asylum and Migration, 2030 Agenda).

Στην Ελλάδα, ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας εστιάζεται στη συνεργασία με τις Ελληνικές Αρχές, τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, καθώς και με τα δίκτυα εθελοντών, με σκοπό τη διασφάλιση της προστασίας των προσφύγων και όσων αιτούνται άσυλο στην Ελλάδα. Η Ύπατη Αρμοστεία έχει συμβουλευτικό ρόλο για τη βελτίωση των πολιτικών και των παρεχόμενων υπηρεσιών, που επηρεάζουν τη διαβίωση των προσφύγων στη χώρα και βοηθά την κυβέρνηση να βελτιώσει τις διαδικασίες ασύλου και την πρόσβαση των μεταναστών σε δικαιώματα.

Παράλληλα, η Ύπατη Αρμοστεία βοηθάει σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν κενά ως προς τη στέγαση, την ύδρευση, τις εγκαταστάσεις υγιεινής, την τροφή, την υγεία, την εκπαίδευση, την παροχή πληροφοριών, τον συντονισμό και τη διαχείριση των χώρων υποδοχής, παρέχοντας τη βοήθεια αυτή είτε άμεσα, είτε έμμεσα μέσω φορέων. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος της, ενδεχομένως να διαφέρει από περιοχή σε περιοχή, ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν για βοήθεια και τις συνεργασίες που αναπτύσσονται στις περιοχές αυτές.

Τέλος, η Ύπατη Αρμοστεία βοηθά τους αιτούντες άσυλο, φέρνοντάς τους σε επαφή με νομικούς συμβούλους και παρέχει στήριξη στις Αρχές, στο προσωπικό των μη κυβερνητικών οργανώσεων και σε άλλους φορείς, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των προσφύγων και να ανταπεξέλθουν σε αυτές, χωρίς να καταγράφει η ίδια τους μετανάστες και χωρίς να εξετάζει τις αιτήσεις ασύλου. Υπεύθυνη για τα παραπάνω και την έκδοση εγγράφων είναι η κυβέρνηση (Ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας στην Ελλάδα).

1.7 Η Κοινή Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική

Η ΕΕ το 2016, έχοντας αντιληφθεί τον κίνδυνο που προκύπτει από τη μεγάλη ροή μεταναστών, έρχεται σε συμφωνία με την Τουρκία, ώστε η Τουρκία να συγκρατεί τους μετανάστες εντός των συνόρων της, με αντάλλαγμα βέβαια την οικονομική της ενίσχυση από πλευράς της ΕΕ (Γεωργιοπούλου Τ., 2017).

Παράλληλα, το γεγονός ότι η Ελλάδα ζήτησε βοήθεια από την ΕΕ λόγω της μεγάλης άφιξης μεταναστών στο εσωτερικό της, έκανε την ΕΕ να ενισχύσει το ρόλο της Frontex στο Αιγαίο, προστατεύοντας τα ελληνικά σύνορα. Οργανώθηκε έτσι η επιχείρηση «Ποσειδών» με 15 πλοία και 293 συνοριοφύλακες, με μέλη του Λιμενικού Σώματος και της Ελληνικής Αστυνομίας. Η επιχείρηση «Ποσειδών» έλαβε μέρος σε έξι νησιά με πρώτο τη Λέσβο, η οποία δέχεται και το μεγαλύτερο κύμα μεταναστών, τη Χίο, την Κω, τη Λέρο και τη Σάμο.

Λόγω του ενδεχόμενου μη τήρησης της συμφωνίας που υπεγράφη από την Τουρκία, η ΕΕ λαμβάνει επιπλέον μέτρα, ενισχύοντας τις περιπολίες της Frontex στα σύνορα μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας. Παράλληλα, ενισχύει τα ελληνικά σύνορα με τα Σκόπια και την Αλβανία. Το ζήτημα της μεγάλης ροής μεταναστών από τη Μεσόγειο, θεωρήθηκε ότι αφορούσε στην ΕΕ στο σύνολό της και όχι μόνο τις χώρες υποδοχής, κάτι που καθιστούσε αναγκαία την λήψη έκτακτων μέτρων για την αντιμετώπιση του φαινομένου (iefimerida, 2016).

Κατά τον Borjas G., (1999), πριν γίνουν οι οποιοσδήποτε προτάσεις μεταναστευτικής πολιτικής, η χώρα θα πρέπει να αποφασίσει τι σκοπούς θέλει να πετύχει με την συγκεκριμένη πολιτική, για το λόγο αυτό η κάθε μεταναστευτική πολιτική θα πρέπει να δίνει απάντηση στο πόσοι νόμιμοι μετανάστες θα πρέπει να εισέρχονται σε μια χώρα και τι είδους μετανάστες θα πρέπει να παίρνουν την άδεια εισόδου και εργασίας.

Έτσι, θα πρέπει να αποφασιστεί, ποιός από τις τρεις ομάδες την οικονομική ευμάρεια θα πρέπει να εξυπηρετήσει η μεταναστευτική πολιτική της χώρας υποδοχής.

Η πρώτη ομάδα αποτελείται από το γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής των μεταναστών, η δεύτερη από τους μετανάστες και η τρίτη από αυτούς που μένουν πίσω στις χώρες προέλευσης των μεταναστών. Κατά τον Borjas η μεταναστευτική πολιτική θα πρέπει να θέσει ως στόχο, μόνο την οικονομική ευμάρεια των γηγενών, χωρίς όμως η επιλογή αυτή να αυξάνει μόνο το κατά κεφαλήν εισόδημα του γηγενή πληθυσμού, αλλά και να οδηγεί στην αναδιανομή του εισοδήματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών. Με άλλα λόγια, η εφαρμοζόμενη μεταναστευτική πολιτική θα πρέπει να κάνει τους γηγενείς πιο πλούσιους, χωρίς όμως, να αυξάνει τις εισοδηματικές διαφορές μεταξύ τους.

1.8 Η μετανάστευση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα έχει ιστορία στις μεταναστευτικές ροές ήδη από το 1922, μετά την Καταστροφή της Σμύρνης. Παρόλο που οι μετανάστες από τη Σμύρνη είχαν ελληνική καταγωγή και κοινή θρησκεία και κουλτούρα με τους Έλληνες, η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο παρουσίασε δυσκολίες, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν με την πάροδο πολλών χρόνων. Ειδικά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η Ελλάδα γίνεται η αφετηρία πολλών ανθρώπων που μεταναστεύουν προς τη Γερμανία, την Αμερική, τον Καναδά, την Αυστραλία και το Βέλγιο, λόγω φτώχειας και κοινωνικής ανασφάλειας (Μουσούρου Λ., 1991).

Από τη δεκαετία του 1980 όμως, η Ελλάδα αρχίζει να αναπτύσσεται οικονομικά και μετατρέπεται σε χώρα εισδοχής προσφύγων, καθώς και παράτυπων μεταναστών. Ιδίως το 1992 με το άνοιγμα των ελληνικών συνόρων στους Βορειοηπειρώτες της Αλβανίας και το 1993 με την πολιτική απελευθέρωση των χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, η Ελλάδα δέχτηκε έναν πολύ μεγάλο αριθμό Αλβανών, Βούλγαρων, Ρουμάνων, Γεωργιανών, Ουκρανών μεταναστών. Οι Αλβανοί αποτελούσαν το μεγαλύτερο μέρος της μεταναστευτικής ροής, καθώς άγγιζαν σε αριθμό τους 150.000. Ο κύριος λόγος μετανάστευσης αυτών των ανθρώπων ήταν η εύρεση εργασίας και ένα καλύτερο μέλλον για τους ίδιους και τις οικογένειές τους (Μουσούρου Λ., 1991). Συγκεκριμένα τον Δεκέμβριο του 1990, 3.000 Αλβανοί ελληνικής εθνικότητας διέσχισαν τα σύνορα με την Ελλάδα (Λαμπριανίδης & Λυμπεράκη, 2001). Η νομιμοποίησή τους πραγματοποιήθηκε πολύ γρήγορα (Sitaropoulos N., 2006).

Όσον αφορά τα παιδιά των Αλβανών μεταναστών στη χώρα μας και την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρούμε στοιχεία σχολικής διαρροής από τη μία και καλές επιδόσεις από την άλλη. Σύμφωνα με την Κοιλιάρη, (2005), οι επιδόσεις των μαθητών αλβανικής καταγωγής, ήταν χαμηλότερες τα προγενέστερα χρόνια στα μαθήματα

του σχολείου, με τα μεγαλύτερα προβλήματα να εντοπίζονται στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των Αλβανών μαθητών όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αποδίδονται τόσο στη στάση των ίδιων των μαθητών, όσο και στην ύπαρξη ή μη ενδιαφέροντος από τη μεριά των γονέων τους (Έρευνα, 2012)

Πολλές φορές τα παιδιά αυτά, λόγω της περιθωριοποίησης που ενδεχομένως να νιώθουν, προσηλώνονται στην αυτοάμυνα και όχι στην εκτέλεση του έργου που τους ανατίθεται εντός της σχολικής τάξης. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι ειδικά όταν πρόκειται για εφήβους, το πρόβλημα είναι εντονότερο, διότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών παρατάει το σχολείο και αναζητά εργασία. Αν και η εργασία ανηλίκων απαγορεύεται, αυτοί βρίσκουν κάποιες δουλειές, από τις οποίες υποαμείβονται, με τις επαγγελματικές τους προοπτικές να καταγράφονται δυσοίωνες για το μέλλον, μιας και υστερούν σε κάθε είδους κατάρτιση (Κοιλιάρη, 1997).

Από την άλλη, υπάρχουν Αλβανοί μαθητές που έχουν ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον, αναπτύσσοντας ευγενή άμιλλα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, προσπαθώντας για ένα καλύτερο μέλλον, δεδομένης της μόνιμης εγκατάστασης της οικογένειας στην Ελλάδα. Οι μαθητές αυτοί έχουν γεννηθεί στη χώρα μας και παρουσιάζουν πολύ καλές επιδόσεις, πράγμα το οποίο σχετίζεται με την καλύτερη γλωσσική επάρκεια που διαθέτουν σε σχέση με τους ομοεθνείς τους που εντάχθηκαν στο σχολικό περιβάλλον σε μεταγενέστερο χρόνο. Παράλληλα, οι επιδόσεις τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και οι δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου, κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα με αυτές των Ελλήνων μαθητών (Έρευνα, 2012).

Συνεχίζοντας, σημαντικός θεωρείται ότι είναι ο ρόλος της οικογένειας στην σχολική εξέλιξη των παιδιών αυτών, ο οποίος φαίνεται να διαφοροποιείται με την εξέλιξη του χρόνου, από τότε που πρωτοεγκαταστάθηκαν οι Αλβανοί μετανάστες στη χώρα μας, έως τώρα. Σύμφωνα με την έρευνα που προαναφέρθηκε, η μαθησιακή πορεία των Αλβανών μαθητών συνδέεται άμεσα με χαρακτηριστικά όπως είναι η ευφυΐα, το ενδιαφέρον, η διάθεση για τα γράμματα και τα κίνητρα.

Πολλές φορές οι δυσκολίες που έχει βιώσει η οικογένεια των παιδιών, λειτουργούν ως κίνητρο για τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Σημαντικός παράγοντας θεωρείται πως είναι η επιμονή των Αλβανών μαθητών, προκειμένου να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες και να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι Βρατσάλης και Σκούρτου αναφέρουν ότι σε περιπτώσεις που κάποιος δίγλωσσος μαθητής έχει καλές σχολικές επιδόσεις, είναι γιατί ο ίδιος ο μαθητής δημιουργεί από την πλευρά του μια κοινότητα μάθησης με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, παρά το αντίστροφο (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000).

Την ίδια δεκαετία στην Ελλάδα καταφτάνει και ένα άλλο μεταναστευτικό κύμα, οι Έλληνες Πόντιοι. Παρόλο που μιλούν ελληνικά και έχουν τα ίδια ήθη με τους Έλληνες, το ελληνικό κράτος δεν αναγνωρίζει το μορφωτικό τους επίπεδο, με αποτέλεσμα να εργάζονται, ως επί το πλείστον, ως ανειδίκευτοι εργάτες (Triandafyllidou A. & Marouf M., 2009). Σύμφωνα με τους Antonopoulos G.A. & Winterdyk J., η Ελλάδα συμμετέχει ως χώρα-μέλος της ΕΕ σε όλες τις διαδικασίες που αφορούν τη μετανάστευση. Έτσι, με την υπογραφή της Συνθήκης του Δουβλίνου το 1990, η Ελλάδα ακολούθησε τις οδηγίες της ΕΕ για το δικαίωμα στο άσυλο. Συγκεκριμένα, η συνθήκη αυτή στόχευε στη μείωση της μετακίνησης όλων όσοι είχαν αιτηθεί άσυλο εντός των ορίων της ΕΕ, καθώς οι χώρες-μέλη που την υπέγραψαν υποστήριζαν ότι οι αιτούντες άσυλο δεν έχουν δικαίωμα να εκφράσουν προτίμηση για την χώρα που θα τους παρέχει άσυλο.

1.9 Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τη μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα μέχρι το 1991, ίσχυε ο νόμος Ν. 4310/1929 «Περί εγκαταστάσεως και κινήσεως αλλοδαπών εν Ελλάδι, αστυνομικού ελέγχου, διαβατηρίων και απελάσεων και εκτοπίσεων». Με την αύξηση όμως των μεταναστευτικών ροών, δεν ήταν πια εφικτό να εφαρμοστεί αυτός ο νόμος. Ακολούθησε, λοιπόν, ο νόμος Ν. 1975/91 «Είσοδος-έξοδος, παραμονή, εργασία, απέλαση αλλοδαπών, διαδικασία αναγνώρισης αλλοδαπών προσφύγων και άλλες διατάξεις», ο οποίος ρύθμιζε τις διαδικασίες ελέγχου των μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα, όπως ο έλεγχος των αδειών παραμονής, ασύλου ή απέλασης.

Παρόλα αυτά, αν και ο νόμος ρύθμιζε πλήθος διαδικασιών και ελέγχων, δεν καθόριζε τις διαδικασίες ένταξης των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μειονοτήτων, άμεσα συνδεδεμένη με φαινόμενα ρατσιστικής βίας και εγκληματικότητας. Έτσι, με τα προεδρικά διατάγματα που ακολούθησαν το 1997, ρυθμίζονται πια οι διαδικασίες ένταξης των μεταναστών και η χορήγηση προσωρινής άδειας παραμονής τους. Μεγάλο μέρος των μεταναστών όμως, λόγω άγνοιας και φοβίας, δεν συμμετείχε στις διαδικασίες ένταξης (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τους συγγραφείς, λίγα χρόνια αργότερα, το 2001, ψηφίστηκε ο νόμος Ν. 2910/2001 «Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην ελληνική επικράτεια». Με αυτόν τον νόμο, έρχεται η κτήση της ελληνικής ιθαγένειας και η πολιτογράφηση των μεταναστών ως Έλληνες, σαν μέτρο ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Μέσω αυτού, οι μετανάστες εξασφαλίζουν πια τη μακροχρόνια παραμονή τους στην Ελλάδα, αλλά και τη συμμετοχή τους σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες και τους τομείς, όπως η απασχόληση, η παιδεία, η υγεία, η κοινωνική ασφάλιση, η δικαιοσύνη κ.α.

Ο νόμος αυτός αυτόματα προστατεύει τους μετανάστες και αποκρούει κάθε μορφή βίας και ρατσισμού απέναντί τους. Παρά τα θετικά στοιχεία που παρουσιάζει αυτός ο νόμος, οι Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ., θεωρούν ότι εμφανίζει ένα αδύναμο σημείο, το οποίο σχετίζεται με το θέμα της ένταξης και της έλλειψης ισότητας ανάμεσα στους μετανάστες και το γηγενή πληθυσμό. Αυτό συμβαίνει επειδή θεωρούνται ένας τύπος εργάτη που εγκαταστάθηκε στην ελληνική κοινωνία παροδικά και για τον λόγο αυτό, η ιθαγένεια δεν παρέχεται ισότιμα σε όλους, αλλά με βάση την πληρότητα ορισμένων κριτηρίων.

Τέσσερα χρόνια αργότερα, το 2005 ψηφίστηκε ο νόμος Ν.3386/05, «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια», με τον οποίο ρυθμίζεται το ζήτημα της εισόδου, της παραμονής και της ένταξης των μεταναστών στον ελληνικό χώρο, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι δεν αποσκοπεί στο να περιορίσει τις μεταναστευτικές ροές, όπως και οι προηγούμενοι νόμοι που ψηφίστηκαν από την ελληνική Πολιτεία.

Ο νόμος αυτός, αν και ουσιαστικά αποτελεί μια νεότερη έκδοση των παλαιότερων νόμων, δεν προσδιορίζει τις διαδικασίες με τις οποίες θα επιτευχθεί η ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, ούτε και τα οικονομικά μέτρα στήριξης αυτής της κίνησης. Επίσης, ο Νόμος 3386/05 όπως και ο νόμος Ν. 2910/2001 που προαναφέρθηκε, παρέχει φειδωλά την ιθαγένεια στους μετανάστες μόνο όταν αυτοί πληρούν ορισμένα κριτήρια (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Εν συνεχεία, σύμφωνα με το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, (2016), ψηφίστηκε ο νόμος Ν.4375/2016, «Οργάνωση και λειτουργία Υπηρεσίας Ασύλου, Αρχής Προσφύγων, Υπηρεσίες Υποδοχής κ.ά.», ο οποίος αφορά στις Υπηρεσίες Υποδοχής και την παροχή Ασύλου στους μετανάστες που εισέρχονται από την Τουρκία. Σύμφωνα με τον νόμο

αυτό, οι μετανάστες κρατούνται σε κέντρα φιλοξενίας από τρείς μέχρι και είκοσι πέντε ημέρες, έως ότου πραγματοποιηθεί η ταυτοποίησή τους.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1 Βασικές έννοιες

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών, κάτι με το οποίο έρχεται αντιμέτωπη η πολιτεία, αλλά και η ίδια η κοινωνία. Και οι δύο καλούνται να αντιμετωπίσουν τη μεγάλη εισροή μεταναστών στον ελληνικό χώρο. Η πολιτεία με την εφαρμογή μια αποτελεσματικής κοινωνικής πολιτικής και η κοινωνία με το να εντάξει τους μετανάστες στο εσωτερικό της. Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, όπου η εισροή των μεταναστών ήταν μεγάλη, υπήρξαν σημαντικές κοινωνικές συνέπειες στις χώρες υποδοχής, ανάμεσα στις οποίες ήταν οι ρατσιστικές συμπεριφορές και ο αποκλεισμός από την εργασία, την υγεία και την εκπαίδευση.

Έτσι, σύμφωνα με τη Μουσούρου Λ.Μ., (1991), η ένταξη σχετίζεται με την πρόσβαση των μεταναστών σε τομείς από τους οποίους είναι αποκλεισμένοι.

Γενικά, η ένταξη απασχόλησε τις χώρες της Ευρώπης από το 1970, όπου υπήρξαν τα πρώτα μεταναστευτικά κύματα για λόγους εργασίας, με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1990 να εφαρμόζει τις πρώτες πολιτικές ένταξης των μεταναστών σε βασικούς τομείς, όπως η εργασία, η υγεία και η παιδεία.

Όσον αφορά τον τομέα της παιδείας, τα επίπεδα εκπαίδευσης των μεταναστών σχετίζονται με τα επίπεδα εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής, χωρίς αυτό να αποκλείει ορισμένες εξαιρέσεις (Card, DiNardo and Estes, 2000). Παράλληλα, ο Borjas (1985, 1995) τόνισε ότι τα χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων των μεταναστών, συνδέονται στενά με τη χώρα καταγωγής τους.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2003 με εγκύκλιό της, αποβλέπει στην ένταξη ως μια ευθύνη της κοινωνίας να παρέχει στους μετανάστες ίσα δικαιώματα διαβίωσης με τους γηγενείς πολίτες, με αντάλλαγμα αυτοί να συμμετέχουν υποχρεωτικά στις διαδικασίες ένταξης, σεβόμενοι τους κανονισμούς της πολιτείας.

2.1.1 Ο ορισμός της ένταξης

Για την ένταξη έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί από τις χώρες υποδοχής, ανάλογα με το πώς οι χώρες αντιλαμβάνονται τις μεταναστευτικές ροές, αλλά και ανάλογα με τις πολιτικές που εφαρμόζουν προκειμένου να ενσωματώσουν τους μετανάστες στις κοινωνίες τους (Baldwin-Edwards M., 2005).

Ο Penninx R., (2003), θεωρεί ότι η ένταξη σχετίζεται τόσο με τα χαρακτηριστικά των μεταναστών, όσο και με το πώς αντιδρούν οι κοινωνίες που τους υποδέχονται. Από την άλλη, οι Entzinger H. & Biezeveld R., (2003), αναφέρουν ότι οι κοινωνίες με τη μεγαλύτερη συνοχή, είναι αυτές που ενσωματώνουν αποτελεσματικότερα τους μετανάστες.

2.1.2 Ο ορισμός της διαπολιτισμικότητας

Μιλώντας για διαπολιτισμικές κοινωνίες, ο Hohmann, (1989), ορίζει την «διαπολιτισμικότητα» ως την κατάσταση που επικρατεί σε μία κοινωνία, λόγω των μεταναστευτικών ροών που έχει δεχτεί στο εσωτερικό της και που οι ακολουθούμενες διαδικασίες αναπροσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μεταναστών σε σχέση με αυτά που παρουσιάζει το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού.

«Στη σημερινή πραγματικότητα, οι διαπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούν γεγονός. Ωστόσο, προκύπτουν πολλά κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα από αυτήν τη

διαπολιτισμικότητα που γίνονται ολοένα και περισσότερο αντιληπτά, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγεί σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους» (Γκόβαρης, 2001).

2.1.3 Ο ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το σχολείο, το οποίο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης, καλείται σήμερα να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και του σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών, αλλά και προς ένα διαπολιτισμικό σύστημα διδασκαλίας (Μάρκου, 1998).

Γίνεται σαφές, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σαν σύστημα διδασκαλίας, μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας μεταξύ των μαθητών. Μέσω της αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφοράς σε μια τάξη και της προσπάθειας από τους μαθητές να συνεργαστούν και να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο, καθίσταται δυνατή η ομαλή ένταξη των ανήλικων μεταναστών, παιδιών με διαφορετική γλώσσα, πολιτιστική κουλτούρα και θρησκεία, στην κοινωνία του σχολείου (Κεσίδου, Α., 2008).

Η Ανδρούσου, (2000), με τη σειρά της ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια παιδαγωγική πρακτική που συμβάλλει στη μείωση έως και την εξαφάνιση των διακρίσεων και κάθε ρατσιστικής συμπεριφοράς έναντι της διαφορετικότητας. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρεί ότι οι γηγενείς μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα, όπως τη διαφορετική γλώσσα που μιλούν οι ανήλικοι μετανάστες, τις παραδόσεις τους, τα ήθη τους και τη θρησκεία τους και αποκτούν ευαισθησία σε θέματα διαφορετικότητας ευρύτερα, σε όλο το κοινωνικό φάσμα, ακόμα και εκτός του σχολικού χώρου.

Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή από τα μέλη μιας κοινωνίας, χωρίς να υπάρχει εξαναγκασμός, (Δαμανάκης, 1997).

Συγκεκριμένα ο Παπάς Α., (1998), αναφέρει πως μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μια κοινωνία επιτυγχάνει την ισότητα ανάμεσα στα μέλη της με τον αμοιβαίο σεβασμό των αξιών και των δικαιωμάτων τους, μέσω των οποίων κατορθώνουν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διευρύνουν την οπτική τους για τις διαπολιτισμικές κοινωνίες

Με λίγα λόγια, θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα παιδαγωγικών αρχών και επηρεάζει σε γενικές γραμμές την αντίληψη, τη νοοτροπία των ατόμων, αλλά και τη στάση τους απέναντι στην ζωή (Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., 1994).

2.1.4 Ο ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το αρμόδιο όργανο που συμβάλλει στη προώθηση της διαπολιτισμικότητας, είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης. Οι αρμοδιότητες του Συμβουλίου, όπως αυτές καθορίστηκαν το 2003 στη σύνοδο των ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας, είναι η ανάπτυξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος εκπαίδευσης, μέσω των οποίων αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά το σύγχρονο φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας των κοινωνιών.

Το Συμβούλιο θέτει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις μεταρρυθμίσεις για αυτήν, ως προτεραιότητα όλων των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Νικολάου Γ, 2008).

Θεωρείται αναγκαίο, λοιπόν, να υπάρχει συνεργασία και διάλογος μεταξύ των χωρών υποδοχής, για θέματα διαπολιτισμικής σημασίας, όπως είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό, θα αποφευχθούν οι συγκρούσεις μεταξύ των πληθυσμών με διαφορετική πολιτιστική κουλτούρα και θα επιτευχθεί η αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Νικολάου Γ., (2008), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενεργεί θέτοντας ως βασικό στόχο την ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού και ισότητας μεταξύ των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για το λόγο αυτό, με την πάροδο του χρόνου το Συμβούλιο έχει πάρει αποφάσεις και έχει αναπροσαρμόσει άλλες σύμφωνα με τις ανάγκες των διαπολιτισμικών κοινωνιών, με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωπες οι χώρες υποδοχής. Κάθε χώρα, βέβαια, χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση ανάλογα με τις μεταναστευτικές εισροές που έχει δεχτεί, επομένως ανάλογη θα είναι και η διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα εφαρμοστεί.

Ο Νικολάου Γ., (2008) συνεχίζει, αναφέροντας ότι για μια εικοσαετία και συγκεκριμένα τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είχε στόχο να κρατήσει τους ανήλικους μετανάστες στις χώρες υποδοχής και να τους εντάξει στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών, αλλά απέβλεπε στην επιστροφή τους στη χώρα καταγωγής τους.

