



ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

---

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES

ΣΧΟΛΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

---

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Ανάλυση και Εφαρμογή Κοινωνικής Πολιτικής  
Κατεύθυνση: Κοινωνικά Προβλήματα και Κοινωνική Πολιτική

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

*«Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων»*

**Βουνάσης Δημήτριος**

AM: 5811M004

**ΑΘΗΝΑ 2020**

**Τριμελής Επιτροπή:**

**Ψημμένος Ιορδάνης, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)**

**Παπαδοπούλου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου**

**Σκαμνάκης Χριστόφορος, Επίκουρος Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου**

Copyright © Δημήτριος Βουνάσης, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα.

Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**στη μνήμη του ξαδέλφου Τζίμη**

## **Ευχαριστίες**

Ειλικρινείς ευχαριστίες στον καθηγητή μου και επιβλέπων της εργασίας Ιορδάνη Ψημμένο που με καθοδήγησε και παρότρυνε για την ολοκλήρωση της προσπάθειας μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Η συμβουλή και η επιστημονική του ορθότητα για την σφαιρική αντίληψη στη μεθοδολογία και την επιστημονική οπτική με βοήθησαν να μάθω να διερευνώ τα ερωτήματά μου. Ευχαριστώ τα μέλη της επιτροπής Δέσποινα Παπαδοπούλου και τον Χριστόφορο Σκαμνάκη για την διδασκαλία τους, τις παρατηρήσεις και την βοήθεια τους στην πλαισίωση του θέματος και στόχευση των αξόνων της έρευνας στο πεδίο. Ευχαριστίες για το σύνολο των καθηγητών/τριων του προγράμματος, Ανάλυση και Εφαρμογή Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση: Κοινωνικά Προβλήματα και Κοινωνική Πολιτική που δυο έτη μας διδάξαν με ενδιαφέρον ζητήματα και προοπτικές στα επιστημονικά πεδία της κοινωνικής επιστήμης.

Ευχαριστώ του συμμετέχοντες για την εμπιστοσύνη και τη χαρά τους να μετέχουν στην ερευνά για την άντληση των ποιοτικών δεδομένων και τους συμφοιτητές/τριες μου για το δημιουργικά όμορφο χρόνο που είχαμε στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους που με στηρίζουν και αφουγκράζονται με παρόθηση το ενδιαφέρον μου στην συνεχή εκπαίδευση.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	6
Εισαγωγή .....	7
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> .....	9
1. Κοινωνιολογικές σχολές για την ανισότητα στην εκπαίδευση.....	9
1.1 Η λειτουργιστική ερμηνεία .....	9
1.2 Η ερμηνεία των ριζοσπαστών.....	12
1.3 Η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου .....	14
1.4 Η Μαρξιστική προσέγγιση.....	19
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> .....	22
2. Η ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων.....	22
2.1 Ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες .....	24
2.2 Πολιτικές εκπαίδευσης για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες στην Ελλάδα.....	29
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> .....	34
Μεθοδολογία Έρευνας .....	34
Μορφολογία πληθυσμού.....	35
Ανάλυση συνεντεύξεων.....	37
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> .....	45
Συμπεράσματα .....	45
Βιβλιογραφία.....	49

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανισότητα στην εκπαίδευση όπως παρατηρούνται στη βιβλιογραφία μέσα από τις τέσσερις κοινωνιολογικές σχολές, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται μελέτη για τις εκπαιδευτικές πολιτικές στο Ευρωπαϊκό και Ελληνικό πεδίο σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων μέσα από το θεσμό του σχολείου. Ειδικότερα, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας αξιοποιείται η μέθοδος της συνέντευξης σε στελέχη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρουσιάζουν υποκειμενικά την εφαρμογή των προγραμμάτων στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ). Τέλος, προκύπτουν τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων που αποτυπώνουν τις προοπτικές, τα προβλήματα και τις κοινωνικές προεκτάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.

*Λέξεις κλειδιά:* πρόσφυγες, μετανάστες, εκπαιδευτική πολιτική, διαπολιτισμική εκπαίδευση, κοινωνική ανισότητα.