Έτσι, λοιπόν, οι ανήλικοι μετανάστες ακολουθούσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχολεία ειδικά διαμορφωμένα για αυτούς, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της χώρας. Κάτι τέτοιο, γίνεται κατανοητό ότι δεν αφήνει περιθώρια αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και οδηγεί τους ανήλικους μετανάστες στην περιθωριοποίηση.

Παράλληλα με όσα προαναφέρθηκαν, κατά την ίδια χρονική περίοδο, υπήρξαν και πολιτικές αποφάσεις που στόχευαν στην ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω των εκπαιδευτικών μοντέλων της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης. Όπως είδαμε και παραπάνω, δέχονται τη διαφορετικότητα, προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά αυτό επιτυγχάνεται μόνο με την επικράτηση των γλωσσικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών της χώρας υποδοχής.

Οι ανήλικοι μετανάστες δηλαδή, θα αποποιηθούν την πολιτιστική κληρονομιά και τη γλώσσα τους ή θα κρατήσουν μόνο λίγα στοιχεία από αυτά τους τα χαρακτηριστικά, προκειμένου να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Νικολάου Γ.,2008).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφάρμοσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ακολουθώντας κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας, και διαφορετικές εφαρμογές της. Έτσι, τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών έχουν πια ως στόχο την εξοικείωση των γηγενών μαθητών με το διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, ώστε να διακατέχονται από αισθήματα

σεβασμού και κατανόησης προς τους ανήλικους μετανάστες συμμαθητές τους, μειώνοντας ταυτόχρονα το αίσθημα της ξενοφοβίας, αλλά και φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών.

Επιπρόσθετα, κάποιος άλλος στόχος των Ευρωπαϊκών χωρών είναι να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις για την ιστορία της Ευρώπης και τη διαμόρφωση των κοινωνιών της, μετά τις μεταναστευτικές ροές που δέχτηκε με την πάροδο των ετών, όπως επίσης και για τη σημασία του να είναι η χώρα τους μέλος του ευρωπαϊκού οικοδομήματος, Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι των μαθητών. Στους παραπάνω δύο στόχους, προστίθεται και ένας τρίτος ο οποίος σχετίζεται με τη προσέγγιση των σχέσεων μεταξύ των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τις αλλαγές των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών των χωρών, λόγω των μεταναστευτικών ροών που παρατηρούνται στο εσωτερικό τους. Μέσω αυτής της προσέγγισης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, θεωρεί ότι μπορεί να ενισχύσει την έννοια της διαπολιτισμικότητας (Eurydice, 2004)

Επίσης, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση, (Eurydice, 2004), τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που εφαρμόζονται σε χώρες όπως είναι η Τσεχία, η Δανία, η Ολλανδία, αλλά και η Αγγλία, σημειώνουν σημαντική επιτυχία στο σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων. Σημαντικό είναι σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στις χώρες αυτές δεν είναι πανομοιότυπα, αλλά εξαρτώνται από το πλήθος των μεταναστευτικών ροών και τον αριθμό των ανήλικων μεταναστών στις εκπαιδευτικές δομές.

Επίσης, στις περισσότερες χώρες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επεκτείνεται έξω από τα όρια του σχολικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβάνοντας και εξωσχολικές δραστηριότητες.

2.1.5 Ο ρόλος του χώρου

Τόσο τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών, όσο και τα παιδιά των άλλων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα, αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης. Τα προβλήματα αυτά ανάγονται στην περίοδο κοινωνικοποίησης των παιδιών, τη χώρα υποδοχής, καθώς και τη σχολική και κοινωνική ελληνική πραγματικότητα. Αποτελώντας μια μεγάλη και ανομοιογενή ομάδα ως προς τον αριθμό, το μέγεθος και την ένταση των προβλημάτων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, οι αλλοδαποί μαθητές συγκλίνουν ουσιαστικά στη γλωσσική και πολιτισμική τους διαφοροποίηση από τον ντόπιο μαθητικό πληθυσμό (Μάρκου, 1998).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Βαΐου Ντ., (2007), ο μεγαλύτερος αριθμός μεταναστών βρίσκεται στις περιοχές του Δήμου Αθηναίων, οι οποίες λειτουργούν τα τελευταία χρόνια ουσιαστικά ως ένα μεγάλο «χωνευτήριο» κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης και συμβίωσης εντός ενός πολυεθνικού πλαισίου. Περίπου το 45% των μεταναστών βρίσκεται στον Δήμο Αθηναίων και το 9% στα Βόρεια Προάστια. Η Αθήνα «δεν έστειλε» τους μετανάστες σε «απομονωμένες περιφέρειες», αλλά τους συγκράτησε σε κεντρικές συνοικίες.

2.2 Ερευνητικό ερώτημα 1: Η ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση

Η ενταξιακή εκπαίδευση σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη, (2000), έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως από τα κράτη και με γνώμονα αυτή, το κάθε κράτος αναπτύσσει την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθήσει. Το νέο αυτό φαινόμενο πλουραλισμού και διαφορετικότητας, είναι κάτι που απασχολεί ιδιαίτερα τόσο την πολιτεία, όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ τα αποτελέσματα πολυετών ερευνών πάνω στο θέμα της ενταξιακής έρευνας είναι αυτά που τονίζουν την μεγάλη απόσταση μεταξύ των πολιτικών για την διαχείριση του φαινομένου και της πραγματικής κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία.

Ιδιαίτερα η Ζώνιου-Σιδέρη, (2000), υποστηρίζει πως μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης, μπορούν πιο εύκολα να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές και να γίνει το σχολείο μια κοινωνία ισότητας που θα δεχτεί ευπρόσδεκτα όλους τους ανήλικους μετανάστες. Έτσι, λοιπόν, μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης, τα μέλη της σχολικής κοινότητας αναπροσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους, ώστε να δεχτούν την διαφορετικότητα και να μπορούν να συμβιώνουν με άλλα άτομα, τα οποία χαρακτηρίζονται από διαφορετική κουλτούρα, ήθη, θρησκεία, κ.α.

Παράλληλα, ο Κυπριωτάκης Α., (2001), επισήμανε ότι η ενταξιακή εκπαίδευση συμβαδίζει με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Υποστήριξε και αυτός ότι στο σχολικό χώρο δεν χωράνε πια διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές, όλα τα παιδιά μπορούν ισότιμα να παρακολουθούν τα μαθήματά τους, καθώς ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου είναι πια γεγονός.

Οι Bernstein, (1996), ανέφεραν ότι οι ιδιαιτερότητες των ατόμων, όπως είναι το φύλο, ο τόπος καταγωγής, η οικονομική κατάσταση στην οποία βρίσκονται και ο πολιτισμός τους, δεν πρέπει να αποτελούν τροχοπέδη στην ισότιμη διαβίωσή τους σε σχέση με τον γηγενή πληθυσμό και ότι έχουν το δικαίωμα να ζουν με αξιοπρέπεια απολαμβάνοντας την κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των μεταναστών είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν μια κοινωνία θέλει να χαρακτηρίζεται ως δημοκρατική. Αυτό το είδος της κοινωνίας είναι που θα συμβάλλει στην ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα, κάνοντάς τους να νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Campbell C. et al., (2001), οι οποίοι με τη σειρά τους υποστηρίζουν ότι οι δημοκρατικές κοινωνίες εξασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εφαρμόζεται δίκαια για όλους τους μαθητές, το εκπαιδευτικό όφελος μοιράζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους.

Οι χώρες της Ευρώπης διαχειρίστηκαν διαφορετικά το ζήτημα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η Αγγλία προσανατολίστηκε στο να δημιουργήσει σχολικές μονάδες όπου η διαφορετικότητα θα μπορούσε να απορροφηθεί από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς και μαθητές, παρά να δημιουργήσει σχολεία ειδικά για την εκπαίδευση των ανήλικων μεταναστών. Από την άλλη, η Ισπανία και η Γερμανία παρουσιάζουν ομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο προσέγγισαν την ενταξιακή εκπαίδευση μιας και δημιούργησαν ειδικές σχολικές μονάδες για να υποστηρίξουν την διαφορετικότητα. Υπήρξαν όμως και χώρες που η σκέψη της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν αναδύθηκε με παρόμοιο τρόπο.

Όσον αφορά στην Ελλάδα, σύμφωνα με τη Σιδέρη (2000), το ζήτημα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στην εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε το 1985 και ήταν αυτό που καθόρισε πως οι ανήλικοι μετανάστες πρέπει να συμμετέχουν σε όλες τις εκπαιδευτικές

διαδικασίες και να παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ισότιμα με τους γηγενείς μαθητές. Έτσι, η διαδικασία ένταξής τους μπορεί να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά.

Τώρα, για το εάν και πώς το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από το μεγάλο κύμα μεταναστών, οι Shushtari, S.Z.A., & Hafeznia, M.R., (2020), υποστηρίζουν ότι η θρησκευτική και πολιτιστική κουλτούρα μας είναι αυτή που βοηθά στην ένταξη των νέων μελών, ενώ σύμφωνα με τους Crea, T. M., Lopez, A., Taylor, T., & Underwood, D., (2017), οι μετανάστες θεωρείται ότι τείνουν να εμπλέκονται σε συμμορίες, αυξάνοντας την εγκληματικότητα στα σχολεία. Για τον λόγο αυτό, οι αντιδράσεις του κοινού για την εγγραφή τους στα σχολεία είναι μεγάλη (Chan, B., (2010).

Οι Αράπογλου Β. και Σαγιάς Ι., (2008), τονίζουν από τη μεριά τους, ότι η συνύπαρξη μεταναστών και γηγενών στην περιοχή της Αττικής οδηγεί τα άτομα στην ανάπτυξη σχέσεων φιλίας μεταξύ τους, αλλά πολλές φορές και στη δημιουργία ανασφάλειας και φόβου για το ξένο.

Σύμφωνα με τον Card D., (2005), το μισθολογικό χάσμα μεταξύ των γηγενών που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο και αυτών που το τελείωσαν, παραμένει σταθερό, παρά την πίεση της προσφοράς από τη μετανάστευση και την αύξηση άλλων μισθολογικών χασμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει πως η μετανάστευση δεν έχει επιπτώσεις στις ευκαιρίες των λιγότερο μορφωμένων γηγενών. Επιπλέον τονίζει, ότι οι μετανάστες δεύτερης γενιάς, παρουσιάζουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και αμείβονται καλύτερα από τους γηγενείς. Ακόμη και τα παιδιά των λιγότερο μορφωμένων μεταναστών έχουν καλύτερο το μεγαλύτερο μέρος του χάσματος εκπαίδευσης με τα παιδιά των γηγενών.

Επιπλέον, ο Card D., (2001), αναφέρει πως ένας καλός τρόπος για τη μοντελοποίηση του αντίκτυπου της μετανάστευσης, είναι η συμπερίληψη των γηγενών και των μεταναστών σε ομάδες δεξιοτήτων, με την υπόθεση ότι μέσα σε αυτές τις ομάδες, οι γηγενείς και οι μετανάστες είναι τέλεια υποκατάστατα. Έτσι, μέσω αυτής της προσέγγισης, το πρώτο βήμα για την αξιολόγηση του αντίκτυπου της μετανάστευσης, είναι η αξιολόγηση της επίδρασης των μεταναστών στις διαφορετικές ομάδες δεξιοτήτων, διαφορετικών πόλεων, ενώ το δεύτερο βήμα είναι να συσχετιστούν οι σχετικοί μισθοί για τις διαφορετικές ομάδες δεξιοτήτων στα πλαίσια της τοπικής αγοράς. Τέλος, ακόμα κι αν ισχύει η υπόθεση για τα τέλεια υποκατάστατα, το μισθολογικό χάσμα μπορεί να ποικίλει μεταξύ των πόλεων, αν οι μετανάστες σε διαφορετικές πόλεις διαθέτουν διαφορετικές απαραίτητες δεξιότητες (Card & Lemieux, 2000, 2001).

2.2.1 Οι διαδικασίες για την ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκαιο, (Eur-lex, 2008), η διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα είναι πια γεγονός. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να εφαρμοστούν πολιτικές που θα πλαισιώσουν το θέμα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προωθώντας την κοινωνική συνοχή στο σχολικό χώρο, αλλά και το σύνολο της κοινωνίας. Φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας θα αποτελούν πια παρελθόν, αφού η διαφορετική γλώσσα, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών και η διαφορετική θρησκεία τους, δεν θα αποτελούν εμπόδιο στη μόρφωσή τους και την ισότιμη μεταχείρισή τους ως μέλη της κοινωνίας.

Ο Palaiologou, (2016), αναφέρει ότι η λήψη των απαραίτητων μέτρων είναι επιτακτική, ειδικά τα τελευταία χρόνια που οι μεταναστευτικές ροές στην Ελλάδα έχουν αυξηθεί δραματικά.

Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Ευρώπη 2020», θέτει την κοινωνική ένταξη των μεταναστών ως ένα μείζον θέμα για τη διασφάλιση της συνοχής των κοινωνιών, στις χώρες υποδοχής. Η στρατηγική της Ελλάδας για την ένταξη, όπως αυτή ορίζεται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών πολιτών, που οδηγεί στην κοινωνική συνοχή. Στη Διακήρυξη της Σαραγόσα, οι Υπουργοί Εσωτερικών των χωρών-μελών της ΕΕ, επικύρωσαν τις διαδικασίες για την ένταξη των μεταναστών, με απώτερο σκοπό την κοινωνική συνοχή που προαναφέραμε (ΥΠΕΣ, 2013).

Το πρόγραμμα «Ευρώπη 2020», είναι αυτό λοιπόν, που θα συμβάλλει μέσω καινοτόμων και δημιουργικών πολιτικών, στην ισότιμη εκπαίδευση και την κοινωνική συνοχή των χωρών υποδοχής (Serius, 2013).

Η Ελλάδα με τον Νόμο 3386/2005, επικυρώνει τις διαδικασίες της κοινωνικής ένταξης, θεωρώντας ότι μέσω αυτής θα επιτευχθεί η ισότιμη πρόσβαση των μεταναστών στα αγαθά και τις υπηρεσίες που προσφέρει η κοινωνία και αναλαμβάνει μέτρα που στοχεύουν στην εκπαίδευση των ανήλικων μεταναστών. Αυτό επιτυγχάνεται με εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τους εντάξουν σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. αλλά και μέσω στοχευμένων δράσεων για την ένταξη των νόμιμων μεταναστών, με την ελληνική παιδεία και τη συμμετοχή των ανήλικων αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία να αποτελούν βασικό μοχλό επιτυχούς ένταξης (ΥΠΕΣ, 2013).

Συνεχίζοντας, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό μοντέλο, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικά η ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας-μέλος, είναι το διαπολιτισμικό μοντέλο. Στην Ελλάδα, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 1980 για τους Έλληνες του Πόντου και τους παλιννοστούντες. Δημιουργήθηκαν λοιπόν, φροντιστηριακά τμήματα ένταξης και τάξεις υποδοχής, μέσω των οποίων η ελληνική Πολιτεία θα επιχειρούσε την επανένταξή τους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Σύμφωνα με τους Μπάγκαβο & Παπαδοπούλου, χ.χ., κατά την ίδια περίοδο, τίθεται το θέμα της ελληνικής διασποράς. Η Πολιτεία έπρεπε να λάβει μέτρα ώστε να εντάξει τα παιδιά των Ελλήνων της διασποράς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτό το κατόρθωσε με την καθιέρωση των δίγλωσσων σχολείων, ώστε οι ομογενείς μαθητές να μάθουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας τους με αποτελεσματικό τρόπο.

Λίγα χρόνια αργότερα, γύρω στο 1990, η Ελλάδα δέχεται στο εσωτερικό της πλήθος μεταναστών, με αποτέλεσμα, δέκα χρόνια μετά, το 2000, οι ανήλικοι μετανάστες να αποτελούν το 8% του μαθητικού πληθυσμού.

Η κατάσταση αυτή, σύμφωνα με το νόμο Ν. 2413/1996, οδήγησε για πρώτη φορά στη δημιουργία και λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων, παράλληλα με τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων.

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα αυτής της πολιτικής δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όπως αναφέρουν οι Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ. Η μετανάστευση αντιμετωπιζόταν σαν κάτι παροδικό και όχι μόνιμο, παρά το γεγονός ότι οι οικογένειες των μεταναστών παρέμεναν μακροχρόνια στην Ελλάδα.

Παράλληλα, οι συγγραφείς αναφέρουν πως τα προβλήματα συνεχίζονται, με τις τάξεις υποδοχής να μην μπορούν να εντάξουν τους ανήλικους μετανάστες στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς συνεχίζουν να υφίστανται θέματα ανάδειξης της διαφορετικότητας, όπως και δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η ανάδειξη της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών, απαιτεί μια ευρύτερη προσέγγιση των πρακτικών που χρησιμοποιούν τη διγλωσσία ως μέσω ένταξης. Αν γίνει αυτό, θα μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένα

διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, μακριά από αφομοιωτικές προσεγγίσεις, που οδηγούν να μεν στην ομοιογένεια των χαρακτηριστικών των μαθητών, αλλά μονόπλευρα σε αυτά των γηγενών μαθητών (Triandafyllidou & Gropas, 2007).

Έτσι, λοιπόν, το 1981, καθιερώνονται με νόμους του κράτους, οι τάξεις υποδοχής και αργότερα, το 1983, τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), ενώ το 1999 αναθεωρείται η λειτουργία των τάξεων υποδοχής, οι οποίες διαχωρίζουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα σε δύο τομείς. Ο πρώτος είναι για αρχάριους, όπου τα παιδιά μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα μέσα από εντατικά μαθήματα και ο δεύτερος για προχωρημένους, που περιλαμβάνει την παράλληλη στήριξη των μαθητών μέσα στην τάξη, ταυτόχρονα με την κύρια διδασκαλία.

Από την άλλη, τα φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία λειτουργούσαν και αυτά παράλληλα με τις τάξεις υποδοχής, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, προβλέπονταν να λειτουργούν με έως και 8 μαθητές και ενισχυτική διδασκαλία 10 ωρών (Καραγιάννης Σ., 2012).

Το 2002 οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα λειτουργούν πιλοτικά με υλικό που τους παρείχε το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σκούρτου Ε. κ.α., 2004). Η λειτουργία τους όμως θεωρείται ότι δεν συμβάλλει στην ένταξη των ανήλικων μεταναστών και τους οδηγεί στην περιθωριοποίηση, ενώ και το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Το 2005, ακολουθεί μια άλλη νομοθετική ρύθμιση για την είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια. Ο νόμος Ν. 3386/2005 ρύθμιζε το θέμα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θέτοντας ως υποχρέωσή τους την ελάχιστη σχολική φοίτηση, αλλά και την ισότιμη πρόσβασή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες εντός των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος.

Παράλληλα με όσα προαναφέρθηκαν, ο νόμος Ν. 3386/2005 εξαιρεί τους ανήλικους μετανάστες που κατάγονται από περιοχές όπου διαδραματίζονται πολεμικές συγκρούσεις, έχουν αιτηθεί άσυλο ή διαμένουν παράνομα στην Ελλάδα, από την κατάθεση προσωπικών τους εγγράφων στη Διεύθυνση του σχολείου, διότι η εγγραφή πραγματοποιείται αυτοδικαίως

Επιπλέον, με τον ίδιο νόμο, θεσμοθετείται και η αναγνώριση των τίτλων σπουδών που μπορεί να έχουν οι ανήλικοι μετανάστες από τη χώρα καταγωγής τους, ενώ ρυθμίζεται και το θέμα της προαιρετικής διδασκαλίας της γλώσσας καταγωγής τους, όπως επίσης και τα προσόντα που χρειάζεται να έχουν οι διδάσκοντες αυτής. Επιπρόσθετα, με το Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 201/1998, ΦΕΚ 161 τ. Α'/13/7/98 οι ανήλικοι μετανάστες μπορούν να επιλέξουν αν θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα των θρησκευτικών, όπως και αν θέλουν να αναγράφεται το θρήσκευμά τους στα προσωπικά τους έγγραφα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Οι συγγραφείς τονίζουν εν συνεχεία, ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως βασικό μέτρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πραγματοποιείται μέσα από το διδακτικό υλικό του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Βασικός στόχος της διαδικασίας αυτής είναι οι ανήλικοι μετανάστες να εντρυφήσουν στα χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτισμού, μέσα από διαδικασίες μάθησης που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες για μόρφωση σε όλα τα παιδιά. Προϋπόθεση αυτού, είναι το μορφωτικό υπόβαθρο των ανήλικων μεταναστών να παρουσιάζει έλλειμα ή να είναι ισότιμο με αυτό των γηγενών.

Στη συνέχεια, αρκετά χρόνια αργότερα, το 2016, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση ΚΥΑ 180647/ΓΔ4, με τίτλο «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα

εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής που ως βασικό στόχο έχουν την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Οι δομές αυτές εγκαθίστανται, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, εντός των σχολικών μονάδων και των κέντρων φιλοξενίας.

Η χωρητικότητα των μαθητών ανά δομή ορίζεται ως είκοσι άτομα, με την εποπτεία της να ασκείται από την Ομάδα Διαχείρισης του Ταμείου Ασύλου. Αρμόδιοι για την εκπαιδευτική διαδικασία ως συντονιστές εκπαίδευσης, ορίζονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, όπως η προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία, η γνώση της γλώσσας που ομιλούν οι ανήλικοι μετανάστες, αλλά και εκπαιδευτικές γνώσεις σχετικές με διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις διαδικασίες ένταξης.

Παράλληλα με Δομές Υποδοχής, μετά το 2014, όπου οι μεταναστευτικές ροές στην Ελλάδα παρουσιάζουν αυξητική τάση, συστήνεται μια Επιστημονική Επιτροπή η οποία έχει ως στόχο να συμβάλλει στο έργο της Επιτροπής Στήριξης των παιδιών των προσφύγων (ΕΣΠΠ). Ο τρόπος συμβολής της επιτροπής αυτής στο έργο της ΕΣΠΠ, είναι η καταγραφή του αριθμού των ανήλικων μεταναστών, όπως και των αναγκών τους, ανάμεσα στις οποίες είναι η εκπαίδευση και η ψυχολογική υποστήριξή τους, αλλά και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα αναλάβει να εντάξει τα παιδιά αυτά στο σχολικό περιβάλλον και γενικά το σύνολο της κοινωνίας (ΕΣΠΠ, 2016).

2.2.2 Τα κυριότερα μοντέλα της εκπαίδευσης

Από τα παραπάνω καταλαβαίνει κανείς ότι η εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθήσει το κάθε κράτος είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, απαιτεί τη συνεργασία πολλών φορέων και πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη διαπολιτισμικότητα που υπάρχει στο εσωτερικό του. Έτσι, αναφέρουμε τα πέντε μοντέλα εκπαίδευσης που συμβάλλουν στη διαδικασία αυτή, τα οποία είναι το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Αναλύοντας τα μοντέλα αυτά καθένα ξεχωριστά, μπορούμε να πούμε για το αφομοιωτικό μοντέλο ότι επικράτησε στις χώρες υποδοχής μεταναστών περίπου μέχρι τη δεκαετία του 1960 και σύμφωνα με αυτό, οι μετανάστες που εισέρχονταν σε μια χώρα και διέμεναν σε αυτή, απαρνιόντουσαν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αφομοιώνονται από το γηγενή πληθυσμό της χώρας και να συμμετέχουν ισάξια στην κοινωνική ζωή (Γεωργογιάννης, 1999).

Το αφομοιωτικό μοντέλο στην εκπαίδευση στοχεύει στο να μπορέσουν να αφομοιωθούν οι ανήλικοι μετανάστες από τη σχολική κοινότητα και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ισάξια με τους γηγενείς μαθητές. Η αφομοίωση αυτή επιτυγχάνεται με δύο τρόπους. Ο ένας τρόπος είναι η παθητική αφομοίωση, όταν ο ανήλικος μετανάστης υποχρεώνεται, με αναγκαστικό τρόπο, να αρνηθεί τα πολιτιστικά του χαρακτηριστικά και υιοθετήσει αυτά της χώρας υποδοχής και ο άλλος είναι η ενεργητική αφομοίωση, η οποία δίνει την επιλογή στον ανήλικο μετανάστη για το εάν θα υιοθετήσει τα χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2000).

Οι ανήλικοι μετανάστες αντιμετωπίζονται κυρίως ως πρόβλημα στο σχολικό χώρο. Με την αφομοίωση όμως, όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το που προέρχονται και ποια είναι τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τον ίδιο τρόπο με τους γηγενείς μαθητές, αποκτώντας γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν με ομαλό τρόπο στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Τουλιά Η., (2005), για να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική ένταξη των ανήλικων μεταναστών ,

απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η εκμάθηση της γλώσσας και των πολιτιστικών χαρακτηριστικών της χώρας που έχει υποδεχτεί τον ανήλικο μετανάστη, με τον ταυτόχρονο παραγκωνισμό της γλώσσας που μιλάει ο μαθητής και του πολιτισμού της χώρας από την οποία έχει προέλθει.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη, (1998), τόνισαν ότι μέχρι το 1970, οι ευρωπαϊκές χώρες δεν εφάρμοσαν εκπαιδευτικά συστήματα σεβόμενα τη διαπολιτισμικότητα. Έτσι, διατήρησαν τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους στη γηγενή γλώσσα, αναγκάζοντας τους ανήλικους μετανάστες να παραμερίσουν τα δικά τους γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Κάτι τέτοιο φυσικά, δεν συνάδει με την επίτευξη της αποτελεσματικής ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο.

Συνεχίζοντας με το μοντέλο της ενσωμάτωσης, οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, (2003), αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα μοντέλο το οποίο επικράτησε για λίγα μόνο χρόνια γύρω στη δεκαετία του 1970 και αναγνώριζε τα γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των ανήλικων μεταναστών, χωρίς όμως να θέτει σε κίνδυνο τα ήθη και τις αρχές του γηγενή πληθυσμού. Αν και το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει αυτήν την διαφορετικότητα, θα λέγαμε ότι παρουσιάζει μια κοινή κατεύθυνση με το αφομοιωτικό μοντέλο, καθώς οι ανήλικοι μετανάστες πρέπει να αφομοιωθούν από το γηγενή μαθητικό πληθυσμό, μαθαίνοντας τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους.

Από την άλλη, το πολυπολιτισμικό μοντέλο που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 στις αγγλοσαξονικές χώρες, αντικατέστησε τα δύο προηγούμενα μοντέλα, το μοντέλο της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Οι χώρες που τα εφάρμοσαν, αντιλήφθηκαν ότι η εκπαιδευτική αυτή πολιτική είχε ως αποτέλεσμα τον εθνικό διαχωρισμό, μη κατορθώνοντας να εντάξουν τα παιδιά των μεταναστών ισότιμα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (Γεωργογιάννης, 1999).

Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, ο κάθε πολιτισμός έχει τη δική του αξία και δεν μπορεί να απαξιώνεται εξαιτίας του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Ενώ το πολυπολιτισμικό μοντέλο σέβεται τη διαφορετικότητα, δεν προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, σαν να δρουν ως αυτόνομες μονάδες, κάτι το οποίο δεν συνάδει με την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό στον τομέα της εκπαίδευσης, οι γηγενείς μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, να γνωρίζουν για τον πολιτισμό και τα ήθη των ανήλικων μεταναστών, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της επίδοσής τους και την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

Ο Μάρκου, (1996), αναφέρει ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης προωθεί τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των ανήλικων μεταναστών, καλλιεργώντας τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα στα άτομα.

Συνεχίζοντας, το αντιρατσιστικό μοντέλο που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 στην Αγγλία, αντικατέστησε το αφομοιωτικό και το πολυπολιτισμικό μοντέλο, διότι οι δημιουργοί του θεωρούσαν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο έδινε περισσότερο έμφαση στις στάσεις των ατόμων και όχι στην κοινωνία ως σύνολο (Τουλιάς, 2005). Άρα, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, (1999), είναι αναγκαίο να αλλάξει νοοτροπία το σύνολο της κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα και όχι μόνο τα άτομα σαν μονάδες.

Παράλληλα, το αντιρατσιστικό μοντέλο οδήγησε το κράτος να αναθεωρήσει τους θεσμούς του, αλλά και τις υπάρχουσες δομές. Έτσι, θα μπορούσε να παρέχει τα εκπαιδευτικά προνόμια ισάξια σε όλους τους μαθητές, σεβόμενο την διαφορετικότητά τους, ανεξάρτητα δηλαδή από την πολιτισμική τους κουλτούρα, τη γλώσσα, τα ήθη και τη θρησκεία τους και

θα καταπολεμούσε φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών και περιθωριοποίησης, παρέχοντας ένα κλίμα ασφάλειας στην εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα.

Ο Γεωργογιάννης, (1999), επισημαίνει όμως, πως πολλές φορές τα ζητήματα που προκύπτουν και οδηγούν σε αλλαγές των θεσμών, γίνονται αντικείμενο πολιτικής αντιπαλότητας με μοναδικό χαμένο το εκπαιδευτικό σύστημα και τα μέλη που το απαρτίζουν. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται συνεργασία με σκοπό το κοινό καλό.

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι αυτό που αποδέχεται τους ανήλικους μετανάστες, σέβεται την διαφορετικότητά τους και τους παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους γηγενείς μαθητές. Εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 και η μόνη διαφορά του με το πολυπολιτισμικό μοντέλο που προαναφέρθηκε, είναι ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εστιάζει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων στο σχολικό χώρο, δημιουργώντας μια κοινωνία συνεργασίας, αποδοχής του διαφορετικού, με αλληλοσεβασμό και κατανόηση. Με βάση το διαπολιτισμικό μοντέλο, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στη διαπολιτισμικότητα μέσω των γλωσσικών ανταλλαγών, της εκμάθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πολιτιστικής κληρονομιάς των μαθητών, του κλίματος δικαιοσύνης και συνεργασίας.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με το Γεωργογιάννη, (1997), τα μοντέλα εκπαίδευσης στα οποία έγινε αναφορά παραπάνω, μπορούν να οδηγήσουν από την ολοκληρωτική αφομοίωση ενός πληθυσμού στα πολιτιστικά χαρακτηριστικά ενός άλλου, έως και την ισότιμη συνύπαρξή τους σε μια κοινωνία, αλληλεπιδρώντας ο ένας πληθυσμός με τον άλλο. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι το μοντέλο της αφομοίωσης, όπως και αυτό της ενσωμάτωσης έχουν ως βάση το να διατηρηθεί ο πολιτιστικός χαρακτήρας της χώρας υποδοχής, χωρίς να δεχτεί αλλοιώσεις από τις μεταναστευτικές ροές. Με λίγα λόγια, οι ανήλικοι μετανάστες θεωρείται ότι έχουν ένα υποδεέστερο μορφωτικό επίπεδο, αλλά και μια πολιτισμική ιστορία κατώτερη από τους γηγενείς μαθητές.

Συγκριτικά με τα δύο προηγούμενα μοντέλα, τα μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας έχουν ως βάση τον εμπλουτισμό του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Τα μοντέλα αυτά δέχονται τη διαφορετικότητα και σε καμία περίπτωση δεν θεωρούν υποδεέστερο το μορφωτικό επίπεδο των ανήλικων μεταναστών και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο κατώτερο των γηγενών. Πέρα από τη διαφορά που παρουσιάζουν σε σχέση με τα δύο προηγούμενα μοντέλα, εμφανίζεται και μια βασική διαφορά μεταξύ τους. Η διαφορά αυτή εστιάζει στο ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο αρκείται μόνο στη συνύπαρξη των ατόμων και δεν αποδέχεται την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αν και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα. (Γεωργογιάννης, 1997).

2.2.3 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Σύμφωνα με τον Κουτούζη, (2008), το εκπαιδευτικό σχολικό σύστημα της Ελλάδας είναι συγκεντρωτικό. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, ακολουθούν τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες εντός της σχολικής μονάδας. Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, σύμφωνα με το συγγραφέα, το σχολείο έχει αρχίσει να αποκτά μια μικρή αυτονομία σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται.

Ιεραρχικά υψηλότερα στη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βρίσκεται το ΥΠΕΠΘ, με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να ακολουθούν, ενώ στο κατώτατο σημείο της ιεραρχίας βρίσκονται οι Σχολικές Μονάδες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στο δίκτυο Eurydice, (2009), του ΥΠΕΠΘ, αναφέρεται συγκεκριμένα ότι η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πραγματοποιείται μέσα από τρία επίπεδα: μέσω του εθνικού επιπέδου διοίκησης, του περιφερειακού και του τοπικού επιπέδου. Στο εθνικό επίπεδο, η διοίκηση πραγματοποιείται μέσω τμημάτων του ΥΠΕΠΘ, όπως είναι οι Γενικές Διευθύνσεις, τα τμήματα και τα Γενικά Συμβούλια. Σε περιφερειακό επίπεδο, η διοίκηση ασκείται μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των Επιτροπών Παιδείας και τέλος, στο τοπικό επίπεδο, τα σχολεία και οι Σχολικές Επιτροπές ασκούν τη διοίκηση.

Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ένα αγαθό που παρέχεται δωρεάν σε όλους τους μαθητές. Αποτελείται από τις βαθμίδες της Προσχολικής Εκπαίδευσης, με υποχρεωτική φοίτηση ενός έτους, ακολουθεί η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου τα παιδιά φοιτούν υποχρεωτικά πάλι για έξι συνεχόμενα έτη. Στη συνέχεια ακολουθεί η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τρία έτη υποχρεωτικής φοίτησης στο Γυμνάσιο και το Γενικό Λύκειο ή το ΕΠ.ΑΛ, με τριετή φοίτηση αλλά χωρίς να είναι υποχρεωτική. Παράλληλα, πέρα από όσα αναφέρθηκαν, στην Ελλάδα λειτουργούν και ειδικοί τύποι σχολείων, όπως είναι τα σχολεία για μαθητές με ειδικές ανάγκες, τα Αθλητικά, τα Εκκλησιαστικά, αλλά και τα Μουσικά σχολεία.

Μια άλλη κατηγορία εκπαίδευσης είναι τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), στα οποία μπορούν να φοιτήσουν μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από Γυμνάσια ή Λύκεια. Τέλος, ακολουθεί η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία διακρίνεται στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Σε αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εισέρχονται οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της διαδικασίας των Πανελληνίων Εξετάσεων. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανήκει και το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρέχει και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), όπου οι φοιτητές εισάγονται με την πληρωμή διδάκτρων (Υπουργείο Παιδείας, 2015).

Συγκεκριμένα, οι Κουτούζης, (2012), Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, (1994), αναφέρουν ότι η συμμετοχή των ΟΤΑ στις διαδικασίες της εκπαιδευτικής πολιτικής θα καθιστούσαν το εκπαιδευτικό σύστημα λιγότερο περίπλοκο από ότι εμφανίζεται στη παρούσα φάση, αφού η γραφειοκρατία επιβραδύνει σημαντικά την αποτελεσματικότητά του στη μαθητική κοινότητα.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, (2011), το σχολείο πρέπει να αλλάξει προσανατολισμό στους στόχους που θέτει, αποκτώντας μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση όπου περισσότεροι πόροι θα διατίθενται για τη συντήρηση των δομών και την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού. Με τη βοήθεια αυτών, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες θα κρατήσουν τους μαθητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος, μακριά από τα φροντιστήρια και τα υπέρογκα ποσά που απαιτεί η φοίτησή τους σε αυτά. Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές, όχι με αυτοσκοπό τις πανελλήνιες εξετάσεις και την αποστήθιση των βιβλίων, αλλά με μια πιο ελεύθερη μορφή, η οποία θα δίνει έμφαση στη μόρφωση των μαθητών. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι η συνεχής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι υψίστης σημασίας, κάτι για το οποίο πρέπει να μεριμνήσει η κοινωνία, είτε με δωρεάν επιμορφωτικά προγράμματα προς αυτούς, είτε με τη διάθεση επιπλέον πόρων στη μισθοδοσία τους.

2.3 Ερευνητικό ερώτημα 2: Τα ενδεχόμενα προβλήματα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στην εκπαίδευση

Όσον αφορά στα προβλήματα που προκύπτουν κατά την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ένα από αυτά είναι ο διαχωρισμός αυτών των παιδιών μέσα στο σχολείο. Ο διαχωρισμός αυτός, επηρεάζει διαφορετικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, αναπαράγοντας συνθήκες κοινωνικής αδικίας. Ο μεγαλύτερος αντίκτυπος στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη εμφανίζεται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν συνθήκες φτώχειας, κοινωνικής στέρησης και αποκλεισμού (Murillo, F. J., & Belavi, G. 2021). Ωστόσο, ορισμένοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι επιδράσεις της κοινωνικής σύνθεσης στην επίδοση των μαθητών είναι έμμεσες, καθώς ασκούνται μέσω των διαθέσιμων πόρων στο σχολείο και των οργανωτικών και δομικών χαρακτηριστικών του σχολείου (Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G, 2004).

Η διαφορά στη γλώσσα και τον πολιτισμό ανάμεσα στους ανήλικους μετανάστες και τους γηγενείς μαθητές, θεωρούνται προβλήματα που εμποδίζουν τους ανήλικους μετανάστες να λειτουργούν ισότιμα με τους υπόλοιπους μαθητές και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στη μάθηση, καθώς δεν μπορούν να αξιοποιήσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Γεωργογιάννης, 1997).

Ωστόσο, οι μαθητές αδυνατούν να συμμετάσχουν και για άλλους λόγους. Το αίσθημα απελπισίας για το μέλλον τους και η μεγάλη αίσθηση μοναξιάς τους εμποδίζει να αναπτύξουν σχέσεις με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Kim, C., 2010) και περιορίζουν την επαφή τους μόνο σε μαθητές από τη χώρα καταγωγής τους (Suarez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M., 2010). Οι Fix, M. & Passel, J. S., (2003), επισημαίνουν επίσης, ότι συχνά τα σχολεία είναι λιγότερο προετοιμασμένα ή εξοπλισμένα για να διδάξουν τη γλώσσα.

Σύμφωνα με την ΕΣΠΠ, τα προβλήματα ένταξης των ανήλικων μεταναστών στα ελληνικά σχολεία σχετίζονται με τις ανεπαρκείς δομές και τον τεχνολογικό εξοπλισμό στα σχολεία, καθώς δεν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως οι γηγενείς μαθητές. Επίσης, τα διδασκόμενα μαθήματα στα παιδιά αυτά είναι λίγα, με αυτά των αγγλικών και των ελληνικών να έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Σε λίγες περιπτώσεις, δηλαδή, οι ανήλικοι μετανάστες θα προχωρήσουν και στην εκμάθηση, για παράδειγμα, μαθηματικών (ΕΣΠΠ, 2016).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι σε μια διαπολιτισμική τάξη τα πράγματα είναι αρκετά περίπλοκα. Αυτό συμβαίνει διότι λόγω της πολιτισμικής διαφοράς, αλλά και της διαφοράς γλώσσας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η επικοινωνία πραγματοποιείται δύσκολα, καθώς προέχει η ικανότητα αντίληψης των πραγμάτων και από τις δύο πλευρές, η οποία βασίζεται στο πολιτιστικό υπόβαθρο τους καθενός. Ο τρόπος με τον οποίο η κάθε ομάδα αντιλαμβάνεται τα μηνύματα είναι διαφορετικός, πράγμα που δημιουργεί δυσχέρεια (Παπαδοπούλου, 2008, στον Οδηγό Επιμόρφωσης).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη λειτουργία μιας διαπολιτισμικής τάξης, οφείλονται στην αδιαφορία του κράτους για το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς δεν λαμβάνει μέτρα για τον τρόπο με τον οποίο θα διευκολυνθεί η διαδικασία ένταξης των ανήλικων μεταναστών στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δηλαδή, ότι το κράτος αγνοεί τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και δεν δίνει τα εφόδια στους εκπαιδευτικούς να συμβάλουν στη διαδικασία ένταξής τους.

Είναι απαραίτητο, λοιπόν, το κράτος να λάβει μέτρα για τη βελτίωση της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στις διαπολιτισμικές τάξεις, με την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας μέσα από δίγλωσσο περιεχόμενο και προσωπικά βιώματα των μαθητών, καθώς η πολιτική

της μονόγλωσσης, αλλά και μονοπολιτισμικής μαθησιακής πρακτικής, δεν συμβάλλει στην διαδικασία ένταξης των μαθητών (Σελλά-Μάζη Ε., 2001).

Στην Αθήνα για παράδειγμα, σύμφωνα με την Ανθοπούλου Θ., (2004), τα χαμηλότερα μορφωτικά επίπεδα παρουσιάζουν οι Αλβανοί και ομάδες προερχόμενες από την Ασία, εκτός των Φιλιππίνων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών εγκαταλείπουν το σχολείο λόγω της ανάγκης που έχουν οι οικογένειές τους για αύξηση του εισοδήματός τους. Έτσι, λοιπόν, λόγω της ανάγκης για εργασία, αλλά και της περιορισμένης γνώσης της ελληνικής γλώσσας, οι ανήλικοι μετανάστες αποθαρρύνονται και δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους.

Σύμφωνα με την Βαΐου Ντ., (2007), περίπου ο μισός μεταναστευτικός πληθυσμός στον Δήμο Αθηναίων δεν έχει ολοκληρώσει τη μέση εκπαίδευση και αποτελεί ένα τμήμα του πληθυσμού με πολλές και έντονες εσωτερικές διαφοροποιήσεις. Αυτό κυμαίνεται ανάλογα με τη χώρα προέλευσης, τη στιγμή, τον τρόπο και τους λόγους εισόδου και παραμονής στη χώρα, το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο κ.ά.

2.4 Ερευνητικό ερώτημα 3: Οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω φαινομένων κατά τη διαδικασία ένταξης, είναι ανάγκη για πιο ενεργά δημόσια σχολεία που θα εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές όπως η συμβολή στην παροχή ιθαγένειας, η διευκόλυνση εγγραφής και συμμετοχής στο σχολείο, η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και η διασύνδεση με τις οικογένειές τους μπορούν να συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Η εγγραφή και η συμμετοχή στο σχολείο είναι ένας σημαντικός προστατευτικός παράγοντας ώστε να μην νιώθουν οι ανήλικοι μετανάστες μαθητές ευάλωτοι και περιθωριοποιημένοι (Sulkowski, M. L., 2016).

Οι Mitchell, N. & Bryan, J., (2007), περιγράφουν τις συμπράξεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας ως πρωτοβουλίες μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, των οικογενειών, των μελών της κοινότητας και των οργανώσεων με στόχο την αύξηση της ακαδημαϊκής, συναισθηματικής και κοινωνικής επιτυχίας των μαθητών (Henderson A.T. & Mapp K.L., 2002).

Οι Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. & Siarova, H., (2017), υπογραμμίζουν τη σημασία της ολοκληρωμένης πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Aronowitz S. & Giroux H.A., (2003), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους βάσει της πολιτιστικής διαφορετικότητας που υπάρχει στην τάξη και να κάνουν μια εις βάθος ανάλυση της κοινωνικής ανισότητας, ώστε να αντιμετωπίσουν τις φυλετικές, κοινωνικοοικονομικές και γλωσσικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών. Μέσω της προετοιμασίας αυτής μπορεί να προωθηθεί η εκπαιδευτική ισότητα (Zygmunt, E., & Cipollone, K., 2018). Συγκεκριμένα, εντός μιας διαπολιτισμικής σχολικής τάξης, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους ανήλικους μετανάστες είναι άμεσα συνυφασμένη με την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών και την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, που θα διευκολύνουν τη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Παράλληλα, θα βελτιώσουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τη ψυχολογική κατάσταση των μαθητών τους (Παπαδοπούλου, ο.π.).

Ο αυξανόμενος αριθμός νέων μεταναστών στα σχολεία μας μαζί με τα διακριτά εμπόδια που αντιμετωπίζουν, καθιστά απαραίτητο οι διοικούντες της εκπαίδευσης να είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να μάθουν πώς να χειρίζονται συστηματικά τις προκείμενες συνθήκες (Gonzales, R. G., 2010). Τα σχολεία είναι το πρώτο μέρος στο οποίο οι μαθητές

αναπτύσσουν σχέσεις με άτομα διαφορετικά από τις οικογένειές τους (Gonzales, R. G., 2010) και τα οποία λειτουργούν ως χώρος που μπορούν να ενταθούν οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών (Morrison, S. & Bryan, J., 2014).

Οι Quantz, R., Cambren-McCabe, N., Dantley, M. & Hachem, A. H., (2017), υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει μια πολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική ηγεσία. Μέσω αυτής της προσέγγισης, η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να επανατοποθετηθεί σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, χωρίς να απομακρύνεται από τον καθιερωμένο τρόπο διαχείρισης του σχολείου. Η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη έχουν προτεραιότητα τον κοινωνικό ιστό της σχολικής κουλτούρας.

Η ΕΣΠΠ θεωρεί από τη μεριά της ότι τα ενδεχόμενα προβλήματα από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και της παράδοσης εντατικών μαθημάτων στους ανήλικους μετανάστες, ώστε να προχωρήσουν αρκετά στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς έχουν βρεθεί εκτός σχολικού περιβάλλοντος για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Τέλος, μέσω της στήριξης των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους, ώστε μέσα από κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΕΣΠΠ, 2016).

Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού χώρου, ο Κατέβας, (1998), θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό για την αποτελεσματική ένταξη των ανήλικων μεταναστών να υπάρχει επαρκής εξοπλισμός και διδακτικά μέσα εντός της τάξης, ώστε να ενισχύεται η διαδικασία της μάθησης και να υπάρχει θετική επίδραση από τη μεριά των ανήλικων μεταναστών. Για παράδειγμα, εικονογραφημένο υλικό το οποίο θα επιδεικνύει τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής, όπως επίσης και βιβλία με δίγλωσσο περιεχόμενο για τη χώρα καταγωγής και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των ανήλικων μεταναστών, θα συντελούσαν θετικά στη διαδικασία ένταξής τους.

Ένας επιπλέον τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων που πιθανόν να προκύπτουν από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα. Με τον τρόπο αυτό, θα καταστεί εφικτή η συνεργασία με μαθητές και εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες και θα βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (<https://european-union.europa.eu/>). Παράλληλα, ο Νικολάου, (2000), υποστηρίζει ότι ο σωστός προγραμματισμός για τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φροντιστηριακών Τμημάτων με τον επαρκή διδακτικό εξοπλισμό και το κατάλληλα εκπαιδευμένο διδακτικό προσωπικό που θα μπορέσει να εκτιμήσει το επίπεδο των γνώσεων που απέκτησαν οι ανήλικοι μετανάστες στα σχολεία των χωρών καταγωγής τους, θα συμβάλλουν στην ομαλή τους ένταξη.

Τώρα, όσον αφορά στο πρόβλημα της αξιολόγησης των ανήλικων μεταναστών κατά την μαθησιακή διαδικασία, ο Μπουρντιέ Π., υποστηρίζει πως κρίνεται αναγκαίο να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές και να τους δοθούν περισσότερες ευκαιρίες που θα μειώσουν την αποτυχία τους και κατά συνέπεια την απογοήτευσή τους.

Συνεχίζοντας, όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τον Λάγιο et al, (2007), χρειάζεται να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα παράλληλα με τη γλώσσα των χωρών καταγωγής των ανήλικων μεταναστών. Επειδή όμως σε μια σχολική τάξη ενδεχομένως να υπάρχουν παιδιά από διάφορες χώρες και δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση της διδασκαλίας σε όλες αυτές τις γλώσσες, τότε θα πρέπει να υπερισχύει η γλώσσα των μαθητών που βρίσκονται σε πλειοψηφία μέσα στην τάξη.

Τέλος, σύμφωνα με τον Κατέβα Γ.Ι., (1998), στην διαδικασία ένταξης των ανήλικων μεταναστών μπορεί να συμβάλει η παρουσία στο σχολικό χώρο κάποιου ή κάποιων εκπαιδευτικών που μιλούν τη γλώσσα των μαθητών ή αυτοί να συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαραίτητη είναι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των ανήλικων μεταναστών, προκειμένου να μάθουν για τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των παιδιών τους, αλλά και για να ενσωματώσουν και τους ίδιους τους γονείς στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

2.5 Ερευνητικό ερώτημα 4: Ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης στην ένταξη των ανήλικων μεταναστών

Οι διοικούντες της εκπαίδευσης που κάνουν πολιτιστικό έργο δεν περιορίζονται στους ακαδημαϊκούς κλάδους τους, αλλά ξεπερνούν πειθαρχικά όρια και χρησιμοποιούν διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές και περιβάλλοντα, όπου διαφορετικές παιδαγωγικές μέθοδοι καλλιεργούν διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης (Nelson, C., Treichler, P. A. & Grossberg, L., 1992).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώξουν να υποστηρίξουν την ένταξη των μαθητών από τις πρώτες μέρες της ακαδημαϊκής τους σταδιοδρομίας στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μια προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς αφορά τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και την τάξη (Grimes, P., 2014), επειδή ο ρόλος του δασκάλου είναι να υιοθετήσει μια μαθητοκεντρική προσέγγιση και να ενθαρρύνει συμπεριφορές χωρίς αποκλεισμούς στην τάξη.

2.5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με τους Κοσσυβάκη, (2003), η διδασκαλία είναι ένα μέσο αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Μέσω της διδασκαλίας μπορούν να επικοινωνούν μέσα από ένα σύνολο κανόνων και συγκεκριμένων τρόπων. Δεν πρόκειται, δηλαδή, απλά για μια διαδικασία μετάδοσης γνώσης, αλλά περισσότερο για μια επικοινωνιακή συνδιαλλαγή μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του, εντός της σχολικής τάξης.

Με άλλα λόγια, ο χώρος της σχολικής τάξης αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας όπου η συναναστροφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή ως μονάδα, αλλά στο σύνολο των μαθητών της τάξης, ως μια μικρή κοινωνία.

Η Αναγνωστοπούλου, (2005), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το πιο βασικό ρόλο στη σχολική μονάδα, διότι αυτοί είναι που έρχονται σε μια συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές και ότι από αυτούς εξαρτάται η ποιότητα της επικοινωνίας με τους μαθητές. Πέρα από το πρόγραμμα σπουδών που καλούνται να υλοποιήσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά και σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης, ως ένα σύνολο μαθητών με δικά τους επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και τον παροτρύνει ή όχι να βελτιωθεί μαθησιακά, αλλά και ως άτομο, το οποίο ανήκει σε μια κοινωνία και αλληλεπιδρά με αυτήν.