## Εισαγωγή

Στη διάρκεια της ιστορίας φαίνεται να υπάρχει συνεχής μετανάστευση ανθρώπων από τόπο σε τόπο. Αρχικά ο κύριος λόγος ήταν συνήθως οικονομικοί παράγοντες, για αυτό και συναντιόνταν συνήθως άνδρες που επέλεξαν να αφήσουν πίσω τον τόπο καταγωγής τους. Σήμερα το φαινόμενο αυτό έχει αλλάξει, καθώς συναντάμε και γυναίκες που επιλέγουν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους. Επιπλέον, ενώ παλαιότερα αυτοί που μετανάστευαν ήταν κυρίως ανειδίκευτοι εργάτες που δεν κατείχαν κάποιον τίτλο σπουδών, στις μέρες μας παρατηρούνται υψηλά ποσοστά ανδρών και γυναικών με εξειδικευμένες γνώσεις που μεταναστεύουν από τη χώρα τους σε αναζήτηση καλύτερης επαγγελματικής αποκατάστασης. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των μεταναστών πριν από μερικές δεκαετίες ελάμβανε σοβαρά υπόψη όλες τις νόμιμες διαδικασίες που έπρεπε να ακολουθήσουν προκειμένου να μεταναστεύσουν σε μια ξένη χώρα. Αντίθετα, στις μέρες μας παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της λαθραίας μετακίνησης πληθυσμών (Κασιμάτη, 2003).

Τα γεγονότα των τελευταίων ετών με τις πολεμικές συρράξεις στη Συρία αλλά και μια σειρά γεγονότων που προηγήθηκαν, όπως για παράδειγμα η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης έχουν οδηγήσει σε αυξημένες ροές μεταναστών και προσφύγων. Ως εκ τούτου οι μετανάστες αντιμετωπίζονται σε αρκετές περιπτώσεις ως απειλή από τους γηγενείς, οι οποίοι επικαλούνται αύξηση της ανασφάλειας και κίνδυνο απώλειας της εθνικής τους ταυτότητας (Νικολάου, 2007). Δεν είναι λίγες οι φορές που η αύξηση των μεταναστών οι οποίοι δεν μετακινήθηκαν με τον προκαθορισμένο νόμιμο τρόπο προκαλεί χαρακτηρισμό τους ως εγκληματίες, λόγω της προσέλευσής τους στη χώρα με παράνομες διαδικασίες. Η αντίληψη αυτή βέβαια είναι εσφαλμένη αφού ουσιαστικά οι άνθρωποι αυτοί δεν έχουν διαπράξει κάποιο έγκλημα αλλά έχουν παραβιάσει το νομικό δίκαιο που καθορίζει τους νόμιμους τρόπους μετακίνησης πληθυσμών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά στο ποιος μπορεί να θεωρηθεί πρόσφυγας και ποιος μετανάστης. Μετανάστης θεωρείται ο άνθρωπος ο οποίος έφυγε από την χώρα καταγωγής του λόγω οικονομικών αιτιών. Αντίθετα, πρόσφυγας είναι εκείνος που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του. Πρόσφυγας μπορεί να είναι κάποιος που στη χώρα του κινδυνεύει από πολεμικές συρράξεις ή ακόμα και γυναίκες που το καθεστώς της χώρας τους, τις υποχρεώνει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ή καταπατά τα δικαιώματά τους ή άνθρωποι που διώκονται για πολιτικούς, εθνοτικούς ή θρησκευτικούς λόγους, λόγω της φυλής τους ή της συμμετοχής τους σε διάφορων ειδών κοινωνικές ομάδες. Γενικά, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης περί της νομικής κατάστασης των προσφύγων του 1951, πρόσφυγας είναι κάθε άτομο το οποίο εγκαταλείπει τη χώρα της οποίας έχει την ιθαγένεια, εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων και η επιστροφή του σε αυτήν εγκυμονεί κινδύνους. Οι πρόσφυγες κατέχουν άδεια αορίστου χρόνου παραμονής στη χώρα υποδοχής με πλήρη εργασιακά δικαιώματα (ΙΜΕΠΟ, 2005:9). Βασική διαφορά μεταξύ των μεταναστών και των προσφύγων αποτελεί το γεγονός ότι οι οικονομικοί μετανάστες χαίρουν την προστασία της χώρας καταγωγής τους ενώ οι πρόσφυγες όχι. Επιπλέον, οι οικονομικοί μετανάστες δεν έχουν δικαίωμα για διεθνή προστασία όπως οι πρόσφυγες (James, 2014).