Επιπρόσθετα, πέρα από όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτουν και άλλες δυσκολίες στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών και αυτό, διότι πολλοί μαθητές δεν μπορούν να επικοινωνήσουν στη γλώσσα των εκπαιδευτικών και χρειάζεται να βρουν έναν κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος όμως δεν λειτουργεί αποτελεσματικά στην κατανόηση όσων

υπαινίσσονται και από τις δύο πλευρές. Εκτός όμως των προβλημάτων που απορρέουν από τη λεκτική συμπεριφορά και τη μη σωστή ερμηνεία της, υπάρχει και η πλευρά της μη λεκτικής συμπεριφοράς που σχετίζεται με τη στάση των μαθητών μέσα στην τάξη, ακόμη και όταν αυτοί δεν επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για τη συμπεριφορά που είναι τμήμα της ψυχολογικής τους κατάστασης, λόγω του αισθήματος περιθωριοποίησης που ενδεχομένως νιώθουν εξαιτίας της πολιτισμικής τους ετερότητας (Πυργιωτάκης, 2000).

Ο Cummins (2002), στη θεωρία του για τη δίγλωσση εκπαίδευση, αναφέρει πως οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στους ανήλικους μετανάστες, είναι αυτοί μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς θα υπάρχει ενεργή συμμετοχή από μεριά τους σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι η σχολική επιτυχία των ανήλικων μεταναστών συνδέεται άμεσα με ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το γεγονός ότι δεν υποτιμούν το πολιτιστικό υπόβαθρο και τις γλώσσες των μαθητών. Απεναντίας, δείχνουν υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις τους στο σχολείο, έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να στηρίζουν τους δίγλωσσους μαθητές και φυσικά την κατάλληλη καθοδήγηση από τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως είναι οι Περιφερειακοί Διευθυντές, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, ο Διευθυντής του Σχολείου και πάνω από όλα το ΥΠΕΠΘ.

Συνεχίζοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται ακόμη σημαντικότερος, στη σημερινή εποχή όπου ο Covid-19, διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος και πλήττει ιδιαίτερα τους πιο αδύναμους μαθητές.

Οι κυβερνήσεις στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τον ιό, επέβαλαν μέτρα όπως η φυσική αποστασιοποίηση από το χώρο του σχολείου, οι καραντίνες, ακόμη και το κλείσιμο των σχολείων, με αποτέλεσμα η καθημερινότητα των παιδιών να έχει επηρεαστεί σοβαρά. Πολλά παιδιά άρχισαν να νιώθουν άγχος, μοναξιά και ανησυχία για την ασφάλεια της οικογένειας και των φίλων τους στο μέλλον. Ο φόβος ότι θα μολυνθούν οι ίδιοι από τον ιό, αλλά και ότι μπορεί να χάσουν κάποιον δικό τους άνθρωπο, τους δημιούργησε αρκετά σωματικά και ψυχικά προβλήματα. (Ungric, Στο επίκεντρο οι επιπτώσεις του κορονοϊού στην ψυχική υγεία των νέων - Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ - Greece).

Σύμφωνα με την UNICEF του Ηνωμένου Βασιλείου, το ποσοστό των παιδιών στο Ηνωμένο Βασίλειο που ανησυχεί για τον αντίκτυπο του κορονοϊού στις ζωές τους, ξεπερνά το 60%. Παράλληλα, το ίδρυμα δημόσιας υγείας Sciensano στο Βέλγιο, διαπίστωσε ότι οι μαθητές, που έχουν επηρεαστεί από τον κορονοϊό εμφανίζουν δυσκολία στη συγκέντρωση, ανησυχία και νευρικότητα.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο ΟΗΕ, η βασίλισσα Ματθίλδη του Βελγίου, υποστηρίζοντας τους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης, έκανε έκκληση για ενισχυμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες που θα αναλάβουν να υποστηρίξουν τους νέους καταπολεμώντας το στιγματισμό που συνοδεύει την ψυχική υγεία (Ungric, Στο επίκεντρο οι επιπτώσεις του κορονοϊού στην ψυχική υγεία των νέων. - Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ - Greece).

Συγκεκριμένα, ο καθηγητής Ψυχιατρικής και διευθυντής της Β' Ψυχιατρικής Κλινικής του ΑΠΘ, Βασίλειος-Παντελεήμων Μποζίκας, αναφέρει ότι υπάρχουν σοβαρές συνέπειες στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, λόγω της πανδημίας και του lockdown, τονίζοντας μάλιστα ότι αυτές οι συνέπειες μπορεί πολλές φορές να είναι περισσότερο σοβαρές από αυτές των ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει γιατί η διακοπή των μαθημάτων εντός του σχολικού χώρου, των σωματικών δραστηριοτήτων και των ευκαιριών

κοινωνικοποίησης, παρεμποδίζουν τη φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών (protothema.gr, Κορονοϊός: Σοβαρές οι συνέπειες της πανδημίας και του lockdown στα παιδιά).

Έτσι λοιπόν, ο καθηγητής Μποζίκας Β., (2021), αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί κατέχουν έναν σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, καθώς τα παιδιά που θα τεθούν σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω καραντίνας, χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη. Οι γονείς αναφέρουν πολλές φορές ότι τα παιδιά νιώθουν αβεβαιότητα και φόβο, καθώς επίσης παρουσιάζουν και δυσκολίες στον ύπνο. Ειδικά τα παιδιά μικρότερης ηλικίας παιδιά από 3 έως 6 ετών, εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα προσκόλλησης και φόβου για την υγεία των μελών της οικογένειάς τους απ' ό,τι τα παιδιά 6 έως 18 ετών. Παιδιά που θα μπου σε καραντίνα και θα τεθούν και πάλι σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη από τους δασκάλους, τους καθηγητές, αλλά και εξειδικευμένους ψυχολόγους. Κυρίως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν μεγάλη προσοχή στα παιδιά που λόγω της κοινωνικής και της οικονομικής τους κατάστασης, δεν κατάφεραν να έχουν πρόσβαση στα διαδικτυακά μαθήματα. προκειμένου να καλύψουν με αυτόν τον τρόπο τα εκπαιδευτικά κενά που δημιουργήθηκαν.

Ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ Αντόνιο Γκουτέρες, με τη σειρά του, προέτρεψε τις κυβερνήσεις να διασφαλίσουν ότι η συζήτηση για την ψυχική υγεία βρίσκεται στο επίκεντρο όλων των μέτρων αντιμετώπισης της πανδημίας Covid-19 (Unpic, Στο επίκεντρο οι επιπτώσεις του κορονοϊού στην ψυχική υγεία των νέων. - Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ - Greece).

Συνεχίζοντας, αναφέρουμε πως η πανδημία διεύρυνε το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών χωρών. Οι πιο πλούσιες χώρες κατάφεραν να ανακάμψουν γρήγορα, ενώ στις φτωχές και αναπτυσσόμενες χώρες, το ποσοστό της φτώχειας συνεχίζει να αυξάνει δραματικά. Το πρόβλημα βέβαια, είναι εντονότερο μιας και πριν από την πανδημία, περίπου 1 δισεκατομμύριο παιδιά παγκοσμίως, παρουσίαζαν στέρηση σε τουλάχιστον μία βασική ανάγκη, χωρίς να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην υγεία, στη στέγαση, στη διατροφή και στην υγιεινή.

Το κόστος όμως δεν επηρεάζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Περισσότερο πλήττονται οι περιθωριοποιημένοι και οι ευάλωτοι, καθώς αντιμετωπίζουν τεράστιες ανισότητες στην υγεία, την εκπαίδευση, την ψυχική υγεία. Η Unicef σε μελέτη της στο France Presse, αναφέρει ότι τουλάχιστον 616 εκατομμύρια παιδιά έχουν πληγεί και εξακολουθούν να πλήττονται από το κλείσιμο των σχολείων παγκοσμίως, λόγω Covid-19.

Παράλληλα, ο Robert Jenkins, επικεφαλής σε θέματα εκπαίδευσης του διεθνούς οργανισμού, τονίζει ότι η επαναλειτουργία των σχολείων, δεν αρκεί ώστε να αναπληρωθούν οι χαμένες ώρες διδασκαλίας και ζητάει την εντατική αναπλήρωση του χαμένου εκπαιδευτικού χρόνου, ενώ επισημαίνει ότι το κλείσιμο των σχολείων είναι η αιτία που το 70% των μαθητών ηλικίας 10 ετών δεν μπορούν να διαβάσουν ή να κατανοήσουν ένα απλό κείμενο, ενώ πριν την πανδημία το ποσοστό αυτό ήταν 53%, στις χώρες με μικρά ή μεσαία εισοδήματα. Στην Αιθιοπία για παράδειγμα, οι μαθητές διδάχθηκαν μόνο το 30% έως 40% της ύλης των μαθηματικών, κατά την διάρκεια που τα σχολεία λειτουργούσαν κανονικά. Ακόμη όμως και στις πιο πλούσιες χώρες όπως στις ΗΠΑ, οι απώλειες των ωρών διδασκαλίας είναι μεγάλες, ειδικά σε ορισμένες πολιτείες όπως το Τέξας, η Καλιφόρνια και το Μέριλαντ.

Κλείνοντας, ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα λόγω του Covid-19, είναι ότι πολλοί μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο. Στην Νότιο Αφρική περίπου 500.000 μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο σχεδόν σε ένα χρόνο, ενώ σύμφωνα με τον Robert Jenkins, σημαντική είναι και η αύξηση των ποσοστών των μαθητών που πάσχουν από ψυχολογικές

διαταραχές, ενώ τουλάχιστον 370 εκ. μαθητές σε όλο τον κόσμο έχασαν τα σχολικά γεύματα, τα οποία για πολλούς εξ αυτών ήταν η μόνη σίγουρη πηγή τροφής (PREVENTING A LOST DECADE)

2.5.2 Οι φορείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα είναι αρκετοί οι φορείς που ασχολούνται ενεργά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην ηγεσία όλων αυτών των φορέων βρίσκεται το ΥΠΕΠΘ, στο οποίο ανήκει η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπεύθυνη για την εκπαίδευση των ανήλικων μεταναστών (<http://isocrates.gr/>).

Ένας άλλος φορέας είναι το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το οποίο ιδρύθηκε το 1996 και είναι αρμόδιο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, που ιδρύθηκε το 1994, αποτελεί έναν ακόμη φορέα. Η λειτουργία του εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ και έχει ως στόχο την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Στους παραπάνω φορείς προστίθενται και άλλα κρατικά ιδρύματα, οργανώσεις κυβερνητικές και μη, όπως το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, ο Ερυθρός Σταυρός, το Ίδρυμα Νεότητας, κ.α. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι και οι ΟΤΑ συμβάλλουν σημαντικά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση (<http://isocrates.gr/>).

2.5.3 Ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων

Σύμφωνα με το δίκτυο Sirius, (2013), οι ΜΚΟ που ασκούν τη δραστηριότητά τους στον ελληνικό χώρο, έχουν στόχο να βοηθήσουν την ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, χωρίς την ύπαρξη φαινομένων αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Η δραστηριότητά τους, όπως αναφέρει το δίκτυο, είναι ιδιαίτερα επεμβατική στις πολιτικές που εφαρμόζονται, ειδικά σε τομείς που σχετίζονται με τους ανήλικους μετανάστες, όπως είναι η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σύνθεση αυτών των ΜΚΟ, αποτελείται από έμμισθο προσωπικό, αλλά και από εθελοντές, οι οποίοι αναλαμβάνουν δράση σε διάφορα μέρη της χώρας που εμφανίζονται θέματα μειονοτήτων. Ορισμένες από τις πιο γνωστές ΜΚΟ σύμφωνα με την ΕΣΠΠ, (2016), είναι η Unicef, η ACTION AID, ο Ερυθρός Σταυρός, το Χαμόγελο του Παιδιού, τα Παιδικά Χωριά SOS, η PRAXIS, κ.ά.

2.5.4 Ο ρόλος της Unicef

Η UNICEF είναι η Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών για τα παιδιά, ιδρύθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 1946 για να βοηθήσει τα παιδιά της Ευρώπης, της Μέσης Ανατολής και της Κίνας μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Η UNICEF, εργάζεται με σκοπό την υποστήριξη των παιδιών, αλλά και των γυναικών στους τομείς της υγείας, της διατροφής, της εκπαίδευσης, της ύδρευσης και της υγιεινής, όπως επίσης και των παιδιών που χρειάζονται ειδική φροντίδα και προστασία. Προτεραιότητα της UNICEF είναι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα διαβίωσης, που έχουν πέσει θύματα πολέμου, που βιώνουν τη φτώχεια και κάθε είδους βία και εκμετάλλευση και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η UNICEF, μέσα από προγράμματα ιατρικής περίθαλψης,

διατροφής, εκπαίδευσης και υγιεινής στηρίζει τα παιδιά που έχουν ανάγκη, σε χώρες που αντιμετωπίζουν προβλήματα.

Στις 20 Νοεμβρίου 2020, το Ελληνικό Κράτος και η UNICEF συμφώνησαν από κοινού στην ίδρυση ενός μόνιμου Γραφείου του Οργανισμού στη χώρα. Αυτό παρέχει την πλήρη εντολή της UNICEF στην Ελλάδα, η οποία μεταφράζεται στην παροχή στήριξης και άμεσης συνεργασίας με τα Κράτη Μέλη του Οργανισμού για την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους έναντι των παιδιών, σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, την οποία η Ελλάδα επικύρωσε το 1993. Ως εκ τούτου, το Γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα επεκτείνει την υποστήριξή του σε όλους τους κρατικούς φορείς που έχουν ρόλο να διασφαλίσουν ότι και τα δύο εκατομμύρια παιδιά στη χώρα μπορούν να απολαμβάνουν πλήρως τα δικαιώματά τους.

Μέχρι σήμερα, η UNICEF έχει έρθει σε επαφή με μια σειρά κρατικών φορέων, συμπεριλαμβανομένων των Υπουργείων Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, το Υπουργείο Παιδείας, το Υπουργείο Μετανάστευσης, το Υπουργείο Δικαιοσύνης, κ.α., για ζητήματα όπως η αναδοχή και η αποϊδρυματοποίηση, η συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η απασχολησιμότητα των νέων, όπως επίσης και η διερεύνηση επιλογών για την πλήρη εξασφάλιση πόρων και χρηματοδοτήσεων για τα παιδιά τα επόμενα χρόνια.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όλα τα παιδιά θα έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και θα συνυπάρχουν στις ίδιες τάξεις, στα ίδια σχολεία. Μάλιστα, το Γραφείο των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά στην Ελλάδα σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Υπουργείο Παιδείας στηρίζουν την ισότητα των παιδιών στο σχολείο, μέσω μιας καμπάνιας τους με μήνυμα «Για ένα σχολείο με ανοιχτές πόρτες, για όλα τα παιδιά». Στόχος αυτής της καμπάνιας είναι η ευαισθητοποίηση του σε θέματα συμπερίληψης και σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Η UNICEF υποστηρίζει την ελληνική κυβέρνηση, τα σχολεία, τις οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών και κυρίως τα παιδιά και τους γονείς ώστε να διαμορφωθεί ένα σχολικό περιβάλλον που ενδυναμώνει κάθε παιδί, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρία, των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών, των παιδιών των μειονοτήτων, των παιδιών που χρειάζονται εναλλακτική φροντίδα και των παιδιών που υπήρξαν θύματα βίας και κακοποίησης (Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς | UNICEF Ελλάδα).

2.5.5 Η εκπαιδευτική πολιτική των ΟΤΑ

Σύμφωνα με το νόμο Ν. 3463/2006 ρυθμίζεται η συμμετοχή των ΟΤΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, ορίζεται με σαφήνεια ο ρόλος των Σχολικών Επιτροπών, οι οποίες αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου και η σύστασή τους είναι υποχρεωτική σε όλους τους δήμους, στα όρια των οποίων υπάρχουν σχολικές δομές. Η σύνθεση του συμβουλίου αποτελείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ένα μέλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ένα μέλος που εκπροσωπεί την μαθητική κοινότητα, ενώ τα υπόλοιπα μέλη προέρχονται από το Δημοτικό Συμβούλιο.

Ο σκοπός ύπαρξης της σχολικής επιτροπής είναι να στηρίζει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων διοικητικά, αλλά και στην υλικοτεχνική υποδομή. Ασχολείται δηλαδή με θέματα που αφορούν στο φωτισμό, τη θέρμανση, την καθαριότητα του σχολείου, τις διάφορες επισκευές που προκύπτουν, την αγορά εξοπλισμού και αναλώσιμων υλικών, κ.ά. (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός).

Παράλληλα με τις σχολικές επιτροπές λειτουργούν και τα σχολικά συμβούλια, τα οποία αποτελούνται από το σύλλογο διδασκόντων, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, τον

εκπρόσωπο του ΟΤΑ στη σχολική επιτροπή και από εκπροσώπους της μαθητικής κοινότητας κάθε σχολείου. Ο σκοπός λειτουργίας του σχολικού συμβουλίου είναι η επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και των κηδεμόνων των μαθητών και φυσικά, όπως και η Σχολική Επιτροπή, συμμετέχει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου (Βλάχος Α, 2007).

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, οι ΟΤΑ συμμετέχουν και με έναν ακόμη τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της Επιτροπής Παιδείας του Δήμου ή της Κοινότητας . Η επιτροπή αποτελείται από τον Δήμαρχο ή κάποιον δημοτικό σύμβουλο ως πρόεδρος της επιτροπής, από εκπροσώπους της Ένωσης Γονέων, συνδικαλιστικών οργανώσεων, παραγωγικών τάξεων και από Διευθυντές Σχολείων. Η Επιτροπή Παιδείας είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης στα σχολεία που εδρεύουν εντός των ορίων του Δήμου και εισηγείται στο δημοτικό συμβούλιο την έγκριση χρηματοδότησης προς τα σχολεία ώστε να καλύψουν τις λειτουργικές τους ανάγκες και τις ανάγκες για εργασίες επισκευής και συντήρησης των σχολικών μονάδων, όπου αυτές απαιτούνται (Μπέσιλα-Βήκα Ε. και Κατσαρός Γ, 2006).

Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι παρόλο που οι επιτροπές αυτές δεν συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθεί η χώρα, η συμβολή τους είναι πολύ σημαντική για την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Εκτός από το ότι παρέχουν τη χρηματοδότηση και όλη την υλικοτεχνική υποδομή ώστε να διατηρούν λειτουργικές τις εγκαταστάσεις των σχολείων, συμβάλλουν θετικά και στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και χρηστικού περιβάλλοντος για τους μαθητές, ικανοποιώντας τις βιολογικές και πνευματικές τους ανάγκες.

Για παράδειγμα, η συντήρηση των κτιριακών υποδομών και των χώρων άθλησης, η επάρκεια των βιβλιοθηκών και των εργαστηριακών κέντρων σε εξοπλισμό και αναλώσιμα υλικά, η ύπαρξη θέρμανσης και φωτισμού σε όλες τις τάξεις, δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα στους μαθητές και τους διευκολύνουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο - Μεθοδολογία

3.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία έχει χρησιμοποιηθεί ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, δημοσιευμένα άρθρα, θεσμικό πλαίσιο και νόμοι, όπως επίσης και μελέτη ποσοτικών ερευνών.

Η άντληση των πληροφοριών πραγματοποιήθηκε μέσω της επίσκεψης βιβλιοθηκών, όπως της Βιβλιοθήκης του Παντείου Πανεπιστημίου, ιστοσελίδων του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου (Στοιχεία για λόγους μετανάστευσης και άδειες παραμονής, πληροφορίες για νόμους και διατάξεις που αφορούν στη μετανάστευση, προγράμματα ένταξης στην εκπαίδευση), της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος (Δεδομένα μετανάστευσης από χώρες του εξωτερικού στην Ελλάδα), της Eurostat (Στοιχεία για πολίτες της ΕΕ που είναι κάτοικοι άλλης χώρας), του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της Frontex (Στοιχεία για τις μεταναστευτικές ροές στην Ευρώπη), της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (Στοιχεία για τις μεταναστευτικές ροές στην Ευρώπη και την Ελλάδα από στεριά και θάλασσα, χώρες προέλευσης μεταναστών, στοιχεία για την πρόσβαση των ανήλικων μεταναστών στην εκπαίδευση), του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (Στοιχεία ανήλικων μεταναστών στα ελληνικά σχολεία) και ιστοσελίδων του διαδικτύου σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας. Τέλος, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε ένα δείγμα πληθυσμού 100-150 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε περιοχές του Κέντρου της Αθήνας, όπως η Κυψέλη, ο Κολωνός και τα Πατήσια και σε περιοχές των Βορείων Προαστίων, όπως η Κηφισιά, το Ψυχικό και η Φιλοθέη. Ο τρόπος αποστολής των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονική μορφή μέσω email.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από ερωτήματα επιλογής, κατηγοριοποιημένα σε 4 θεματικές ενότητες. Η 1^η ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για το εάν η ένταξη των μεταναστών μαθητών επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα, εάν διαταράσσονται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών στο σχολείο και εάν οι δομές εκπαίδευσης επαρκούν για να δεχτούν νέους μαθητές, κ.ά. Η 2^η ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για το ποια προβλήματα δημιουργούνται στο σχολικό χώρο από την είσοδο των νέων μαθητών, εάν υπάρχει αύξηση εγκληματικότητας, ρατσιστικές συμπεριφορές, μη καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο θα εργαστεί για τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, κ.ά. Η 3^η ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για το πώς τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία ένταξης θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν, εάν για παράδειγμα κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους φορείς, όπως Υπουργεία, Οργανισμούς, τον Δήμο που θα βοηθήσουν στο έργο τους, εάν υπάρχει τμήμα ψυχολογικής υποστήριξης στα σχολεία για τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, εάν υλοποιούνται πολιτιστικά προγράμματα ή σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική τάξη. Τέλος, η 4^η ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για τον ρόλο των διοικούντων της εκπαίδευσης στη διαδικασία ένταξης των αλλοδαπών μαθητών και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μέτρων που λαμβάνουν.

3.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

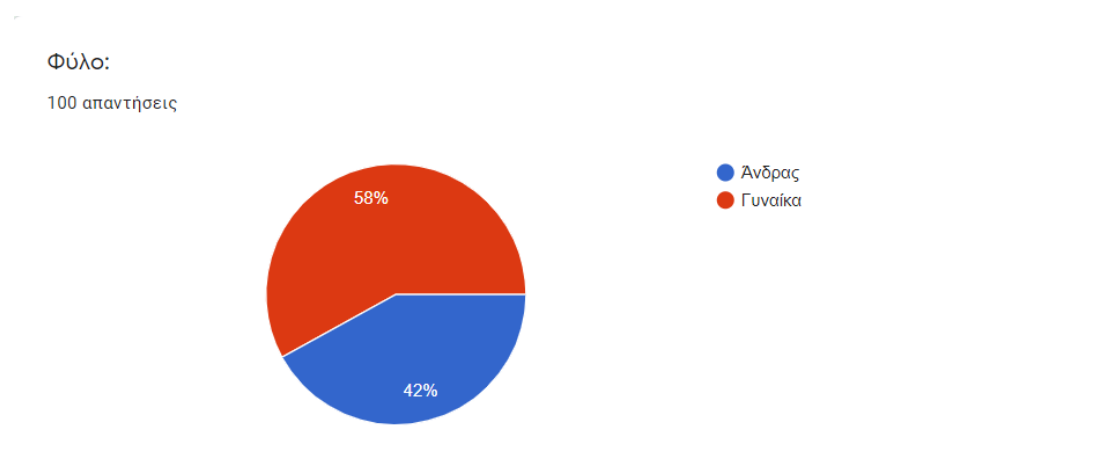
Στόχος της εργασίας αυτής είναι να δοθεί έμφαση στους παράγοντες ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη σημασία του χώρου κατά τη διαδικασία αυτή. Θα γίνει μια σύγκριση της ροής των μεταναστών που παρατηρείται στο Κέντρο της Αθήνας και τον Δήμο Αθηναίων με αυτή των Βορείων Προαστίων, όπως επίσης και μια σύγκριση των προσδιοριστικών παραγόντων της ένταξης στις περιοχές αυτές.

Στην εργασία αυτή απαντώνται ερωτήματα για το εάν και πώς το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από τη μεγάλη ροή μεταναστών που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, ποια είναι τα ενδεχόμενα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στις μονάδες εκπαίδευσης και επηρεάζουν τις διαδικασίες μάθησης, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και την ίδια την οργάνωση του σχολείου από άποψη δομών και γραφειοκρατίας, πώς τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ποιος ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία ένταξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, εξυπηρετούν τον βασικό σκοπό της έρευνας και τους επιμέρους στόχους της και αποτελούν τη βάση των ερωτημάτων του Ερωτηματολογίου.

3.3 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 100 εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Δήμο Αθηναίων, στον Δήμο Κηφισιάς και στον Δήμο Φιλοθέης-Ψυχικού.

Όσον αφορά στο φύλο των ερωτηθέντων, το 58% ήταν γυναίκες και το 42% ήταν άντρες.

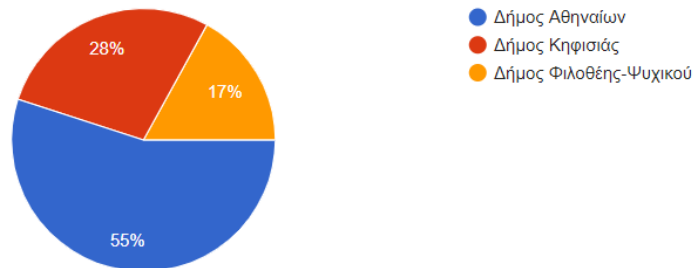


Γράφημα 1. Φύλο

Σχετικά με την περιοχή του σχολείου εργασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (55%) εργάζεται στον Δήμο Αθηναίων, ακολουθεί ο Δήμος Κηφισιάς (28%) και τέλος ο Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού (17%).