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η μελέτη των βασικών κοινωνιολογικών θεωριών που επιχειρούν να ερμηνεύσουν την εκπαιδευτική ανισότητα. Αυτές περιλαμβάνουν την Φονξιοναλιστική θεωρία, τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου, τη θεωρία των ριζοσπαστών και τη μαρξιστική θεωρία. Λαμβάνοντας επίσης υπόψη τις ανάγκες εκπαίδευσης των προσφύγων κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στις πολιτικές εκπαίδευσης που ακολουθούνται σε Ελλάδα και Ευρώπη προκειμένου να συμπεριληφθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες που βιώνουν.



## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>**

### **Κοινωνιολογικές σχολές για την ανισότητα στην εκπαίδευση**

Τα τελευταία χρόνια γίνεται αντιληπτή η ανισότητα που, εκτός από ολόκληρη την κοινωνία, διέπει φυσικά και το σχολικό πλαίσιο. Παρατηρείται λοιπόν πως ανεξαρτήτως χώρας, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι μαθητές που συχνά χαρακτηρίζονται ως κακοί προέρχονται από οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, ενώ οι μαθητές που επιτυγχάνουν προέρχονται από οικογένειες σχετικά προνομιούχες. Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια πρώτη προσπάθεια επεξήγησης του φαινομένου των ανισοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις υπάρχουσες κοινωνιολογικές σχολές (Φραγκουδάκη, 1985).

### **Κεφάλαιο 1.1**

#### **Η λειτουργιστική ερμηνεία**

Η μελέτη μεγάλου αριθμού ερευνητών για τους ψυχολογικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που κατά πάσα πιθανότητα επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, βασίστηκαν στην λειτουργιστική θεωρία. Σύμφωνα με αυτή, και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον ερευνητή Τάλκοτ Πάρσονς είναι λογικό στο σχολείο να γίνεται επιλογή των μαθητών που είναι ικανότεροι, όμως αυτό θα πρέπει να γίνεται με δίκαιο τρόπο και λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις τους αλλά και το πως αυτοί προσαρμόζονται στις αξίες που διέπουν το σχολικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η προετοιμασία των παιδιών για την κοινωνία των ενηλίκων στην οποία γίνεται αναμφίβολα διάκριση ανάμεσα σε ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, οι ηθικές αξίες και οι επιδόσεις των μαθητών αρχικά και κατά κανόνα καθορίζονται από την οικογένεια, η οποία επηρεάζει το αν ο μαθητής, εισερχόμενος στο σχολικό περιβάλλον τείνει να ταυτιστεί με τον εκπαιδευτικό ή με την ομάδα των συνομηλίκων. Συνεχίζοντας την ερμηνεία του, φτάνει στο ενδιαφέρον συμπέρασμα πως εκείνοι που θα ταυτιστούν με τον δάσκαλο θα φοιτήσουν αργότερα σε ανώτατο εκπαιδευτικό

ίδρυμα, ενώ εκείνοι που θα ταυτιστούν με τους συνομηλίκους τους δε θα τα καταφέρουν. Το σχολείο, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως είναι λογικό να επιλέγει τους πιο ικανούς μαθητές, ακολουθώντας την ιεραρχημένη δομή της κοινωνίας. Το σημαντικό σε αυτήν την περίπτωση είναι η παροχή ίσων ευκαιριών (Parsons, 1959).

Κατά τον Πάρσονς δεν είναι η κοινωνική προέλευση η πλέον καθοριστικής σημασίας αιτία για την σχολική επιλογή και άρα για τη σχολική ανισότητα. Η νοητική ικανότητα είναι αυτή που επηρεάζει πιο πολύ την εξέλιξη των μαθητών και αυτή σύμφωνα με τον Πάρσονς δεν σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση. Συγκεκριμένα, δίνονται παραδείγματα κατά τα οποία στις ανώτατες σχολές φοιτούν εκείνοι που έχουν τις υψηλότερες νοητικές ικανότητες. Δηλαδή, ναι μεν φοιτούν περισσότερα άτομα που προέρχονται από προνομιούχες οικογένειες, η φτωχική καταγωγή όμως όσων είχαν εξίσου υψηλές ικανότητες δεν κατάφερε να τους αποκλείσει από την ανώτατη εκπαίδευση (Parsons, 1959). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές καταλήγουν ότι όσο μειώνεται η διανοητική ικανότητα η πιθανότητα φοίτησης σε ανώτερα ιδρύματα μειώνεται πιο πολύ για τα παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών απ' ό,τι για τα παιδιά με προέλευση από προνομιούχες οικογένειες (Wolfe, 1954).

Η προσαρμογή, λοιπόν, στους ηθικούς κανόνες του κάθε πλαισίου φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας, σε συνδυασμό μάλιστα με τις ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα (Durkheim, 1966). Επιπλέον, μεγάλη σημασία φαίνεται να έχει για πολλούς ερευνητές η ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που εκλαμβάνουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό. Οι προσδοκίες ή οι προβλέψεις που κάνει ο δάσκαλος για κάθε μαθητή φαίνονται ικανές να επηρεάσουν την σχολική επίδοση και εξέλιξη των μαθητών. Κι αυτό συμβαίνει αφού, ανάλογα με τις προσδοκίες που μπορεί να έχει για έναν μαθητή ο εκπαιδευτικός, επηρεάζεται ο τρόπος συμπεριφοράς του προς αυτόν. Για παράδειγμα, όταν ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως ένας μαθητής του δεν είναι αρκετά ικανός, έχει και την αντίστοιχη συμπεριφορά προς αυτόν. Έτσι

μπορούμε να μιλήσουμε για ένα είδος προφητείας, κατά την οποία ο μαθητής λαμβάνοντας την αποθάρρυνση του δασκάλου του, τελικά δεν έχει ικανοποιητική επίδοση, ενώ παράλληλα αν η συμπεριφορά και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή δεν αλλάξουν, η επίδοση του τελευταίου, θα γίνεται όλο και χειρότερη. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή ένας δάσκαλος ή καθηγητής θεωρεί και συμπεριφέρεται σε έναν μαθητή του σαν να είναι ικανός να πετύχει, αυτός εκλαμβάνει την ανάλογη ενθάρρυνση και τελικά αυξάνει σταδιακά την επίδοσή του, επαληθεύοντας και πάλι τη προφητεία (Good & Brophy, 1973).

Τα κίνητρα που προαναφέρθηκαν φαίνεται να έχουν επίσης μεγάλη σημασία για την πιθανή σχολική αποτυχία των μαθητών. Αυτά φαίνεται να καθορίζονται κυρίως από την οικογένεια, η οποία όμως μπορεί να τα μεταδώσει ή όχι διαφορετικά κίνητρα για μάθηση ανάλογα με την το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι οικογένειες που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν έχουν φιλοδοξίες για πρόοδο και άρα δεν μεταδίδουν στα παιδιά τους κίνητρα για μάθηση. Αντίθετα, στις οικογένειες που ανήκουν στα μεσαία και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οι γονείς μεταδίδουν κίνητρα μάθησης λόγω του υψηλού ανταγωνισμού που διέπει τα στρώματα αυτά (Turner, 1964).