Περιοχή σχολείου εργασίας:

100 απαντήσεις

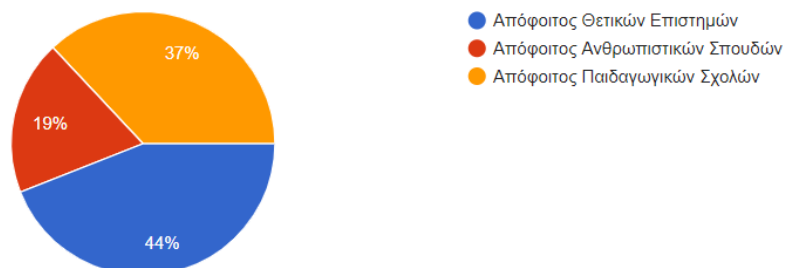


Γράφημα 2. Περιοχή σχολείου εργασίας

Συνεχίζοντας, σχετικά με την ειδικότητα των ερωτηθέντων, το 44% είναι απόφοιτοι Θετικών Επιστημών, το 37% απόφοιτοι Παιδαγωγικών Σχολών και το μικρότερο ποσοστό, 19% απόφοιτοι Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Ειδικότητα:

100 απαντήσεις

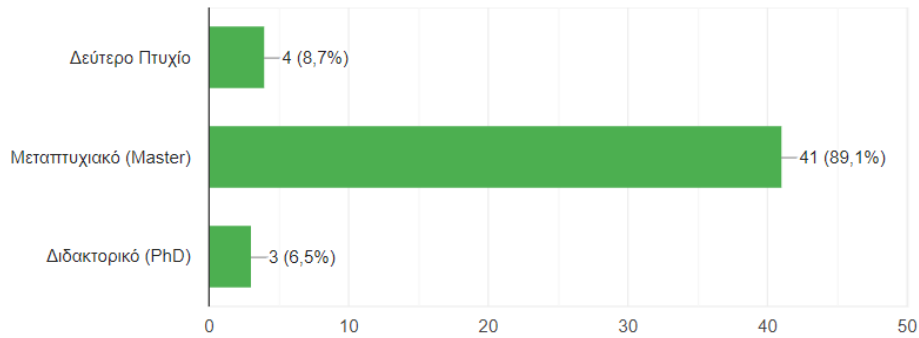


Γράφημα 3. Ειδικότητα

Συνεχίζοντας, από τους 100 ερωτηθέντες, μόνο 46 άτομα έχουν κάποιο τίτλο σπουδών, πέρα από το βασικό. Έτσι 41 (89.1) έχουν Μεταπτυχιακό, μόλις 4 (8.7%) δεύτερο πτυχίο και 3 (6.5%) έχουν Διδακτορικό.

Ανώτατες Σπουδές:

46 απαντήσεις

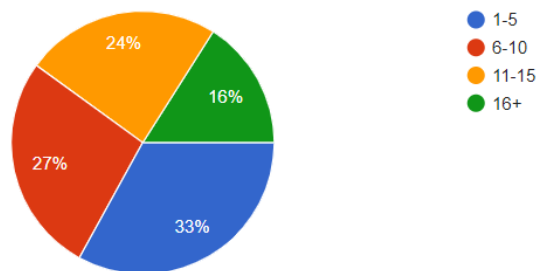


Γράφημα 4. Ανώτατες Σπουδές

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 33% των ερωτηθέντων εργάζεται 1-5 έτη, το 27% 6-10 έτη, το 24% 11-15 έτη και το 16% πάνω από 16 έτη.

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

100 απαντήσεις

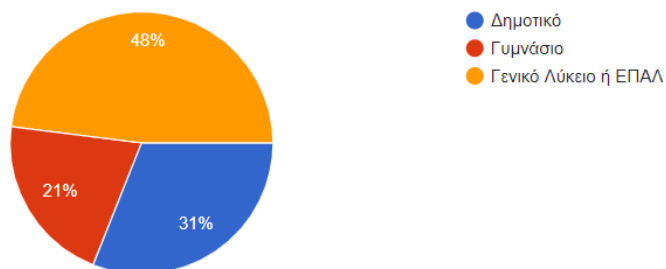


Γράφημα 5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Από τους ερωτηθέντες, το 48% εργάζεται σε Γενικό Λύκειο ή ΕΠΑΛ, το 31% σε Δημοτικό και το 21% σε Γυμνάσιο.

Τύπος Σχολείου:

100 απαντήσεις



Γράφημα 6. Τύπος Σχολείου

3.4 Το εργαλείο της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1997 & Βαμβουκάς, 2002).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη, το καθένα από τα οποία περιλαμβάνει μια ομάδα ερωτήσεων που αφορούν στους στόχους της εργασίας. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για την ύπαρξη ανήλικων μεταναστών στις σχολικές τάξεις και τη σημασία του χώρου στις μεταναστευτικές ροές. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα ενδεχόμενα προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον. Το τρίτο μέρος με τη σειρά του, περιλαμβάνει ερωτήματα για τον τρόπο αντιμετώπισης των παραπάνω ενδεχόμενων προβλημάτων που δημιουργούνται, ενώ τέλος, το τέταρτο μέρος, πραγματεύεται τον ρόλο των διοικούντων της εκπαίδευσης στη διαδικασία ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν κυρίως δύο κατηγορίες ερωτήσεων, όπως είναι οι ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμης κλίμακας Likert και οι ερωτήσεις επιλογής, στις οποίες οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας, σε μορφή Word.

3.5 Η μέθοδος της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms και μοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω email σε σχολεία του Δήμου Αθηναίων, του Δήμου Κηφισιάς και του Δήμου Φιλοθέης-Ψυχικού. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των στοιχείων τους και το σκοπό της έρευνας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν ποιοτική και ποσοτική. Η ποσοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 26.0, με την εφαρμογή των κριτηρίων t-test, του συντελεστή συσχέτισης Pearson και της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης, one-way ANOVA.

Η ποιοτική ανάλυση που ακολούθησε, ανέδειξε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν επηρεάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών, αν δημιουργούνται προβλήματα κατά τη διαδικασία ένταξής τους, πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα και ποιος είναι ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης ώστε να διευκολύνουν τη διαδικασία ένταξης.

3.6 Οι περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με την αργή συγκέντρωση των απαντήσεων, κάτι το οποίο είχε ως αποτέλεσμα να πραγματοποιηθούν τηλεφωνήματα, ιδίως σε οικείους συναδέλφους για να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο και ο αριθμός των συμμετεχόντων να φτάσει τους 100. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Bowling, (1997), κατά τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, είναι σημαντικό οι ερωτηθέντες να κατανοούν τις ερωτήσεις και να απαντούν με ειλικρίνεια. Υπάρχει πάντα η πιθανότητα της μη κατανόησης κάποιων ερωτήσεων, καθώς δεν υπάρχει συνεντεύκτης να συμβάλει στην επεξήγηση τους.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο - Ανάλυση

4.1 Εισαγωγή

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τα μέσα Νοεμβρίου έως τα μέσα Δεκεμβρίου του 2021 και λήφθηκαν συνολικά 100 απαντήσεις από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρακάτω, αναλύονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων βάσει της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

4.2 Περιγραφική ανάλυση

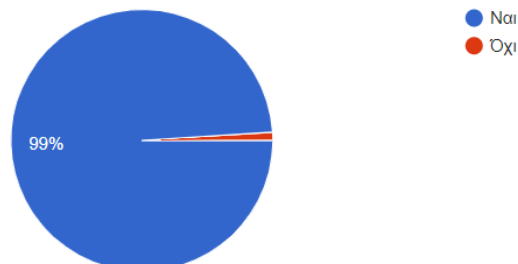
Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων εξετάζει το εάν και πώς επηρεάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα από την είσοδο των ανήλικων μεταναστών.

A. Η Ένταξη των Μεταναστών στην Εκπαίδευση

Στην πρώτη ερώτηση για το εάν υπάρχουν ανήλικοι μετανάστες στις τάξεις, οι ερωτηθέντες απάντησαν σχεδόν στο σύνολό τους (99%) ότι υπάρχουν ανήλικοι μετανάστες στις τάξεις τους. Το συγκεκριμένο γράφημα, αποτελεί βασικό στοιχείο της έρευνας, μιας και μας δείχνει την ροή μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1. Υπάρχουν ανήλικοι μετανάστες στην τάξη σας;

100 απαντήσεις

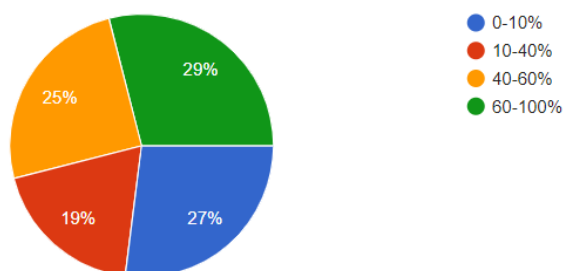


Γράφημα 7. Ύπαρξη ανήλικων μεταναστών στις τάξεις

Στη δεύτερη ερώτηση, το 29% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι το ποσοστό ανήλικων μεταναστών στις τάξεις τους είναι 60-100%, το 27% απάντησε ότι είναι 0-10%. Ακολουθεί το 25% με 40-60% και τέλος, το 19% με ποσοστό ανήλικων μεταναστών 10-40%. Σύμφωνα με το διάγραμμα αυτό, περίπου οι 3 στους 10 μαθητές σε μία τάξη είναι μετανάστες.

2. Αν Ναι, σε ποιο βαθμό;

100 απαντήσεις

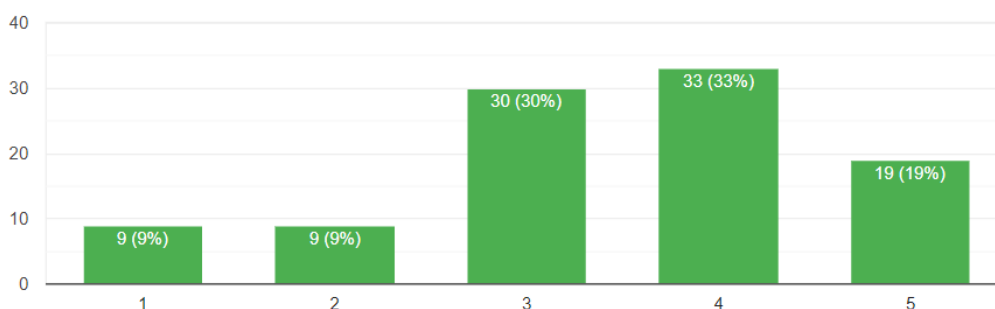


Γράφημα 8. Ποσοστό ανήλικων μεταναστών στις τάξεις

Στην τρίτη ερώτηση, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (33%), απάντησε ότι η κοινωνική συνοχή του σχολικού περιβάλλοντος διαταράσσεται «πολύ» από την είσοδο των ανήλικων μεταναστών και ακολουθεί με 30% το «μέτρια». Το διάγραμμα αυτό, μας δείχνει την ύπαρξη πιθανών προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ των ανήλικων μεταναστών με τους γηγενείς μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό χώρο.

3. Θεωρείτε ότι με την είσοδο ανήλικων μεταναστών στο σχολείο, διαταράσσεται η κοινωνική συνοχή του σχολικού περιβάλλοντος;

100 απαντήσεις



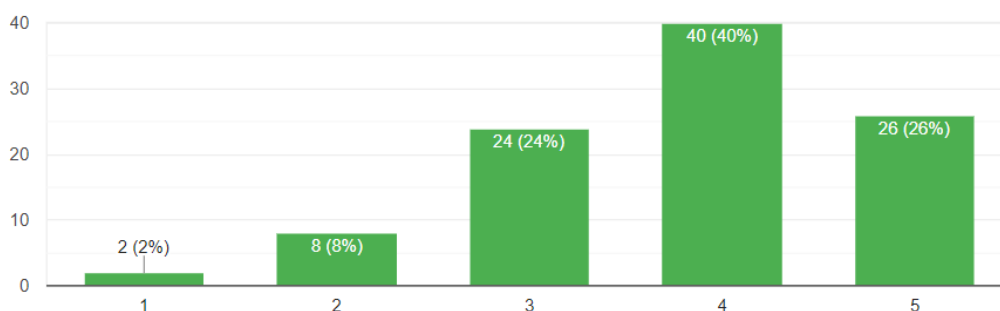
Γράφημα 9. Διατάραξη της κοινωνικής συνοχής του σχολικού περιβάλλοντος

Στην τέταρτη ερώτηση, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (31%), απάντησε «μέτρια» για το αν νιώθει ανασφάλεια για το έργο που επιτελεί, ακολουθεί το «πολύ» με 26% και το «πάρα πολύ» με 21%.

Στην ερώτηση πέντε, το 40% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ» στο αν έχει αντιληφθεί ρατσιστικές συμπεριφορές από τους γηγενείς μαθητές, ακολουθεί με 26% το «πάρα πολύ» και με 24% το «μέτρια». Το διάγραμμα αυτό, μας δείχνει ότι οι ανήλικοι μετανάστες δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους γηγενείς μαθητές, καθώς οι γηγενείς μαθητές τους αντιμετωπίζουν ως κάτι «ξένο» στο σχολικό χώρο.

5. Έχουν γίνει αντιληπτές ρατσιστικές συμπεριφορές από τη μεριά των γηγενών μαθητών προς τους ανήλικους μετανάστες;

100 απαντήσεις

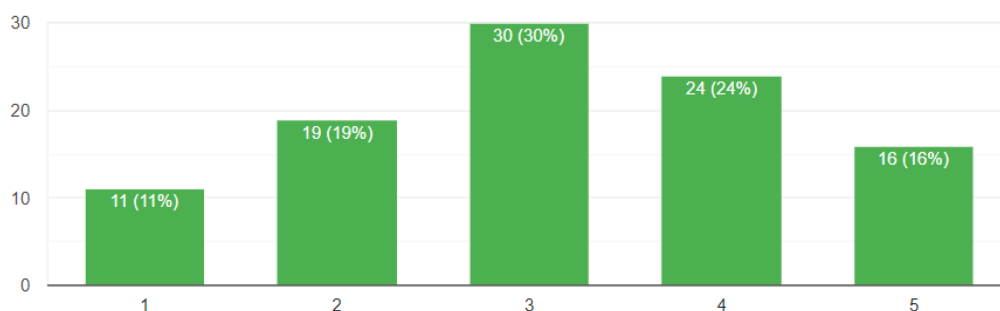


Γράφημα 10. Ρατσιστικές συμπεριφορές από γηγενείς μαθητές

Στην ερώτηση έξι, το 30% των ερωτηθέντων απάντησε «αρκετά» στο αν έχει αντιληφθεί ρατσιστικές συμπεριφορές από τους ανήλικους μετανάστες προς τους γηγενείς μαθητές, ακολουθεί με 24% το «πολύ» και με 19% το «λίγο». Σε σχέση με το προηγούμενο ερώτημα, συμπεραίνουμε ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές από τη μεριά των γηγενών μαθητών παρατηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι από τη μεριά των ανήλικων μεταναστών.

6. Έχουν γίνει αντιληπτές ρατσιστικές συμπεριφορές από τη μεριά των ανήλικων μεταναστών προς τους γηγενείς μαθητές;

100 απαντήσεις

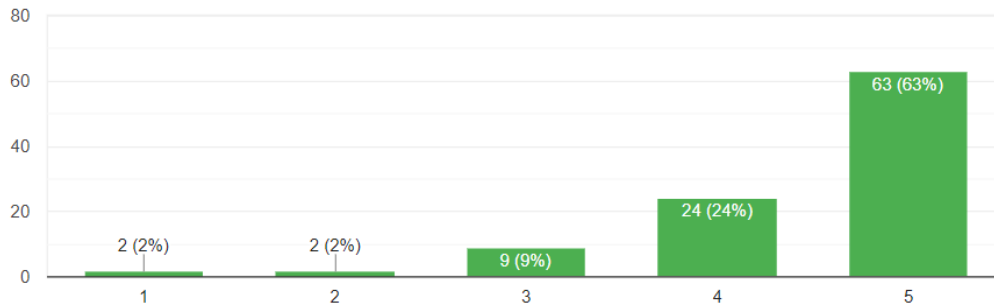


Γράφημα 11. Ρατσιστικές συμπεριφορές από ανήλικους μετανάστες

Στην ερώτηση αυτή, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (63%), θεωρεί ότι ο τόπος που είναι εγκατεστημένη η σχολική μονάδα συνδέεται με την ροή μεταναστών σε αυτή. Το διάγραμμα μας δείχνει ότι η περιοχή που είναι εγκατεστημένη η σχολική μονάδα, σε μεγάλο βαθμό, επηρεάζει τον αριθμό των ανήλικων μεταναστών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της περιοχής.

7. Θεωρείτε ότι ο τόπος που είναι εγκατεστημένη η σχολική σας μονάδα συνδέεται με τη ροή των ανήλικων μεταναστών σε αυτήν;

100 απαντήσεις



Γράφημα 12. Σύνδεση τόπου εγκατάστασης σχολικής μονάδας με την ροή ανήλικων μεταναστών σε αυτή

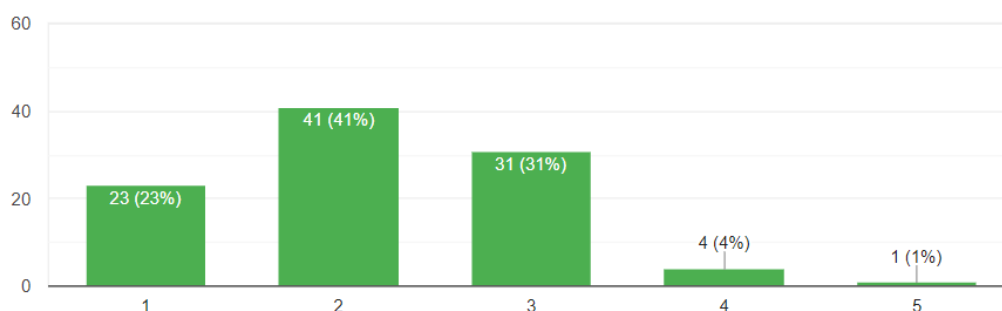
Στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν σχετικά με τα ενδεχόμενα προβλήματα που προκύπτουν από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Β. Τα ενδεχόμενα προβλήματα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην πρώτη ερώτηση αυτής της ομάδας, το 41% των ερωτηθέντων απάντησε «λίγο» στο αν η σχολική του μονάδα διαθέτει επαρκές και με προσόντα, διδακτικό προσωπικό για τη διδασκαλία της Γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας. Ακολουθεί το «μέτρια» με 31% και το «πολύ λίγο» με 23%. Παρατηρούμε, ότι οι σχολικές μονάδες, στο μεγαλύτερο μέρος τους, δεν διαθέτουν το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό που θα μπορούσε να συμβάλει στη διαδικασία ένταξης των ανήλικων μεταναστών.

1. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε διαθέτει επαρκές διδακτικό προσωπικό με κατάλληλα προσόντα για τη διδασκαλία της Γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών;

100 απαντήσεις



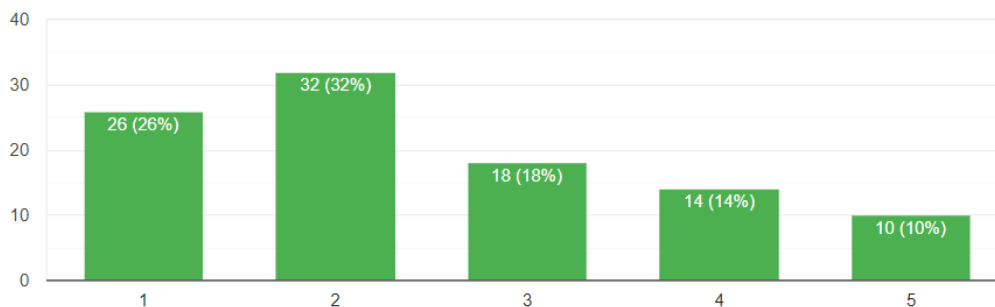
Γράφημα 13. Επαρκές και κατάλληλο διδακτικό προσωπικό στη σχολική μονάδα

Στη δεύτερη ερώτηση για το αν η σχολική μονάδα διαθέτει βιβλία με δίγλωσσο περιεχόμενο, το 45% απάντησε «λίγο», το 27% «πολύ λίγο» και το 23% «μέτρια». Στο μεγαλύτερο ποσοστό συμπεραίνουμε ότι οι σχολικές μονάδες δεν διαθέτουν δίγλωσσα βιβλία.

Στην τρίτη ερώτηση για το αν η σχολική μονάδα διαθέτει επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, η απάντηση είναι παρόμοια με την προηγούμενη. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, 32%, οι ερωτηθέντες απάντησαν «λίγο» και με 26%, «πολύ λίγο». Παρατηρούμε, ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός στις σχολικές μονάδες, δεν επαρκεί για όλους τους μαθητές.

3. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε διαθέτει επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό;

100 απαντήσεις

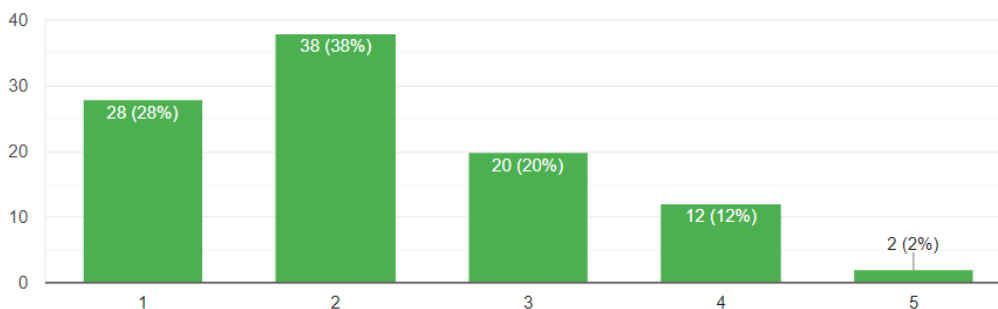


Γράφημα 14. Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού

Όσον αφορά στην ύπαρξη κατάλληλων κτιριακών δομών για την ένταξη των ανήλικων μεταναστών, το 38% των ερωτηθέντων απάντησε «λίγο» και αμέσως μετά το 28%, «πολύ λίγο». Οι σχολικές μονάδες, σε μεγάλο βαθμό, δεν διαθέτουν επαρκείς και κατάλληλες δομές, για να στεγάσουν τους ανήλικους μετανάστες.

4. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε διαθέτει τις κατάλληλες κτιριακές δομές για την ένταξη των ανήλικων μεταναστών;

100 απαντήσεις



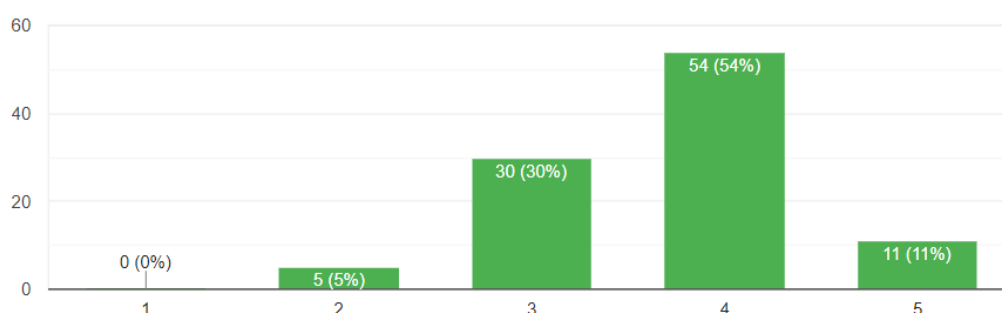
Γράφημα 15. Καταλληλότητα κτιριακών δομών

Συνεχίζοντας, στην ερώτηση πέντε, το 43% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ» στο αν οι διαφορετικές χώρες προέλευσης των ανήλικων μεταναστών αποτελούν εμπόδιο στην κοινωνική τους ένταξη και ακολουθεί το 39% που απάντησε «μέτρια».

Στην ερώτηση έξι, το 54% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ» και το 30% «μέτρια» στο αν η εγγραφή των μαθητών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία της μάθησής τους. Οι ανήλικοι μετανάστες στερούνται τμήματα του εκπαιδευτικού προγράμματος, κάτι που δεν διευκολύνει την ομαλή ένταξή τους στη σχολική τάξη και την κατανόηση του προγράμματος σπουδών.

6. Η εγγραφή των ανήλικων μεταναστών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία της μάθησής τους;

100 απαντήσεις



Γράφημα 16. Εγγραφή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές-εμπόδιο στη μάθηση

Στην ερώτηση επτά, το 61% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ» και το 25% «μέτρια» στο αν οι απουσίες των ανήλικων μεταναστών αποτελούν ένδειξη περιθωριοποίησης.

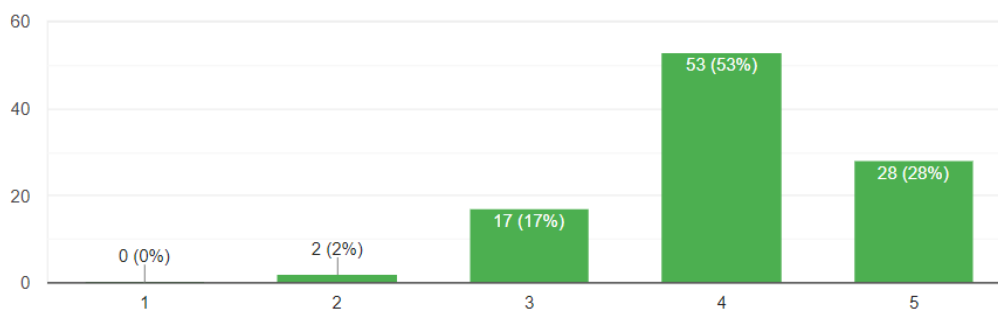
Στην ερώτηση οχτώ, το 44% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ» και το 34% «μέτρια» στο αν υπάρχουν αρνητικά στερεότυπα από τους εκπαιδευτικούς και τους γηγενείς μαθητές για τους ανήλικους μετανάστες.