Γενικά, σύμφωνα με το λειτουργιστικό μοντέλο στη βιομηχανική κοινωνία των ημερών μας το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αποτελεί ένα μέσο “κοινωνικής κινητικότητας” στο οποίο η επιλογή θα πρέπει να βασίζεται σε αξιοκρατικά μέσα και διαδικασίες. Η κοινωνική ανισότητα που αναμφίβολα διέπει τη σύγχρονη κοινωνία μόνο αρνητικό αντίκτυπο θα μπορούσε να έχει σ’ αυτήν μιας και χάνεται η δυνατότητα αξιοποίησης των ατόμων με υψηλές ικανότητες που ανήκουν σε προνομιούχες τάξεις. Αναφορικά με την περίπτωση της ανισότητας στο σχολικό πλαίσιο, η φονξιοναλιστική θεωρία αν και υποστηρίζει την αξιοκρατική επιλογή που προετοιμάζει τα παιδιά για τον επερχόμενο ρόλο τους στην κοινωνία, δεν παραλείπει να τονίσει πως το ίδιο το σχολείο επιδρά στην σχολική ανισότητα ως

αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας και των φυλετικών διακρίσεων. Έτσι, φαίνεται ότι οι φυλετικές διακρίσεις είναι εντονότερες στις περιπτώσεις που τα άτομα δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση απ' ό,τι στις περιπτώσεις που πρόκειται για επαρκώς εκπαιδευμένα άτομα (Blau & Duncan, 1967). Μπορούμε λοιπόν, να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η μελέτη των παραγόντων που προκαλούν την ανισότητα στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική καθώς και η προσπάθεια που γίνεται για βελτίωση των συνθηκών προκειμένου να αμβλυνθούν τα φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας.

## **Κεφάλαιο 1.2**

### **Η ερμηνεία των ριζοσπαστών**

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 εμφανίζεται μία νέα ερμηνεία της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, που στηρίζεται σε νέες εμπειρικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές η εκπαιδευτική ανισότητα είναι αποτέλεσμα της κεφαλαιοκρατικής δομής της κοινωνίας. Στηρίζοντας την ερμηνεία τους στη θεωρία του Μαρξ, οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής διατυπώνουν την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μέσο διαίωνισης της ταξικής κυριαρχίας υπέρ των αστών. Οι νέες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις γεννήθηκαν με σκοπό να εξηγήσουν τη δομή της κοινωνίας συνολικά και έτσι σιγά-σιγά απορρίφθηκε η φονξιοναλιστική θεωρία (Φραγκουδάκη, 1985).

Η ερμηνεία των ριζοσπαστών στηρίχθηκε κατά βάση στο έργο του Καρλ Μαρξ και του Μαξ Βέμπερ και περιγράφει το σχολείο ως προϊόν της κοινωνικής δομής και οικονομίας (Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με αυτή, ολοένα και περισσότερα άτομα έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, όχι μόνο λόγω των αναγκών της οικονομίας αλλά και εξαιτίας του ανταγωνισμού που διέπει τις κοινωνικές ομάδες αναφορικά με την οικονομική δύναμη και την εξουσία (Collins, 1971). Έτσι, οι ανώτερες αστικές προνομιούχες τάξεις προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να συνεχίσουν κατέχουν τα προνόμιά τους, για το λόγο

αυτό το σχολείο φροντίζει προσαρμόζει τα παιδιά στους μελλοντικούς τους ρόλους μέσω της εκμάθησης των κανόνων συμπεριφοράς που διέπουν την κοινωνία (Collins, 1974).

Η πλειοψηφία των ερευνητών που συγκαταλέγονται στην συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρούν πως η κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αλληλένδετη με την ταξική δομή της κοινωνίας και έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά φαίνεται να αναπαράγει τον καταμερισμό της εργασίας και έτσι ενισχύει την ήδη υπάρχουσα κοινωνική ανισότητα μέσω της διαίωσης εκπαιδευτικής ανισότητας (Bowles, 1971). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ακόμα και ο δείκτης νοημοσύνης που θεωρείται στοιχείο για την οικονομική εξέλιξη, χρησιμεύει κυρίως στη μεταβίβαση των υπαρχουσών κοινωνικών δεξιοτήτων από γενιά σε γενιά και άρα στη διαίωσή τους.

Το σχολείο, κατά τους ριζοσπάστες θεωρητικούς, συμπεριφέρεται διαφορετικά στους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Έτσι αναπαράγονται οι κοινωνικές τάξεις μέσω της άνισης επίδοσης των μαθητών, με τις γνωστικές ικανότητες να επηρεάζουν λιγότερο την κοινωνική εξέλιξη σε σχέση με τα στοιχεία συμπεριφοράς που προσδίδουν ηγετικό χαρακτήρα στα άτομα. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά αυτά, βέβαια, τα παιδιά επηρεάζονται πρωτίστως από την οικογένειά του και αργότερα από το σχολικό πλαίσιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών να βρίσκονται χαμηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από τις οικογένειες των ανώτερων, προνομιούχων τάξεων (Karabel, 1972).

Η ριζοσπαστική θεωρία προσφέρει σημαντικές διαπιστώσεις σχετικά με την ανισότητα στην επίδοση λαμβάνοντας το σχολείο ως ένα πολύ θεμελιώδη θεσμό της κοινωνίας. Δεν παύει βέβαια να ταυτίζει την εκπαιδευτική ανισότητα με την ανισότητα στα μέσα παραγωγής, πράγμα που θα μπορούσε να θεωρηθεί αδυναμία της συγκεκριμένης προσέγγισης. Ως ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο της ριζοσπαστικής θεωρίας, μπορεί να αναφερθεί και το γεγονός ότι οι υποστηρικτές της πιστεύουν ότι η άρχουσα αστική τάξη προσπαθεί μέσα από το

εκπαιδευτικό πλαίσιο να προωθήσει μέσω των διπλωμάτων τα παιδιά που ανήκουν στα στρώματά της. Γενικά, η συγκεκριμένη θεωρία έχει έντονα πολιτικές ρίζες και βασικό συμπέρασμά της είναι ότι οι ανισότητες, εκπαιδευτικές και κοινωνικές, θα υφίστανται όσο συνεχίζει να υφίσταται και ο καπιταλισμός. Συνεπώς, ο σχολικός θεσμός παραμένει άθικτος και για να μπορέσει να υπάρξει άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα πρέπει να υπάρξει γενικότερη κοινωνική αλλαγή (Bowles, 1971).

### **Κεφάλαιο 1.3**

#### **Η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου**

Μία ολοκληρωμένη και επιστημονική θεωρία για την ανάλυση της εκπαιδευτικής ανισότητας αποτελεί εκείνη που αναπτύχθηκε στη Γαλλία και είχε ως στόχο να ερμηνεύσει τους κοινωνικούς μηχανισμούς της ανισότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι οποίοι δεν είναι άμεσα εμφανείς, αλλά και να αναπτύξει μια περισσότερο επιστημονική θεωρία. Η θεωρία αυτή ονομάζεται θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου (Φραγκουδάκη, 1985).

Πρώτοι εμπνευστές μπορούν να θεωρηθούν οι Πιερ Μπουρντιέ και Ζαν - Κλωντ Πασερόν, οι οποίοι με το έργο τους επηρέασαν σημαντικά ολόκληρη τη διεθνή βιβλιογραφία από το 1964 έως και σήμερα (Bourdieu & Passeron, 1964). Το έργο τους μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια κριτικής σε προηγούμενες ερμηνείες του φαινομένου. Έτσι, από τη μία προσπαθούν να εξηγήσουν, γιατί στις θεωρίες που είχαν αναπτυχθεί μέχρι εκείνη την εποχή, δεν λήφθηκαν υπόψη οι αόρατοι κοινωνικοί μηχανισμοί που επιδρούν στο σχολικό πλαίσιο και διαιωνίζουν τη κοινωνική διαστρωμάτωση, θεωρώντας το εκπαιδευτικό σύστημα αντίστοιχο των καπιταλιστικών δομών, πράγμα το οποίο θεωρούσαν μία απλουστευτική αντιστοίχιση. Η απλοϊκή αυτή αναγωγή δεν επιτρέπει στους ερευνητές να μελετήσουν πέρα από τη γενική διαπίστωση, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την ανισότητα και να ερευνηθούν του λόγους που έχουν εδραιώσει την κατάσταση αυτή. Συγκεκριμένα, κατά τους Μπουρντιέ και Πασερόν (1964), η επιστημονική κοινωνιολογική έρευνα δε θα πρέπει να