Στην ερώτηση εννιά, το 52% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ» και το 30% «μέτρια» στο αν υπάρχει απροθυμία από τη μεριά των ανήλικων μεταναστών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων, λόγω του αισθήματος περιθωριοποίησης.

Συνεχίζοντας, το 53% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ» και το 28% «πάρα πολύ» στο αν η άγνοια της γλώσσας που μιλούν οι ανήλικοι μετανάστες από τους ερωτηθέντες αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία μάθησής τους. Οι ανήλικοι μετανάστες, λόγω του ότι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, περιθωριοποιούνται, αδυνατώντας να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

10. Το ενδεχόμενο να μη γνωρίζετε τη γλώσσα που μιλούν οι ανήλικοι μετανάστες, αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία μάθησής τους;

100 απαντήσεις



Γράφημα 17. Άγνοια της γλώσσας των ανήλικων μεταναστών-Εμπόδιο στη μάθηση

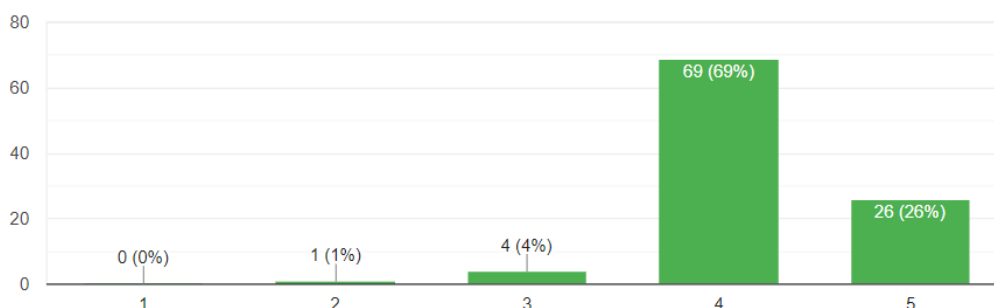
Στην ερώτηση έντεκα, το 30% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ», το 29% «μέτρια» και το 20% «λίγο» στο αν οι δύο γλώσσες που μιλούν οι ανήλικοι μετανάστες αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξή τους.

Στην ερώτηση δώδεκα, το 35% των ερωτηθέντων απάντησε «μέτρια», ακολουθεί το «πολύ» με 29% και το «λίγο» με 22%.

Στην ερώτηση δεκατρία, οι πλειοψηφία των ερωτηθέντων (69%), απάντησε «πολύ», θεωρώντας ότι υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών μιας τάξης, το οποίο μπορεί να οφείλεται στο ότι οι ανήλικοι μετανάστες δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να ακολουθήσουν εύκολα το πρόγραμμα σπουδών. Μπορεί επίσης να οφείλεται στην έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού, το οποίο θα αναλάμβανε τη διδασκαλία των ανήλικων μεταναστών.

13. Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων των διαφόρων μαθητών εντός μιας τάξης;

100 απαντήσεις



Γράφημα 18. Ύπαρξη διαφορών γλωσσικών δεξιοτήτων μεταξύ μαθητών

Συνεχίζοντας, στην ερώτηση δεκατέσσερα, οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ποσοστό 91% ότι οι διαφορές αυτές οφείλονται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, σε ποσοστό 73% στην παροχή ίσων ευκαιριών και σε ποσοστό 50% στην αξιολόγηση, ακολουθούν η κάλυψη της διδακτέας ύλης και η διαχείριση της ροής μεταναστών.

Στην ερώτηση δεκαπέντε, οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ποσοστό 45% «μέτρια» και σε ποσοστό 26% «πολύ» στο αν εμφανίζεται παραβατική συμπεριφορά από τους ανήλικους μετανάστες στο σχολείο.

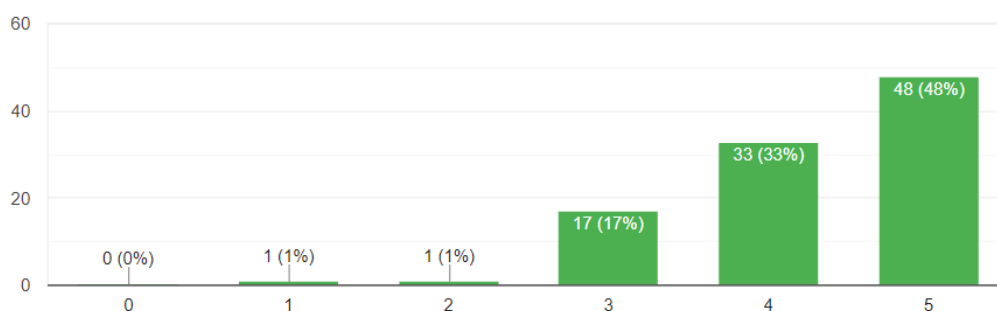
Στην τρίτη ομάδα ερωτήσεων, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν με ποιους τρόπους μπορούν να αντιμετωπιστούν τα ενδεχόμενα προβλήματα που προκύπτουν από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Γ. Ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην πρώτη ερώτηση της ομάδας, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 48% απάντησαν «πάρα πολύ» στην ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σε ποσοστό 33% «πολύ». Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μέσω αυτών των προγραμμάτων, οι ανήλικοι μετανάστες θα ενταχθούν ευκολότερα στο σχολικό χώρο και θα αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες.

1. Την ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

100 απαντήσεις



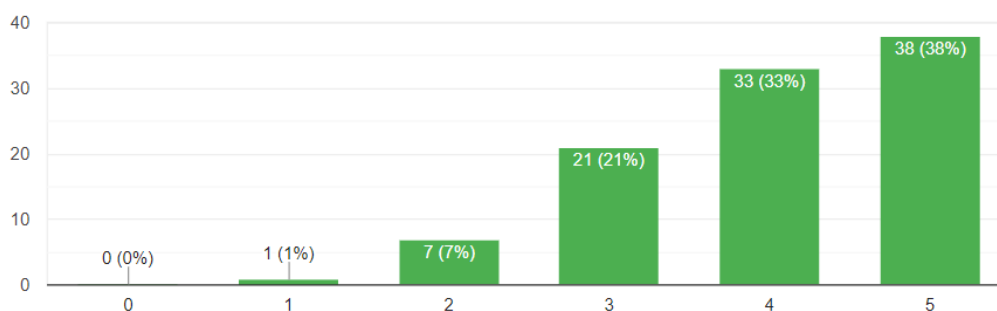
Γράφημα 19. Ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Στην δεύτερη ερώτηση, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 44% απάντησαν «πάρα πολύ» στην ανάπτυξη ειδικών δράσεων προς όφελος των μαθητών και σε ποσοστό 43% «πολύ».

Στην τρίτη ερώτηση, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 38% απάντησαν «πάρα πολύ» στην οικονομική υποστήριξη των ανήλικων μεταναστών και των οικογενειών τους από τους ΟΤΑ και σε ποσοστό 33% «πολύ». Οι ΟΤΑ, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, μπορούν να υποστηρίξουν την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, μέσω της οικονομικής υποστήριξης αυτών και των οικογενειών τους.

3. Την οικονομική υποστήριξη των ανήλικων μεταναστών και των οικογενειών τους από το Δήμο ή την Κοινότητα, ώστε να μειωθεί το αίσθημα ανασφάλειας που ενδεχομένως νιώθουν.

100 απαντήσεις

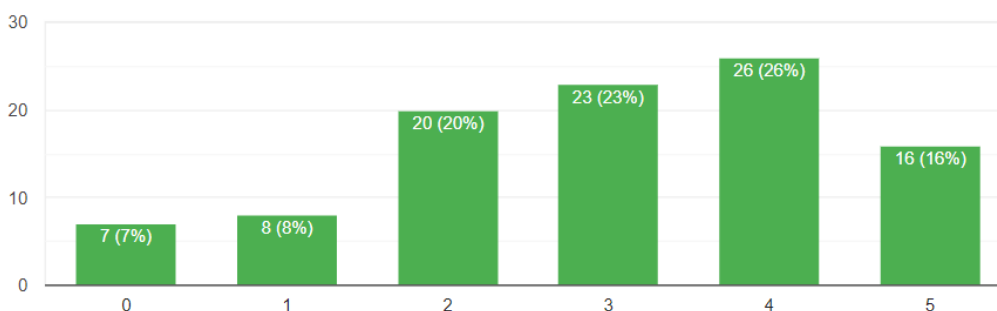


Γράφημα 20. Οικονομική υποστήριξη από ΟΤΑ

Στην τέταρτη ερώτηση, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 26% απάντησαν «πολύ» στην οικονομική υποστήριξη από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και σε ποσοστό 23% «μέτρια». Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου πρέπει να συμβάλει στην οικονομική υποστήριξη των ανήλικων μεταναστών.

4. Την οικονομική υποστήριξη από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

100 απαντήσεις



Γράφημα 21. Οικονομική υποστήριξη από Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

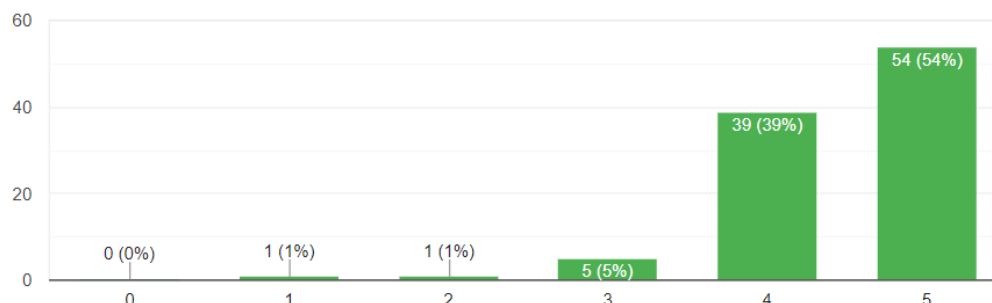
Στην ερώτηση πέντε, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους (54%) απάντησαν «πάρα πολύ» στην οικονομική υποστήριξη από τα αρμόδια Υπουργεία και τους άλλους αρμόδιους φορείς και σε ποσοστό 37% «πολύ».

Στην ερώτηση έξι, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 34% απάντησαν «πάρα πολύ» στη συνεργασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς των ανήλικων μεταναστών και σε ποσοστό 32% «πολύ».

Στην ερώτηση επτά, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους με 54% απάντησαν «πάρα πολύ» στην παροχή ψυχολογικής υποστήριξης των ανήλικων μεταναστών, ώστε να εξαλειφθούν τα αισθήματα περιθωριοποίησης και εκφοβισμού που νιώθουν.

7. Την παροχή ψυχολογικής στήριξης των ανήλικων μεταναστών.

100 απαντήσεις

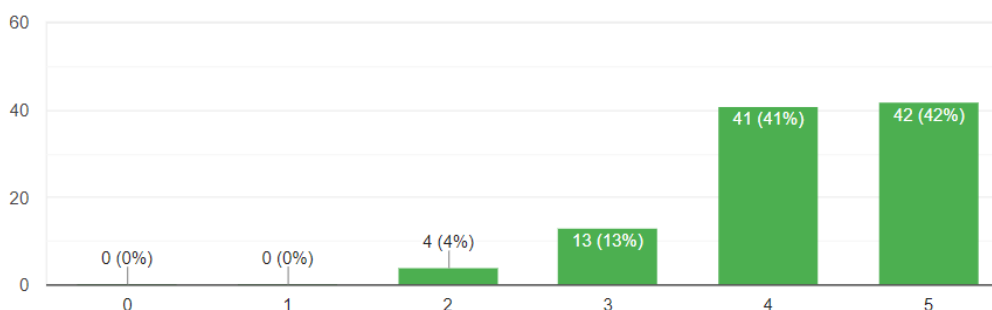


Γράφημα 22. Παροχή ψυχολογικής υποστήριξης ανήλικων μεταναστών

Στην ερώτηση αυτή, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 42% απάντησαν «πάρα πολύ» στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από δίγλωσσα βιβλία και σε ποσοστό 41% «πολύ». Τα βιβλία με δίγλωσσο περιεχόμενο θα συμβάλλουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στην κατανόηση του κειμένου, κατά τη διαδικασία μάθησης.

8. Τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από βιβλία με δίγλωσσο περιεχόμενο.

100 απαντήσεις



Γράφημα 23. Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας μέσα από βιβλία με δίγλωσσο περιεχόμενο

Στην ερώτηση εννιά, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 40% απάντησαν «πάρα πολύ» στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από προσωπικά βιώματα των μαθητών και σε ποσοστό 39% «πολύ».

Στην ερώτηση δέκα, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 47% απάντησαν «πάρα πολύ» στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην επικοινωνία των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και σε ποσοστό 42% «πολύ».

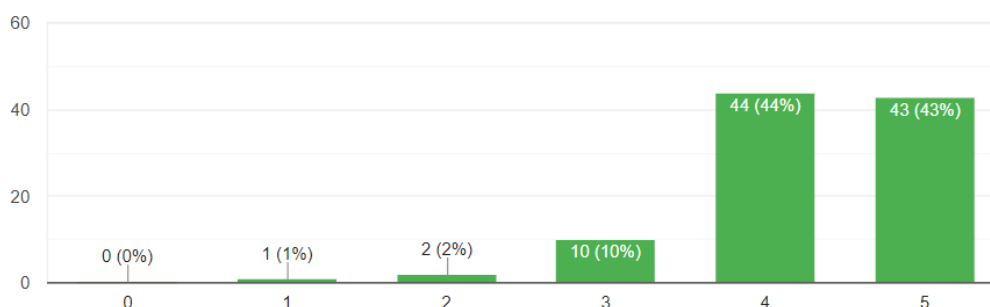
Στην ερώτηση έντεκα, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 36% απάντησαν «πάρα πολύ» στη γνώση από τους εκπαιδευτικούς των μητρικών γλωσσών των μαθητών και σε ποσοστό 32% «πολύ».

Στην ερώτηση δώδεκα, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 40% απάντησαν «πάρα πολύ» στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους εκπαιδευτικούς που μιλούν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών και σε ποσοστό 39% «πολύ».

Στην ερώτηση δεκατρία, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 44% απάντησαν «πολύ» στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σε ποσοστό 43% «πάρα πολύ». Μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (π.χ. χρήση εποπτικών μέσων, quiz), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των ανήλικων μεταναστών και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες.

13. Την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

100 απαντήσεις

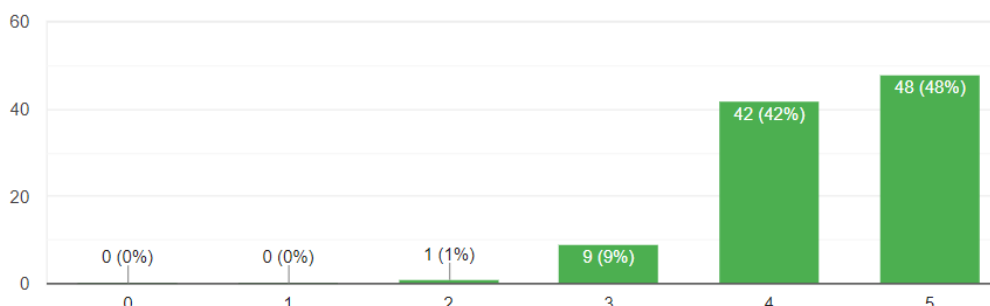


Γράφημα 24. Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στην ερώτηση δεκατέσσερα, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 48% απάντησαν «πάρα πολύ» στην παρακολούθηση εξειδικευμένων μορφών επιμόρφωσης και σε ποσοστό 42% «πολύ». Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν με αυτόν τον τρόπο να προσεγγίσουν το πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου και να εντάξουν ευκολότερα τους ανήλικους μετανάστες σε αυτό.

14. Την παρακολούθηση εξειδικευμένων μορφών επιμόρφωσης.

100 απαντήσεις



Γράφημα 25. Παρακολούθηση εξειδικευμένων μορφών επιμόρφωσης

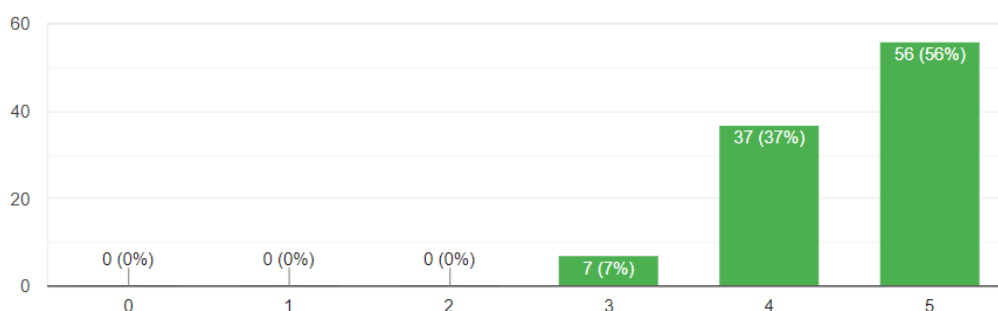
Συνεχίζοντας, στην ερώτηση δεκαπέντε, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους (51%), απάντησαν «πάρα πολύ» στην πρόσβαση σε καλές πρακτικές εστιασμένες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε ποσοστό 41% «πολύ».

Στην ερώτηση δεκαέξι, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους (50%), απάντησαν «πάρα πολύ» στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τον Σχολικό Σύμβουλο.

Στην ερώτηση δεκαεπτά, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους (56%), απάντησαν «πάρα πολύ» στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης.

17. Την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης.

100 απαντήσεις



Γράφημα 26. Παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης

Στην τελευταία ερώτηση της ομάδας, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους (55%), απάντησαν «πάρα πολύ» στην επαρκή χρήση της τεχνολογικής υποδομής του σχολείου.

Στην τέταρτη και τελευταία ομάδα ερωτήσεων, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν για τον ρόλο των Διοικούντων της Εκπαίδευσης.

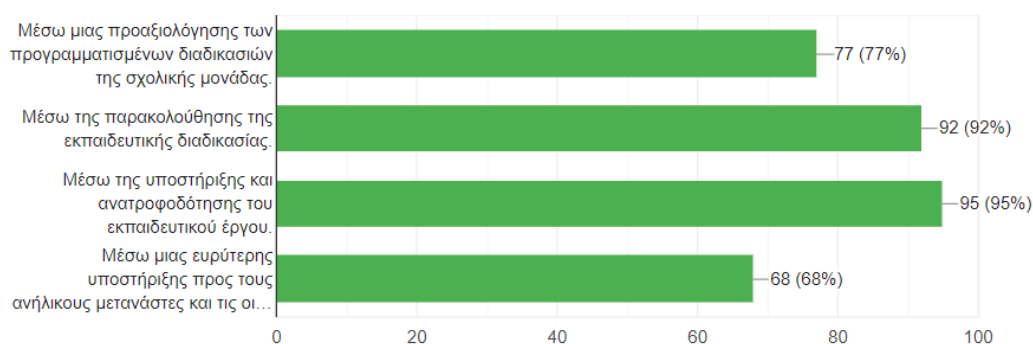
Δ. Ο ρόλος των Διοικούντων της Εκπαίδευσης

Στην πρώτη ερώτηση παρατηρούμε ότι οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι ο Περιφερειακός Διευθυντής (54%), ο Σχολικός Σύμβουλος (60%), ο Διευθυντής Εκπαίδευσης (60%), ο Διευθυντής του σχολείου (92%), ο Σύλλογος Διδασκόντων (85%), ο Εκπαιδευτικός (77%) και το Υπουργείο με τους ΟΤΑ (85%), πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία ένταξης των ανήλικων μεταναστών «πάρα πολύ».

Στη δεύτερη ερώτηση της ομάδας, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους (95%), θεωρούν ότι οι Διοικούντες της Εκπαίδευσης πρέπει να συμβάλουν στη διαδικασία ένταξης μέσω της υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, σε ποσοστό 92%, μέσω της παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Με ποιο τρόπο οι Διοικούντες της Εκπαίδευσης συμβάλλουν στη διαδικασία ένταξης; Σημειώστε την απάντησή σας ή τις απαντήσεις σας.

100 απαντήσεις

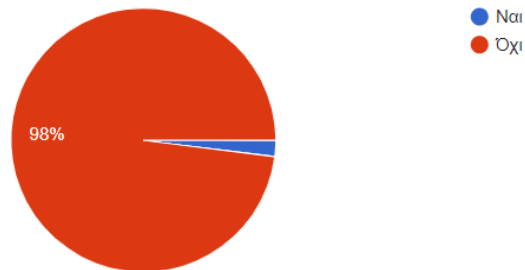


Γράφημα 27. Τρόποι συμβολής των Διοικούντων της Εκπαίδευσης στη διαδικασία ένταξης

Στην τρίτη ερώτηση όπου γίνεται συνολική αποτίμηση για το αν ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης έχει επιτευχθεί αποτελεσματικά, στην πλειοψηφία τους (98%) οι ερωτηθέντες απάντησαν «Όχι».

3. Θεωρείται ως τώρα, ότι ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης έχει επιτευχθεί αποτελεσματικά;

100 απαντήσεις



Γράφημα 28. Επίτευξη του ρόλου των διοικούντων της εκπαίδευσης

4.3 Στατιστική ανάλυση

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τη συσχέτιση του ποσοστού ανήλικων μεταναστών στις σχολικές μονάδες με την επιρροή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που παρατηρούμε από τον Πίνακα 1, είναι ότι το ποσοστό ανήλικων μεταναστών μέσα σε μία σχολική τάξη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη διατάραξη της συνοχής του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια για το έργο που επιτελούν και εμφανίζονται ρατσιστικές συμπεριφορές από τη μεριά των γηγενών μαθητών, αλλά και από τη μεριά των ανήλικων μεταναστών. Οι γηγενείς μαθητές όμως, είναι αυτοί που εμφανίζουν ρατσιστικές συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό.

Παράλληλα, πολύ σημαντική θεωρείται η περιοχή στην οποία είναι εγκατεστημένη η σχολική μονάδα, καθώς επηρεάζει την ροή των μεταναστών σε αυτή.

Μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson, μπορούμε να εξετάσουμε αυτήν την σχέση. Από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του ποσοστού των ανήλικων μεταναστών στις σχολικές μονάδες με τα αποτελέσματα αυτής της ροής μεταναστών, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς $p < 0.05$.

→ Correlations

		Correlations					
		Ποσοστό μεταναστών	Διατάραξη συνοχής σχ. περιβ.	Κλίμα ανασφάλειας για το έργο εκπ.	Ρατσιστικές συμπεριφ. από γηγενείς μαθητές	Ρατσιστικές συμπεριφ. από ανηλ.μετ.	Εγκατάσταση σχ.μονάδας
Ποσοστό μεταναστών	Pearson Correlation	1	.600**	.588**	.325**	.537**	.235*
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.001	.000	.019
	N	100	100	100	100	100	100
Διατάραξη συνοχής σχ. περιβ.	Pearson Correlation	.600**	1	.907**	.667**	.738**	.259**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.009
	N	100	100	100	100	100	100
Κλίμα ανασφάλειας για το έργο εκπ.	Pearson Correlation	.588**	.907**	1	.674**	.767**	.230*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.021
	N	100	100	100	100	100	100
Ρατσιστικές συμπεριφ. από γηγενείς μαθητές	Pearson Correlation	.325**	.667**	.674**	1	.611**	.320**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000		.000	.001
	N	100	100	100	100	100	100
Ρατσιστικές συμπεριφ. από ανηλ.μετ.	Pearson Correlation	.537**	.738**	.767**	.611**	1	.207*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.039
	N	100	100	100	100	100	100
Εγκατάσταση σχ.μονάδας	Pearson Correlation	.235*	.259**	.230*	.320**	.207*	1
	Sig. (2-tailed)	.019	.009	.021	.001	.039	
	N	100	100	100	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τα ενδεχόμενα προβλήματα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την περιοχή όπου είναι εγκατεστημένη η σχολική μονάδα. Μέσω της μονοπαραγοντικής ανάλυσης One-way ANOVA, παρατηρούμε πως τα ενδεχόμενα προβλήματα από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών, σχετίζονται με καθένα από τους τρεις Δήμους που μελετάμε.

Παρατηρούμε ότι ο Δήμος Αθηναίων έχει μεγαλύτερα προβλήματα σε σχέση με τους άλλους δύο δήμους μελέτης, όσον αφορά στο επαρκές και κατάλληλο διδακτικό προσωπικό, τα επαρκή δίγλωσσα βιβλία, τον τεχνολογικό εξοπλισμό και τις κτιριακές υποδομές. Επιπρόσθετα, στις σχολικές μονάδες του Δήμου Αθηναίων, προβλήματα όπως οι διαφορετικές χώρες προέλευσης των ανήλικων μεταναστών, η εγγραφή τους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, οι δύο γλώσσες που πιθανότητα μιλούν οι ανήλικοι μετανάστες, κάνουν την εμφάνισή τους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με το βαθμό που εμφανίζονται στους άλλους δύο δήμους. Στις σχολικές μονάδες του Δήμου Φιλοθέης-Ψυχικού, παρατηρούμε την ύπαρξη αρνητικών στερεοτύπων απέναντι στους ανήλικους μετανάστες, όπως επίσης και την αυξημένη αίσθηση περιθωριοποίησης που νιώθουν οι ανήλικοι μετανάστες εξαιτίας των απουσιών τους.

Στις σχολικές μονάδες του Δήμου Κηφισιάς, παρατηρούμε ότι, σε γενικές γραμμές, τα προβλήματα εμφανίζονται σε μια ενδιάμεση κατάσταση, σε σχέση με τους δύο άλλους δήμους.