περιορίζεται στην αντιστοίχιση των εκπαιδευτικών δομών με αυτές των καπιταλιστικών δομών, αφού παρόμοια αντιστοίχιση μπορεί να γίνει και στα εκπαιδευτικά πλαίσια που υπάρχουν στις σοσιαλιστικές κοινωνίες. Έτσι, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικοί και οικονομικοί περιορισμοί δεν είναι αρκετοί για εξηγήσουν την κοινωνική διαστρωμάτωση γενικά, αλλά και τον ίδιο τον καταμερισμό της εργασίας σε χειρωνακτικές και πνευματικές, πιο ειδικά. Παράλληλα, γίνεται κριτική στο μέρος της κοινωνιολογίας που απλά διαπιστώνει και αναλύει την ίδια την κατάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας αντί να ερευνά και να αναλύει τα αίτιά της.

Γενικά, μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου έχει ως κύριο στόχο όχι μόνο την διαπίστωση και την καταγγελία της υπάρχουσας εκπαιδευτικής ανισότητας αλλά και την μελέτη των φαινομένων που οδηγούν σε αυτή. Σε πρώτο στάδιο οι Μπουρντιέ και Πασερόν φαίνεται να μην αποδέχονται ότι τα εμπόδια είναι μόνο κοινωνικά ή οικονομικά για τους μη προνομιούχους μαθητές. Αυτό το στηρίζουν σε προηγούμενες εμπειρικές έρευνες από τις οποίες είναι εμφανές ότι πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η προέλευση των μαθητών. Συγκεκριμένα αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες που δείχνουν ότι ακόμα και το μικρό ποσοστό των ατόμων που καταφέρνει να φοιτήσει σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενώ προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, δεν καταφέρνει να φτάσει στο ίδιο επίπεδο με τους συμφοιτητές που προέρχονται από προνομιούχες τάξεις. Η κοινωνική προέλευση λοιπόν, είναι καθοριστική για την επικείμενη εξέλιξη των ατόμων σχετικά με την επαγγελματική τους πορεία. Έτσι, λοιπόν, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη όλες οι συμπεριφορές, οι στάσεις προς τη μάθηση, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την παιδεία και η γενικότερη κουλτούρα που μεταδίδεται από τους γονείς στα παιδιά από γενιά σε γενιά και ποικίλουν ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει κανείς. Όλα αυτά εμπεριέχονται κατά τους ερευνητές, στη έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου, από την οποία παίρνει το όνομά της και η παρούσα θεωρία. Για παράδειγμα, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες των

προνομιούχων τάξεων είναι εφοδιασμένα θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές προς τη μάθηση. Πρόκειται για μορφωτικά εφόδια που στο σύνολό τους δεν σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη του σχολείου, όμως τα προετοιμάζουν προκειμένου να είναι έτοιμα να τη δεχτούν και έτσι βρίσκονται σε ευνοϊκότερη θέση σε σχέση με τα παιδιά από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει αναφορά και στο γεγονός ότι τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών δεν έχουν ευκαιρίες για ενασχόληση με μορφές πνευματικής καλλιέργειας ή τέχνης, πράγμα το οποίο για τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων είναι καθημερινά. Αυτή η καθημερινή ενασχόληση μεταδίδει στα παιδιά ιδέες και τα καλλιεργεί πνευματικά χωρίς να τα έχει ουσιαστικά διδάξει. Αντίθετα, τα παιδιά μη εύπορων οικογενειών έρχονται σε επαφή με τέτοια αντικείμενα μόνο ευκαιριακά, πράγμα που δεν επιτρέπει τη υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών που θα βοηθήσουν στη μετέπειτα γνωστική τους εξέλιξη.