Ωστόσο, παρατηρούμε ότι για όλες τις μεταβλητές εκτός του Τεχνολογικού Εξοπλισμού, όπου Sig. έχει $p < 0.05$, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών Δήμων, διότι το Sig. έχει τιμή $p > 0.05$,

Oneway

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Διδακτικό προσωπικό	Δήμος Αθηναίων	55	2.05	.848	.114	1.83	2.28	1	4
	Δήμος Κηφισιάς	28	2.50	.839	.159	2.17	2.83	1	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	2.12	.928	.225	1.64	2.59	1	4
	Total	100	2.19	.873	.087	2.02	2.36	1	5
Δίγλωσσα βιβλία	Δήμος Αθηναίων	55	2.00	.861	.116	1.77	2.23	1	4
	Δήμος Κηφισιάς	28	2.21	.738	.140	1.93	2.50	1	3
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	2.00	.935	.227	1.52	2.48	1	4
	Total	100	2.06	.839	.084	1.89	2.23	1	4
Τεχνολογικός εξοπλισμός	Δήμος Αθηναίων	55	1.95	.891	.120	1.70	2.19	1	4
	Δήμος Κηφισιάς	28	2.79	1.197	.226	2.32	3.25	1	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	3.82	1.468	.356	3.07	4.58	1	5
	Total	100	2.50	1.291	.129	2.24	2.76	1	5
Κτιριακές δομές	Δήμος Αθηναίων	55	1.85	.870	.117	1.62	2.09	1	4
	Δήμος Κηφισιάς	28	2.36	.911	.172	2.00	2.71	1	4
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	3.35	1.057	.256	2.81	3.90	2	5
	Total	100	2.25	1.058	.106	2.04	2.46	1	5
Χώρες προέλευσης - εμπόδιο	Δήμος Αθηναίων	55	3.51	.858	.116	3.28	3.74	2	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	3.43	.690	.130	3.16	3.70	2	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	3.53	.717	.174	3.16	3.90	2	5
	Total	100	3.49	.785	.078	3.33	3.65	2	5

Εγγραφή - εμπόδιο	Δήμος Αθηναίων	55	3.85	.650	.088	3.68	4.03	3	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	3.57	.790	.149	3.27	3.88	2	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	3.47	.800	.194	3.06	3.88	2	5
	Total	100	3.71	.729	.073	3.57	3.85	2	5
Απουσίες - περιθωριοποίηση	Δήμος Αθηναίων	55	3.85	.650	.088	3.68	4.03	2	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	3.75	.701	.132	3.48	4.02	2	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	3.88	.600	.146	3.57	4.19	3	5
	Total	100	3.83	.652	.065	3.70	3.96	2	5
Αρνητικά στερεότυπα	Δήμος Αθηναίων	55	3.42	.917	.124	3.17	3.67	1	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	3.64	.780	.147	3.34	3.95	2	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	3.94	.659	.160	3.60	4.28	3	5
	Total	100	3.57	.856	.086	3.40	3.74	1	5
Απροθυμία απαιτήσεις μαθ. - περιθ.	Δήμος Αθηναίων	55	3.80	.704	.095	3.61	3.99	2	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	3.86	.705	.133	3.58	4.13	3	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	4.00	.707	.171	3.64	4.36	3	5
	Total	100	3.85	.702	.070	3.71	3.99	2	5
Μη γνώση γλώσσας ανηλ. μετ.	Δήμος Αθηναίων	55	4.04	.744	.100	3.84	4.24	2	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	4.11	.786	.149	3.80	4.41	2	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	4.12	.600	.146	3.81	4.43	3	5
	Total	100	4.07	.728	.073	3.93	4.21	2	5
Δύο γλώσσες - εμπόδιο	Δήμος Αθηναίων	55	3.13	1.156	.156	2.81	3.44	1	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	2.75	1.041	.197	2.35	3.15	1	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	3.00	1.369	.332	2.30	3.70	1	5
	Total	100	3.00	1.163	.116	2.77	3.23	1	5
Βελτίωση ελληνικών - εμπόδιο επικ. με οικογένεια	Δήμος Αθηναίων	55	3.00	1.072	.144	2.71	3.29	1	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	2.89	.994	.188	2.51	3.28	1	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	2.88	1.054	.256	2.34	3.42	1	4
	Total	100	2.95	1.038	.104	2.74	3.16	1	5
Γλωσσικές δεξιότητες - Διαφορές μεταξύ μαθ.	Δήμος Αθηναίων	55	4.13	.511	.069	3.99	4.27	3	5
	Δήμος Κηφισιάς	28	4.21	.630	.119	3.97	4.46	2	5
	Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού	17	4.41	.507	.123	4.15	4.67	4	5
	Total	100	4.20	.550	.055	4.09	4.31	2	5

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Διδακτικό προσωπικό	Between Groups	3.789	2	1.894	2.566	.082
	Within Groups	71.601	97	.738		
	Total	75.390	99			
Δίγλωσσα βιβλία	Between Groups	.926	2	.463	.653	.523
	Within Groups	68.714	97	.708		
	Total	69.640	99			
Τεχνολογικός εξοπλισμός	Between Groups	48.979	2	24.489	20.474	.000
	Within Groups	116.021	97	1.196		
	Total	165.000	99			
Κτιριακές δομές	Between Groups	29.603	2	14.801	17.693	.000
	Within Groups	81.147	97	.837		
	Total	110.750	99			
Χώρες προέλευσης - εμπόδιο	Between Groups	.152	2	.076	.121	.886
	Within Groups	60.838	97	.627		
	Total	60.990	99			
Εγγραφή - εμπόδιο	Between Groups	2.661	2	1.331	2.585	.081
	Within Groups	49.929	97	.515		
	Total	52.590	99			
Απουσίες - περιθωριοποίηση	Between Groups	.259	2	.129	.300	.741
	Within Groups	41.851	97	.431		
	Total	42.110	99			
Αρνητικά στερεότυπα	Between Groups	3.758	2	1.879	2.651	.076
	Within Groups	68.752	97	.709		
	Total	72.510	99			
Απροθυμία απαιτήσεις μαθ. - περιθ.	Between Groups	.521	2	.261	.524	.594
	Within Groups	48.229	97	.497		
	Total	48.750	99			
Μη γνώση γλώσσας ανηλ. μετ.	Between Groups	.139	2	.070	.129	.879
	Within Groups	52.371	97	.540		
	Total	52.510	99			
Δύο γλώσσες - εμπόδιο	Between Groups	2.641	2	1.320	.975	.381
	Within Groups	131.359	97	1.354		
	Total	134.000	99			
Βελτίωση ελληνικών - εμπόδιο επικ. με οικογένεια	Between Groups	.307	2	.153	.140	.870
	Within Groups	106.443	97	1.097		
	Total	106.750	99			
Γλωσσικές δεξιότητες - Διαφορές μεταξύ μαθ.	Between Groups	1.059	2	.529	1.775	.175
	Within Groups	28.941	97	.298		
	Total	30.000	99			

Πίνακας 2. Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής διακύμανσης One-way ANOVA

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τους τρόπους αντιμετώπισης των ενδεχόμενων προβλημάτων της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε σχέση με το ποσοστό των ανήλικων μεταναστών στις σχολικές τάξεις.

Μέσω της μονοπαραγοντικής ανάλυσης One-way ANOVA, παρατηρούμε ότι για όλες τις μεταβλητές εκτός της «Συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών με άλλους εκπαιδευτικούς που να μιλούν τη γλώσσα των μαθητών», όπου Sig. έχει $p < 0.05$, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων, ανεξάρτητα από το ποσοστό των ανήλικων μεταναστών στις σχολικές τάξεις, διότι το Sig. έχει τιμή $p > 0.05$. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν όσον αφορά στους τρόπους αντιμετώπισης των ενδεχόμενων προβλημάτων της ένταξης των ανήλικων μεταναστών.

Έτσι, θεωρούν απαραίτητη την εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων που θα συμβάλλουν στην διαδικασία μάθησης, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς που μιλούν τη γλώσσα των ανήλικων μεταναστών, την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (π.χ. με χρήση εποπτικών μέσων), την ψυχολογική υποστήριξη των ανήλικων μεταναστών ώστε αυτοί να αποβάλλουν τα πιθανά αισθήματα περιθωριοποίησης που μπορεί να νιώθουν και φυσικά, την οικονομική υποστήριξη των ανήλικων μεταναστών από τα αρμόδια Υπουργεία, τους ΟΤΑ και άλλους φορείς υπευθύνους για την ομαλή τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον.

Ανεξάρτητα λοιπόν, από τα ποσοστά των ανήλικων μεταναστών μέσα στις σχολικές τάξεις, τα μέτρα αντιμετώπισης των ενδεχόμενων προβλημάτων παραμένουν ίδια, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

➔ Oneway

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Εξειδικευμένα εκπ. προγραμ.	0-10%	27	4.15	.864	.166	3.81	4.49	2	5
	10-40%	19	4.21	.713	.164	3.87	4.55	3	5
	40-60%	25	4.20	1.041	.208	3.77	4.63	1	5
	60-100%	29	4.45	.736	.137	4.17	4.73	3	5
	Total	100	4.26	.848	.085	4.09	4.43	1	5
Ειδικές δράσεις	0-10%	27	4.22	.751	.145	3.93	4.52	2	5
	10-40%	19	4.21	.631	.145	3.91	4.51	3	5
	40-60%	25	4.36	.757	.151	4.05	4.67	3	5
	60-100%	29	4.38	.728	.135	4.10	4.66	3	5
	Total	100	4.30	.718	.072	4.16	4.44	2	5
Οικονομική υποστήριξη από ΟΤΑ	0-10%	27	3.93	.874	.168	3.58	4.27	2	5
	10-40%	19	3.63	1.065	.244	3.12	4.14	2	5
	40-60%	25	3.96	1.098	.220	3.51	4.41	1	5
	60-100%	29	4.34	.857	.159	4.02	4.67	2	5
	Total	100	4.00	.985	.098	3.80	4.20	1	5
Οικονομική υποστήριξη από Σουλ. Γονέων	0-10%	27	3.48	1.341	.258	2.95	4.01	0	5
	10-40%	19	3.00	1.453	.333	2.30	3.70	0	5
	40-60%	25	2.84	1.546	.309	2.20	3.48	0	5
	60-100%	29	2.72	1.386	.257	2.20	3.25	0	5
	Total	100	3.01	1.439	.144	2.72	3.30	0	5
Οικονομική υποστήριξη από Υπουργεία, φορείς	0-10%	27	4.56	.641	.123	4.30	4.81	3	5
	10-40%	19	4.42	.692	.159	4.09	4.75	3	5
	40-60%	25	4.28	.936	.187	3.89	4.67	1	5
	60-100%	29	4.45	.632	.117	4.21	4.69	3	5
	Total	100	4.43	.728	.073	4.29	4.57	1	5

Οικονομική υποστήριξη από Υπουργεία, φορείς	0-10%	27	4.56	.641	.123	4.30	4.81	3	5
	10-40%	19	4.42	.692	.159	4.09	4.75	3	5
	40-60%	25	4.28	.936	.187	3.89	4.67	1	5
	60-100%	29	4.45	.632	.117	4.21	4.69	3	5
	Total	100	4.43	.728	.073	4.29	4.57	1	5
Συνεργασία σχολείου με γονείς	0-10%	27	4.04	.898	.173	3.68	4.39	2	5
	10-40%	19	3.89	.937	.215	3.44	4.35	2	5
	40-60%	25	3.80	1.118	.224	3.34	4.26	1	5
	60-100%	29	3.86	1.060	.197	3.46	4.27	2	5
	Total	100	3.90	1.000	.100	3.70	4.10	1	5
Παροχής ψυχολ. στήριξης	0-10%	27	4.44	.698	.134	4.17	4.72	2	5
	10-40%	19	4.47	.697	.160	4.14	4.81	3	5
	40-60%	25	4.36	.952	.190	3.97	4.75	1	5
	60-100%	29	4.45	.632	.117	4.21	4.69	3	5
	Total	100	4.43	.742	.074	4.28	4.58	1	5
Ελληνικά - δίγλωσσα βιβλία	0-10%	27	4.00	.920	.177	3.64	4.36	2	5
	10-40%	19	4.32	.749	.172	3.95	4.68	3	5
	40-60%	25	4.24	.879	.176	3.88	4.60	2	5
	60-100%	29	4.31	.712	.132	4.04	4.58	3	5
	Total	100	4.21	.820	.082	4.05	4.37	2	5
Ελληνικά - προσωπικά βιώματα	0-10%	27	3.78	1.188	.229	3.31	4.25	0	5
	10-40%	19	4.42	.692	.159	4.09	4.75	3	5
	40-60%	25	4.08	.909	.182	3.70	4.46	2	5
	60-100%	29	4.28	.751	.139	3.99	4.56	3	5
	Total	100	4.12	.935	.094	3.93	4.31	0	5
Γλωσσικές δεξιότητες	0-10%	27	4.19	.736	.142	3.89	4.48	2	5
	10-40%	19	4.37	.684	.157	4.04	4.70	3	5
	40-60%	25	4.28	.980	.196	3.88	4.68	1	5
	60-100%	29	4.48	.634	.118	4.24	4.72	3	5
	Total	100	4.33	.766	.077	4.18	4.48	1	5
Γνώση μητρικών γλωσσών από εκπ.	0-10%	27	3.44	1.423	.274	2.88	4.01	0	5
	10-40%	19	3.84	1.015	.233	3.35	4.33	2	5
	40-60%	25	3.88	1.166	.233	3.40	4.36	1	5
	60-100%	29	4.21	.940	.175	3.85	4.56	2	5
	Total	100	3.85	1.175	.118	3.62	4.08	0	5
Συνεργασία μεταξύ εκπ.	0-10%	27	3.70	1.203	.232	3.23	4.18	0	5
	10-40%	19	4.16	.688	.158	3.83	4.49	3	5
	40-60%	25	4.16	.943	.189	3.77	4.55	1	5
	60-100%	29	4.45	.686	.127	4.19	4.71	3	5
	Total	100	4.12	.946	.095	3.93	4.31	0	5
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	0-10%	27	4.07	.874	.168	3.73	4.42	2	5
	10-40%	19	4.37	.597	.137	4.08	4.66	3	5
	40-60%	25	4.16	.987	.197	3.75	4.57	1	5
	60-100%	29	4.45	.632	.117	4.21	4.69	3	5
	Total	100	4.26	.799	.080	4.10	4.42	1	5
Επιμόρφωση	0-10%	27	4.19	.786	.151	3.87	4.50	2	5
	10-40%	19	4.32	.671	.154	3.99	4.64	3	5
	40-60%	25	4.32	.690	.138	4.04	4.60	3	5
	60-100%	29	4.62	.561	.104	4.41	4.83	3	5
	Total	100	4.37	.691	.069	4.23	4.51	2	5
Καλές πρακτικές	0-10%	27	4.37	.688	.132	4.10	4.64	2	5
	10-40%	19	4.32	.671	.154	3.99	4.64	3	5
	40-60%	25	4.36	.952	.190	3.97	4.75	1	5
	60-100%	29	4.52	.634	.118	4.28	4.76	3	5
	Total	100	4.40	.739	.074	4.25	4.55	1	5
Υποστήριξη από Σχ. Σύμβουλο	0-10%	27	4.37	.688	.132	4.10	4.64	3	5
	10-40%	19	4.26	.733	.168	3.91	4.62	3	5
	40-60%	25	4.20	1.041	.208	3.77	4.63	1	5
	60-100%	29	4.41	.733	.136	4.14	4.69	3	5
	Total	100	4.32	.803	.080	4.16	4.48	1	5

Παιδαγωγική κατάρτιση εκπ.	0-10%	27	4.52	.643	.124	4.26	4.77	3	5
	10-40%	19	4.42	.607	.139	4.13	4.71	3	5
	40-60%	25	4.40	.645	.129	4.13	4.67	3	5
	60-100%	29	4.59	.628	.117	4.35	4.82	3	5
	Total	100	4.49	.628	.063	4.37	4.61	3	5
Χρήση τεχνολογικής υποδομής	0-10%	27	4.56	.577	.111	4.33	4.78	3	5
	10-40%	19	4.37	.684	.157	4.04	4.70	3	5
	40-60%	25	4.24	.970	.194	3.84	4.64	1	5
	60-100%	29	4.55	.632	.117	4.31	4.79	3	5
	Total	100	4.44	.729	.073	4.30	4.58	1	5

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εξειδικευμένα εκπ. προγραμ.	Between Groups	1.502	3	.501	.689	.561
	Within Groups	69.738	96	.726		
	Total	71.240	99			
Ειδικές δράσεις	Between Groups	.588	3	.196	.373	.773
	Within Groups	50.412	96	.525		
	Total	51.000	99			
Οικονομική υποστήριξη από ΟΤΑ	Between Groups	6.215	3	2.072	2.215	.091
	Within Groups	89.785	96	.935		
	Total	96.000	99			
Οικονομική υποστήριξη από Συλ. Γονέων	Between Groups	9.096	3	3.032	1.486	.223
	Within Groups	195.894	96	2.041		
	Total	204.990	99			
Οικονομική υποστήριξη από Υπουργεία, φορείς	Between Groups	.999	3	.333	.621	.603
	Within Groups	51.511	96	.537		
	Total	52.510	99			
Συνεργασία σχολείου με γονείς	Between Groups	.799	3	.266	.260	.854
	Within Groups	98.201	96	1.023		
	Total	99.000	99			
Παροχής ψυχολ. στήριξης	Between Groups	.174	3	.058	.103	.958
	Within Groups	54.336	96	.566		
	Total	54.510	99			
Ελληνικά - δίγλωσσα βιβλία	Between Groups	1.718	3	.573	.847	.471
	Within Groups	64.872	96	.676		
	Total	66.590	99			
Ελληνικά - προσωπικά βιώματα	Between Groups	5.629	3	1.876	2.226	.090
	Within Groups	80.931	96	.843		
	Total	86.560	99			

Γλωσσικές δεξιότητες	Between Groups	1.333	3	.444	.752	.524
	Within Groups	56.777	96	.591		
	Total	58.110	99			
Γνώση μητρικών γλωσσών από εκπ.	Between Groups	8.158	3	2.719	2.030	.115
	Within Groups	128.592	96	1.339		
	Total	136.750	99			
Συνεργασία μεταξύ εκπ.	Between Groups	7.872	3	2.624	3.122	.030
	Within Groups	80.688	96	.841		
	Total	88.560	99			
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Between Groups	2.435	3	.812	1.281	.285
	Within Groups	60.805	96	.633		
	Total	63.240	99			
Επιμόρφωση	Between Groups	2.863	3	.954	2.061	.110
	Within Groups	44.447	96	.463		
	Total	47.310	99			
Καλές πρακτικές	Between Groups	.597	3	.199	.358	.784
	Within Groups	53.403	96	.556		
	Total	54.000	99			
Υποστήριξη από Σχ. Σύμβουλο	Between Groups	.745	3	.248	.378	.769
	Within Groups	63.015	96	.656		
	Total	63.760	99			
Παιδαγική κατάρτιση εκπ.	Between Groups	.583	3	.194	.486	.693
	Within Groups	38.407	96	.400		
	Total	38.990	99			
Χρήση τεχνολογικής υποδομής	Between Groups	1.820	3	.607	1.146	.335
	Within Groups	50.820	96	.529		
	Total	52.640	99			

Πίνακας 3. Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής διακύμανσης One-way ANOVA

4^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο ερώτημα αυτό, με τη χρήση t-test, παρατηρούμε τη σημαντικότητα του ρόλου των διοικούντων της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Παρατηρούμε ότι ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων, του Διευθυντή του σχολείου και του Εκπαιδευτικού, είναι οι πιο σημαντικοί για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη διευκόλυνση των διαδικασιών ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει γιατί έρχονται σε άμεση επαφή με τους ανήλικους μετανάστες και, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων τους και την ομαλή τους ένταξη (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Ακολουθεί ο ρόλος των αρμόδιων Υπουργείων και των ΟΤΑ, ο ρόλος του Διευθυντή Εκπαίδευσης, του Σχολικού Συμβούλου και τέλος, του Περιφερειακού Διευθυντή.

→ T-Test

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Περιφερειακός Διευθυντής	100	4.22	1.011	.101
Σχολικός Σύμβουλος	100	4.48	.759	.076
Διευθυντής Εκπαίδευσης	100	4.47	.745	.074
Διευθυντής Σχολείου	100	4.88	.498	.050
Σύλλογος Διδασκόντων	100	4.84	.395	.039
Εκπαιδευτικός	100	4.65	.716	.072
Υπουργεία, ΟΤΑ	100	4.74	.774	.077

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Περιφερειακός Διευθυντής	41.747	99	.000	4.220	4.02	4.42
Σχολικός Σύμβουλος	59.062	99	.000	4.480	4.33	4.63
Διευθυντής Εκπαίδευσης	60.020	99	.000	4.470	4.32	4.62
Διευθυντής Σχολείου	97.977	99	.000	4.880	4.78	4.98
Σύλλογος Διδασκόντων	122.557	99	.000	4.840	4.76	4.92
Εκπαιδευτικός	64.946	99	.000	4.650	4.51	4.79
Υπουργεία, ΟΤΑ	61.276	99	.000	4.740	4.59	4.89

Πίνακας 4. Αποτελέσματα t-test

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, ανέδειξε το σοβαρό θέμα της μετανάστευσης στην Ευρώπη και την Ελλάδα και συγκεκριμένα τη διαδικασία ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ομαλή ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές μέσω αυτής, μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα, να την αποδέχονται και να αποβάλλουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές. Η διαφορετική γλώσσα που μιλούν οι ανήλικοι μετανάστες, η πολιτιστική και θρησκευτική τους κουλτούρα δεν πρέπει να αποτελεί πια εμπόδιο στην επικοινωνία με τους γηγενείς μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Οι χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφάρμοσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσίαζαν οι κοινωνίες. Έτσι, κάθε φορά υπήρχαν διαφορετικές εφαρμογές της, με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών εντός της ΕΕ να στοχεύουν στην εξοικείωση των γηγενών μαθητών με το διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να διακατέχονται πια από αισθήματα αλληλοκατανόησης και σεβασμού προς τους ανήλικους μετανάστες συμμαθητές τους.

Οι κοινωνίες καλούνται πια να ανταπεξέλθουν στις νέες αλλαγές που φέρνει η διαπολιτισμικότητα στο εσωτερικό τους. Το σχολείο και οι διοικούντες της εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να συμβάλλουν στις διαδικασίες ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο σχολείο, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στην εργασία αυτή, γίνεται αναφορά στα ενδεχόμενα προβλήματα που προκύπτουν από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών, τον τρόπο αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων και τον ρόλο του σχολείου, των εκπαιδευτικών και όλων των φορέων στις διαδικασίες ένταξης. Το ερευνητικό τμήμα της εργασίας μέσα από τις απαντήσεις 100 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τρεις δήμους της Αττικής, μας δίνει τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι σχολικές μονάδες του Δήμου Αθηναίων περιλαμβάνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ανήλικων μεταναστών, γι' αυτό και αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λόγω ελλείψεων σε εκπαιδευτικό προσωπικό, τεχνολογικό εξοπλισμό και κτιριακές δομές. Ο Δήμος Κηφισιάς ακολουθεί σε ποσοστά ανήλικων μεταναστών, ενώ ο Δήμος Φιλοθέης-Ψυχικού έχει τα μικρότερα ποσοστά. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, θεωρούν ότι τα ενδεχόμενα προβλήματα από την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μπορούν να αντιμετωπιστούν κατά τον ίδιο τρόπο και στους τρεις δήμους μελέτης, ανεξάρτητα από τα ποσοστά των μεταναστών στις σχολικές τάξεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο Διευθυντής του σχολείου και οι ίδιοι, διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στις διαδικασίες ένταξης των ανήλικων μεταναστών, με τα αρμόδια Υπουργεία και τους ΟΤΑ να ακολουθούν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που προηγήθηκε για την ένταξη των ανήλικων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο κατανόησης για τις σύγχρονες μορφές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι αναγνώστες θα μπορέσουν να εμβαθύνουν περισσότερο στην έννοια της διαπολιτισμικότητας και θα αντιληφθούν σε μεγαλύτερο βαθμό της δυσκολίες μιας διαπολιτισμικής τάξης, όπως αυτές εμφανίζονται στα σχολεία του Κέντρου της Αθήνας, σε σχέση με αυτές που εμφανίζονται στα σχολεία των Βορείων Προαστίων. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι διοικούντες της εκπαίδευσης θα μπορέσουν να αντλήσουν πληροφορίες για την

εκπαιδευτική μεθοδολογία που θα πρέπει να ακολουθηθεί ώστε το αποτέλεσμα της συμπερίληψης των νέων μαθητών να αποτελεί γεγονός.

Παράλληλα, γίνεται μια προσέγγιση των εθνικιστικών και των ξενοφοβικών στάσεων και αντιλήψεων που ενδέχεται να εκδηλώνουν οι γηγενείς μαθητές προς τους ανήλικους μετανάστες. Από την έρευνα παρατηρούμε ότι οι γηγενείς μαθητές, εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ρατσιστικές συμπεριφορές προς τους ανήλικους μετανάστες, από ότι οι ανήλικοι μετανάστες προς αυτούς. Το γεγονός αυτό δεν σχετίζεται πάντα με το ποσοστό των ανήλικων μεταναστών στις σχολικές τάξεις, αλλά με τη σωστή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το πόσο οι γηγενείς μαθητές έχουν αποδεχτεί τη διαφορετικότητα.

Όσον αφορά στην πολιτεία, οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) και άλλοι αρμόδιοι φορείς, θα μπορέσουν να αντλήσουν στοιχεία για την υπάρχουσα κατάσταση στα σχολεία, για το εάν εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές, κατάλληλες στο να εντάξουν τους ανήλικους μετανάστες στο εκπαιδευτικό σύστημα και εάν αυτές οι πρακτικές δύναται να βελτιωθούν ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην όλη διαδικασία. Στοιχεία μπορούν να ληφθούν, πέρα από τις πρακτικές διδασκαλίας και για την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών και του σχολικού περιβάλλοντος (κτιριακές υποδομές, εξοπλισμός, αριθμός ατόμων ανά τάξη). Άλλωστε, η συμμετοχή των ΟΤΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι υποχρεωτική σε όλους τους δήμους, στα όρια των οποίων υπάρχουν σχολικές δομές. Μέσω των Σχολικών Επιτροπών και των Σχολικών Συμβουλίων, οι ΟΤΑ παρεμβαίνουν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όταν κρίνεται απαραίτητο, πάντα προς όφελός της.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο Βαφέα Α. (επιμ.), Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής -126- εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης “Σχεδία”, Αθήνα, σελ. 17-20.

Ανθοπούλου, Θ. (2004). Η ένταξη των μεταναστών στην αθήνα: Δείκτες ανάπτυξης και στατιστικές μέθοδοι μέτρησης, Martin Baldwin-Edwards Συνδιευθυντής, Παρατηρητήριο Μετανάστευσης στη Μεσόγειο UEHR, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σ.36.

Αράπογλου Β., Σαγιάς Ι. (2008). Διαδικασίες αστικής ανάπτυξης και χωρικά πρότυπα διαχωρισμού των μεταναστών στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, Γεωγραφίες, τ. 14, σ. 25-45.

Βαΐου Ντ. (2007). Διαπλεκόμενες Καθημερινότητες και Χωροκοινωνικές Μεταβολές στην πόλη. Μετανάστριες και Ντόπιες στις γειτονιές της Αθήνας, ΕΜΠ, Αθήνα, σ.16.

Βλάχος Α. (2007). Λειτουργία και Συντήρηση Σχολείων-Σχολικές Επιτροπές, Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Αθήνα.

Βρατσάλης, Κ., Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας. Ζητήματα μάθησης. Στο : Εκπαιδευτική κοινότητα, 54, σελ.26-31.

Γεωργοπούλου Τ. (2017). Άρθρο στο <https://www.kathimerini.gr/society/977936/stin-ellada-eisilthan-10-000-metanastes-apo-ton-e vro/>

Γεώργιας, Κ. (2009). Μεταναστευτική πολιτική και αγορά εργασίας, Σημειώσεις μαθήματος, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Αθήνα, Ατραπός

Δαμανάκης, Μ. (1997). Παιδεία Ομογενών, θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, Ρέθυμνο: Ε.Δ1Α.Μ.Μ.Ε.

Δηλώσεις του πρωθυπουργού της Ουγγαρίας Β. Όρμπαν, ως απάντηση στην επιστολή που του έστειλε ο πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Ζαν-Κλοντ Γιούνκερ: «Η Ουγγαρία, αντιθέτως, δεν θέλει να γίνει χώρα μετανάστευσης και δεν μπορεί να αποδεχθεί το να εξαναγκαστεί να γίνει», 7 Σεπτεμβρίου 2017, «Θέλουμε να είμαστε ένα ευρωπαϊκό κράτος, όχι μια εθνότητα εντός της Ευρώπης. Η ελευθερία στην Ευρώπη εξαρτάται από το έθνος-κράτος και τις χριστιανικές παραδόσεις», 23 Οκτωβρίου 2016.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (1998). Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.

Μπάγκαβος, Χ., Καψάλης, Α. (χ.χ). Το πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, στο: Μπάγκαβος, Χ., Παπαδοπούλου, Δ. και Συμεωνάκη, Μ. (επιμ.) Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες στην Ελλάδα, Πάντειο Πανεπιστήμιο ΚΕΚΜΟΚΟΠ, ΙΝΕ, Μελέτες 29, Αθήνα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Πολιτική της ένταξης και σύγχρονες ενταξιακές κατευθύνσεις, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 29-56.
- Καλαβρός Γ.Ε., Γεωργόπουλος Θ.Γ. (2013). Το Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Τόμος ΙΙ, Ουσιαστικό Δίκαιο, 2η έκδοση, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σελ.81.
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1994) Διαπολιτισμική Αγωγή, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καραγιάννης, Στ., κ.α. (2012). «Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», (ΕΣΠΑ 2007-2013), ΥΠΔΒΜΘ, Αθήνα.
- Καρύδης, Β. (1996). Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα - Ζητήματα. θεωρίας και αντεγκληματικής πολιτικής, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Κασίμης Χ. (2006). Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παιδιά των μεταναστών: Νέες πραγματικότητες και νέες προκλήσεις, Ημερίδα «Η Δεύτερη γενιά. Προβληματισμοί για την ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας». Εργαστήριο μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς, 24/2/06, ΕΚΠΑ.
- Κατέβας Γ.Ι. (1998). Η Εκπαίδευση των παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο στο Τα Εκπαιδευτικά, τ. 47-48, σελ. 114-121.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής.
- Κοιλιάρη, Α. (1997). Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη - Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση - Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας.
- Κόντης, Β. (2004). Ελληνισμός της Βορείου Ηπείρου και ελληνοαλβανικές σχέσεις, Τόμος Α, 1897-1918, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας»
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (2η εκδ.). Τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λάγιος Β., Μανίκα Δ., Μπομπαρίδου Χ. (2007). Προβλήματα εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση στο www.epirus.sch.gr.
- Λαμπριανίδης Λ., Λυμπεράκη Α. (2001): Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη-Διαδρομές ευημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας, με τη συνεργασία των Πλάτωνα Τήνιου και Πάνου Χατζηπροκοπίου, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Λυγερός, Σ. (2016). Το γεμάτο προκλήσεις ευρωπαϊκό και περιφερειακό. Κίνδυνοι, ευκαιρίες και αδιέξοδα, Εκδόσεις Ποιότητα, Αθήνα.
- Λυμπεράκη Α., Πελαγίδης Θ. (2000). «Ο φόβος του ξένου στην αγορά εργασίας», εκδ ΠΟΛΙΣ.
- Μάρκου Γ. (1998). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μια νέα προσέγγιση, στην Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, πρακτικά σεμιναρίου, Αθήνα.

- Μπεσίλα-Βήκα Ε., Κατσαρός Γ. (2006). Σχολείο-τοπική κοινωνία και τοπική αυτοδιοίκηση στο www.eeta.gr.
- Μπουρντιέ Π. Για μια «ορθολογική παιδαγωγική». Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας, «Προτάσεις για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος».
- Μουσούρου Α.Μ. (1991). “Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη”, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σελ. 9-11.
- Ναζάκης Χ., Χλέτσος Μ. (2001). Μετανάστες και μετανάστευση: Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές, Αθήνα: Πατάκης, pp. 195-218.
- Νικολάου Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη.
- ΟΟΣΑ. (2011). «Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα».
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Όδ. (2003). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ατραπός, Αθήνα.
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Όδ. (2011). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Εκπαιδευτική Πολιτική για παιδιά μεταναστών, Πεδίο, Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη (σσ. 53-65).
- Παπάς, Α. (1998). «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», Αθήνα, σ.301
- Πουλοπούλου Ε. (2007). Η μεταναστευτική πρόκληση, Εκδόσεις Παπαζήση, pp 340.
- Πυργιωτάκης Ι.Ε. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.
- Συκάς Θ. (2008). Αλλοδαποί Μετανάστες στις περιοχές της Ευρωπαϊκής Υπαίθρου. Η περίπτωση της Ελλάδας. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τουλιάς, Η. (2005). Η Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα-Μύθος και Πραγματικότητα. Αθήνα: Διόνικος.
- ΥΠΕΠΘ. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.
- ΥΠΕΠΘ. (2015). Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Διαθέσιμο στο: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/298-uncategorised/299-toekpaideytiko-systima>.
- ΥΠΕΣ. (2013). Διαθέσιμο στο Εθνική Στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών
- Χάντιγκτον Σ.Π. 1999. Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης, εκδ. Terzo Books, Αθήνα.

- Altonji, Joseph G., and David Card “The effects of immigration on the labor market outcomes of less-skilled natives”. In John M. Abowd and Richard B. Freeman, eds., *Immigration, Trade, and the Labor Market*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- Antonopoulos A., Winterdyk J. (2006). The Smuggling of Migrants in Greece: An Examination of its social organization, *European Journal of Criminology*, vol. 3, no 4, pp.439-461.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003). *Postmodern education: Politics, culture, and social Criticism*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Baldwin-Edwards M. (2005). “Η Ενταξη των Μεταναστών στην Αθήνα: Δείκτες Ανάπτυξης και Στατιστικές Μέθοδοι Μέτρησης”, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Εισαγωγή (μετάφρ Ι. Σολομών)*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bogdan N.B., Fratzke S. (2015). *Europe’s Migration Crisis in Context: Why Now and What Next*, Migration Policy Centre (MPC).
- Borjas G. “Heaven's Door: Immigration policy and the American economy”, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1999.
- Borjas, George, Richard B. Freeman and Lawrence Katz. “How Much Do Immigration and Trade Affect Labor Market Outcomes?” *Brookings Papers on Economic Activity* 1 (1997): 1-67.
- Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C. & Whitty, G. (2001). *Research Matters*, London: Institute of Education, University of London, pp. 1-12.
- Card, David. (2005) “Is the New Immigration Really So Bad?”, Department of Economics. UC Berkeley.
- Card, David, John E. DiNardo, and Eugena Estes. “The More Things Change: Immigrants and the Children of Immigrants in the 1940s, the 1970s, and the 1990s”. In G. Borjas, editor, *Issues in the Economics of Immigration*. University of Chicago Press for NBER: Chicago, 2000.
- Card, David and Thomas Lemieux. “Dropout and Enrollment Trends in the Post-War Period: What Went Wrong in the 1970s?” Jonathan Gruber, editor, *Risky Behavior Among Youth: An Economic Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- Card, David and Thomas Lemieux. “Can Falling Supply Explain the Rising Return to College for Younger Men? A Cohort-Based Analysis.” *Quarterly Journal of Economics* 116 (May 2001).
- Castles St. & Kosack G. (1985). *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*, Oxford University Press.
- Chan, B. (2010). Not just a Latino issue: Undocumented students in higher education, *Journal of College Admission*, 206, 29–31.
- Coleman D. (2001). *Why Europe Does Not Need a “European” Migration Policy*, House of Lords, London.
- Crea, T. M., Lopez, A., Taylor, T., & Underwood, D. (2017). Unaccompanied migrant children in the United States: Predictors of placement stability in long term foster care, *Children and Youth Services Review*, 73, 93–99.
- Cummins J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, Gutenberg, Αθήνα.

- Einsenstandt S.N. (1955). *The Absorption of Immigrants*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Entzinger H., Biezeveld R. (2003). “Benchmarking in Immigration Integration”, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, Erasmus Univ. of Rotterdam.
- Eur-Lex. (2008). Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Μετανάστευση και το Άσυλο. Διαθέσιμο στο: <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aj10038>.
- Eurydice-European Commission. (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Διαθέσιμο στο: *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*.
- Eurydice-European Commission. (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fix, M., & Passel, J. S. (2003). *US immigration: Trends and implications for schools*.
- Gonzales, R. G. (2010). On the wrong side of the tracks: Understanding the effects of school structure and social capital in the educational pursuits of undocumented immigrant students. *Peabody Journal of Education*, 85(4), 469–485.
- Grimes, P. (2014). *Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy*, Webinar 12-Companion Technical Booklet, New York: United Nations Children’s Fund (UNICEF).
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why Public Schools Lose Teachers. *The Journal of Human Resources*, 39(2), 326–326.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis 2002*, Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017). “Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned” (NESET II report), Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hohmann & H. Reich (Hrsg). (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, New York: Waxmann Münster, 1-32.
- Kim, C. (2010). Lost American DREAM of undocumented students: Understanding the DREAM, (Development, Relief, and Education for Alien Minors) Act. *Children and Schools*, 35(1), 55–58.
- Mitchell, N., & Bryan, J. (2007). School-family-community partnerships: Strategies for school counselors working with Caribbean immigrant families. *Professional School Counseling*, 10, 399–409.
- Morrison, S., & Bryan, J. (2014). Addressing the challenges and needs of English-speaking Caribbean immigrant students: Guidelines for school counselors, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 36(4), 440–449.
- Murillo, F. J., & Belavi, G. (2021). Differential Impact of School Segregation in the Performance of Native and Non-Native Students in Spain, *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 85-100.
- Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (1992). Cultural studies: An introduction. In L.Grossberg, C. Nelson, & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1–22). New York: Routledge.
- Palaiologou N. (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers, *International Journal of Language and Applied Linguistics*, pp 15-33.

- Penninx R. (2003). Policy Brief prepared for and presented at the Greek Presidency Conference on “Managing Migration for the Benefit of Europe”, May 15 & 16, Athens
- Quantz, R., Cambron-McCabe, N., Dantley, M., & Hachem, A. H. (2017). Culture-based leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 376–392.
- Rowthorn R. (2008). *The Economic Impact of Immigration*, House of Lords, London, pp 12-19.
- Schuster L. (2011). Turning refugees into ‘illegal migrants’: Afghan asylum seekers in Europe, Taylor & Francis online.
- Shushtari, S.Z.A. & Hafeznia, M.R. (2020). Political Reflections on International Migration from the Middle East to Europe, *International Quarterly of Geopolitics*.
- Sirius. (2013). Ανάλυση εφαρμογής στρατηγικών από εθνικούς εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς. ΠΕ 1 Κρατική Επισκόπηση-Συγκριτική Ανάλυση .Ευρωπαϊκό φόρουμ για τις μεταναστευτικές σπουδές (efms), Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου Bamberg.
- Sitaropoulos N. (2000). Modern Greek Asylum Policy and Practice in the Context of the Relevant European Developments, *Journal of Refugee Studies*, vol. 13, no. 1, pp. 107- 116.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*, Cambridge, MA: Harvard University.
- Sulkowski, M. L. (2016). The student homelessness crisis and the role of school psychology: Missed opportunities, room for improvement, and future directions, *Psychology in the Schools*, 53, 760–771.
- Protothema.gr. Διαθέσιμο στο Κορονοϊός: Σοβαρές οι συνέπειες της πανδημίας και του lockdown στα παιδιά
- Triantafyllidou, A. and Gropas, R. (2006). *Immigration to Greece: The case of Poles*, Report prepared for the Research Project MIGSYS Immigrants, Policies and migration systems: An ethnographic comparative study, Athens, Eliamep, July.
- Triandafyllidou A., Maroufof M. (2009). *Immigration towards Greece at the Eve of the 21st Century*, IDEA Working Papers, no 4, pp.27-28.
- UNHCR. Διαθέσιμο στο UNHCR - Asylum and Migration
- UNHCR. Διαθέσιμο στο Ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας στην Ελλάδα
- UNICEF. Διαθέσιμο στο Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς | UNICEF Ελλάδα
- UNICEF. Διαθέσιμο στο PREVENTING A LOST DECADE
- UNRIC. Διαθέσιμο στο Στο επίκεντρο οι επιπτώσεις του κορωνοϊού στην ψυχική υγεία των νέων. - Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ - Greece
- Zimmermann K.F. (1995). Tackling the European Migration Problems, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 9, No 2, pp 45-62.
- Zygmunt, E., & Cipollone, K. (2018). A pedagogy of promise: Critical service learning as praxis in community-engaged, culturally responsive teacher preparation, In M. Dowell & T. Meidl (Eds.), *Service-learning initiatives in teacher education programs* (pp. 333–354).

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

- N. 4310/1929 «Περί εγκαταστάσεως και κινήσεως αλλοδαπών εν Ελλάδι, αστυνομικού ελέγχου, διαβατηρίων και απελάσεων και εκτοπίσεων».
- N. 1975/1991 «Είσοδος-έξοδος, παραμονή, εργασία, απέλαση αλλοδαπών, διαδικασία αναγνώρισης αλλοδαπών προσφύγων και άλλες διατάξεις».

Ν. 2910/2001 «Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην ελληνική επικράτεια».

Ν. 3386/05, «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια».

Ν. 4375/2016, «Οργάνωση και λειτουργία Υπηρεσίας Ασύλου, Αρχής Προσφύγων, Υπηρεσίες Υποδοχής κ.ά.».

Ν. 3463/2006 «Κύρωση του κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων».

Ν. 2413/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Ν. 3386/2005 «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια».

Π.Δ. 201/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων».

ΚΥΑ 180647/ΓΔ4 «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ατομικά Στοιχεία

Φύλο:

- Άνδρας Γυναίκα

Περιοχή σχολείου εργασίας:

Ειδικότητα:

- Απόφοιτος Θετικών Επιστημών
 Απόφοιτος Ανθρωπιστικών Σπουδών
 Απόφοιτος Παιδαγωγικών Σχολών

Ανώτατες Σπουδές:

- Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

- 1-5 6-10 11-15 Άνω των 15

Τύπος Σχολείου:

- Δημοτικό Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ

Α. Η Ένταξη των Μεταναστών στην Εκπαίδευση

1. Υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στην τάξη σας;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Αν ΝΑΙ, σε ποιο βαθμό;

- 0-10% 10-40% 40-60% 60-100%

Με κλίμακα διαβάθμισης 1-5: (1= Πολύ λίγο, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ), απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με την ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση.

3. Θεωρείτε ότι με την είσοδο ανήλικων μεταναστών στο σχολείο, διαταράσσεται η κοινωνική συνοχή του σχολικού περιβάλλοντος;

1 2 3 4 5

4. Η είσοδος των ανήλικων μεταναστών στο σχολείο, δημιουργεί κλίμα ανασφάλειας για το έργο που επιτελείτε;

1 2 3 4 5

5. Έχουν γίνει αντιληπτές ρατσιστικές συμπεριφορές από τη μεριά των γηγενών μαθητών προς τους ανήλικους μετανάστες;

1 2 3 4 5

6. Έχουν γίνει αντιληπτές ρατσιστικές συμπεριφορές από τη μεριά των ανήλικων μεταναστών προς τους γηγενείς μαθητές;

1 2 3 4 5

7. Θεωρείτε ότι ο τόπος που είναι εγκατεστημένη η σχολική σας μονάδα συνδέεται με τη ροή των αλλοδαπών μαθητών σε αυτήν;

1 2 3 4 5

Β. Τα ενδεχόμενα προβλήματα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Με κλίμακα διαβάθμισης 1-5: (1= Πολύ λίγο, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ), απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με τα ενδεχόμενα προβλήματα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε διαθέτει επαρκές διδακτικό προσωπικό με κατάλληλα προσόντα για τη διδασκαλία της Γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών;

1 2 3 4 5

2. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε διαθέτει δίγλωσσα σχολικά βιβλία για τις ανάγκες των μαθητών;

1 2 3 4 5

3. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε διαθέτει επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό;

1 2 3 4 5

4. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε διαθέτει επαρκή αριθμό αιθουσών για την ένταξη των νέων μαθητών;

1 2 3 4 5

5. Η μεγάλη διαφορά ηλικίας μεταξύ των μαθητών οδηγεί στην αποξένωσή τους;

1 2 3 4 5

6. Η διαφορά στη χώρα προέλευσης των μαθητών, αποτελεί εμπόδιο για την κοινωνική τους ενσωμάτωση;

1 2 3 4 5

7. Η εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, αποτελεί εμπόδιο για την κοινωνική τους ενσωμάτωση;

1 2 3 4 5

8. Οι απουσίες των αλλοδαπών μαθητών από τα μαθήματα, αποτελούν για εσάς ένδειξη περιθωριοποίησης;

1 2 3 4 5

9. Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε, υπάρχουν αρνητικά στερεότυπα από τους εκπαιδευτικούς και τους γηγενείς μαθητές για τους αλλοδαπούς μαθητές;

1 2 3 4 5

10. Υπάρχει απροθυμία των αλλοδαπών μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων λόγω συναισθημάτων περιθωριοποίησης;

1 2 3 4 5

11. Το ενδεχόμενο να μη γνωρίζετε τη γλώσσα που μιλούν οι αλλοεθνείς μαθητές σας,

αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία μάθησης;

1 2 3 4 5

12. Οι δύο γλώσσες που πιθανόν μιλούν οι μαθητές σας, θεωρείτε ότι αποτελούν εμπόδιο στην πνευματική τους ανάπτυξη και την πρόοδό τους;

1 2 3 4 5

13. Έχετε την πεποίθηση ότι όσο περισσότερο αναπτύσσεται η γνώση της Ελληνικής στα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο τόσο μειώνεται η ικανότητά τους να επικοινωνούν με την οικογένεια ή την κοινότητά τους στην πρώτη τους γλώσσα;

1 2 3 4 5

14. Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων των διαφόρων μαθητών εντός μιας τάξης;

1 2 3 4 5

15. Αν στο προηγούμενο ερώτημα θεωρείται ότι εντοπίζονται διαφορές στο επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων στην σχολική τάξη, σημειώστε που αυτές μπορεί να ωφείλονται:

Στο σχεδιασμό της διδασκαλίας Στη διαχείριση της ροής Στην κάλυψη της διδακτέας ύλης Στην αξιολόγηση Στην παροχή ίσων ευκαιριών Σ' όλα τα παραπάνω

16. Θεωρείτε ότι εμφανίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, εντός του σχολικού χώρου;

1 2 3 4 5

17. Θεωρείτε ότι εμφανίζεται παραβατική συμπεριφορά από τους αλλοδαπούς μαθητές, εντός του σχολικού χώρου;

1 2 3 4 5

18. Άλλο, τι; ...

1 2 3 4 5

Γ. Ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Με κλίμακα διαβάθμισης 1-5: (1= Καθόλου, 2= Πολύ λίγο, 3= Λίγο, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ), πείτε μας πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας, τα ενδεχόμενα προβλήματα της ένταξης των ανήλικων μεταναστών στις σχολικές τάξεις, να αντιμετωπιστούν με:

1. Την ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

1 2 3 4 5

2. Την ανάπτυξη ειδικών δράσεων προς όφελος των μαθητών που σχετίζονται με τη δημιουργική απασχόληση, την ενθάρρυνση για επίτευξη στόχων, τη διαχείριση κρίσεων κ.λπ.

1 2 3 4 5

3. Την οικονομική υποστήριξη των ανήλικων μεταναστών και των οικογενειών τους από το Δήμο ή την Κοινότητα, ώστε να μειωθεί το αίσθημα ανασφάλειας που νιώθουν.

1 2 3 4 5

4. Την οικονομική υποστήριξη από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

1 2 3 4 5

5. Την οικονομική υποστήριξη από Υπουργεία και άλλους συνεργαζόμενους φορείς.

1 2 3 4 5

6. Τη συνεργασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών.

1 2 3 4 5

7. Την παροχή ψυχολογικής στήριξης των αλλοδαπών μαθητών.

1 2 3 4 5

8. Τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από βιβλία με δίγλωσσο περιεχόμενο.

1 2 3 4 5

9. Τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από προσωπικά βιώματα των μαθητών.

1 2 3 4 5

10. Την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην επικοινωνία των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

1 2 3 4 5

11. Τη γνώση από τους εκπαιδευτικούς των μητρικών γλωσσών των μαθητών που φοιτούν στις τάξεις τους.

1 2 3 4 5

12. Τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους εκπαιδευτικούς που μιλούν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών.

1 2 3 4 5

13. Την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

1 2 3 4 5

14. Την παρακολούθηση εξειδικευμένων μορφών επιμόρφωσης.

1 2 3 4 5

15. Την πρόσβαση σε καλές πρακτικές εστιασμένες στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

1 2 3 4 5

16. Την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από το Σχολικό Σύμβουλο.

1 2 3 4 5

17. Την καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

18. Την επαρκή χρήση της τεχνολογικής υποδομής του σχολείου.

1 2 3 4 5

19. Άλλο, τι; ...

1 2 3 4 5

Δ. Ο ρόλος των Διοικούντων της Εκπαίδευσης

1. Με κλίμακα διαβάθμισης 1-5: (1= **Καθόλου**, 2= **Πολύ λίγο**, 3= **Λίγο**, 4= **Πολύ**, 5= **Πάρα πολύ**), σημειώστε σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι διοικούντες της εκπαίδευσης χρειάζεται να συμμετέχουν στη διαδικασία ένταξης των ανήλικων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα;

Φορείς	Εκπαιδευτικοί
Περιφερειακός Διευθυντής	
Σχολικός Σύμβουλος	
Διευθυντής Εκπαίδευσης	
Διευθυντής Σχολείου	
Σύλλογος Διδασκόντων	
Υποδιευθυντής Σχολείου	
Εκπαιδευτικός	
Υπουργείο, Περιφέρεια, Δήμος	

2. Με ποιο τρόπο οι Διοικούντες της Εκπαίδευσης συμβάλλουν στη διαδικασία ένταξης;

Σημειώστε με x την απάντησή σας ή τις απαντήσεις σας.

- Μέσω μιας προαξιολογικής φάσης για τον προγραμματισμό των διαδικασιών με βάσει τα εκπαιδευτικά δεδομένα της σχολικής μονάδας.
- Μέσω της παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Μέσω της υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Μέσω μιας ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής υποστήριξης προς τους ανήλικους

μετανάστες και τις οικογένειές τους.

3. Θεωρείται ως τώρα, ότι ο ρόλος των διοικούντων της εκπαίδευσης έχει επιτευχθεί αποτελεσματικά; Σημειώστε με x την απάντησή σας.

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Εάν η προηγούμενη απάντηση είναι όχι, με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να ενισχύσουν το ρόλο τους; Σημειώστε με x την απάντησή σας ή τις απαντήσεις σας.

- Με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Με την επιπλέον ευαισθητοποίηση τους σε θέματα που αφορούν ανήλικα παιδιά άλλων χωρών και των ενδεχόμενων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους.
- Μέσω της συνεργασίας τους με φορείς όπως Υπουργεία, Δήμοι, τοπικές οργανώσεις που θα ενισχύσουν ηθικά και οικονομικά τους ανήλικους μετανάστες και τις οικογένειές τους.
- Με την απλοποίηση των διαδικασιών για την εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες.
- Άλλο, τι; ...