Στις στάσεις που μεταφέρουν τα παιδιά από τις οικογένειές τους ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, συγκαταλέγεται και αυτή ως προς την πανεπιστημιακή τους μόρφωση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που κατάγονται από εύπορες οικογένειες θεωρούν δεδομένο ότι θα φοιτήσουν σε κάποιο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αντίθετα για τα παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκουν στην εργατική τάξη θα πρέπει να μοχθήσουν πολύ και συνειδητά να επιλέξουν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αφού το δεδομένο στην περίπτωση τους είναι πως θα ακολουθήσουν κάποιο χειρωνακτικό επάγγελμα. Έτσι, μοιάζει φυσικό να είναι εμφανώς μεγαλύτερο το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις σε σχέση με το πολύ χαμηλό ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Επιπλέον, γίνεται εμφανές ότι αναφορικά με την εκπαίδευση, τα παιδιά προνομιούχων οικογενειών είναι περισσότερο εξοικειωμένα σε σχέση με αυτά των μη προνομιούχων και τελικά εμφανίζουν πιο καλή επίδοση στο σχολείο. Η εξοικείωση αυτή έχει να κάνει με το γενικότερο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, που έχει περισσότερα κοινά με



τις απαιτήσεις του θεσμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, η καλύτερη επίδοσή τους επιτυγχάνεται με λιγότερο κόπο από ότι θα ήταν αναγκαίο για ένα παιδί κατώτερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, καθώς εμφανίζουν συμπεριφορές όπως ανάγνωση βιβλίων, ενασχόληση με την τέχνη, επίσκεψη σε μουσεία, που είναι έμμεσα συνδεδεμένες με την μάθηση και δείχνουν ότι δεν απαιτείται ιδιαίτερος κόπος, αλλά η καλή επίδοση είναι αποτέλεσμα άνεσης και φυσικής ροής των πραγμάτων.

Αντίθετα, οι μαθητές που κατάγονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα θα πρέπει να μοχθούν καθημερινά για να φτάσουν σε επιθυμητά γνωστικά επίπεδα, μιας και ο τρόπος ζωής και οι καθημερινές τους συνήθειες δεν τους προσφέρουν την απαραίτητη εξοικείωση που θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν με άνεση τις γνώσεις που τους προσφέρει το σχολείο. Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι η καλή επίδοση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με σκοπό και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι ένας τρόπος να ξεφύγει το παιδί από το πλαίσιο που του προσδίδει η κοινωνική του τάξη. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα τρόπο κοινωνικής εξέλιξης και μετακίνησης από τα κατώτερα σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα και για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται μεγάλη προσπάθεια και συνεχής προσήλωση. Από την άλλη οι φοιτητές προνομιούχων οικογενειών δεν διακατέχονται από τέτοιες ανασφάλειες, οπότε είναι ελεύθεροι να επιλέξουν το επάγγελμα που τους αρέσει ανεξάρτητα την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδίδει, δεν αγχώνονται για την πιθανότητα να αργήσουν να τελειώσουν τις σπουδές τους και μπορούν να στραφούν εύκολα σε περισσότερο αριστοκρατικές ενασχολήσεις. Αυτά είναι δείγματα της άνεσης που διέπει τη συμπεριφορά και τη στάση τους σχετικά με τις σπουδές τους καθώς και την έλλειψη μόχθου από μέρους τους.

Η εξοικείωση που αναφέρθηκε παραπάνω καθώς και τα εφόδια που έχουν από τις οικογένειές τους τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων, για τα οποία γίνεται αναφορά από τους ερευνητές της θεωρίας του μορφωτικού κεφαλαίου ως “ελεύθερη παιδεία”, δημιουργούν την εντύπωση πως τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών είναι περισσότερο ικανά, ευφυή ή

χαρισματικά. Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει όμως είναι ότι τα παιδιά αυτά εμπλέκονται καθημερινά με αντικείμενα που συντελούν στην πνευματική τους καλλιέργεια, χωρίς ωστόσο να έχουν διδαχθεί άμεσα οτιδήποτε. Απλά, οι συνήθειες που έχουν οι εύπορες οικογένειες που πηγάζουν από την δυνατότητα που έχουν σε πρόσβαση για ποιοτικές επιλογές καλλιεργούν τα παιδιά, που από τη μία φαίνεται ότι δεν έχουν διδαχθεί κάτι και βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τα υπόλοιπα, αλλά από την άλλη τα κάνει να φαίνονται να έχουν ιδιαίτερη έφεση και ευκολία στην γνωστική διαδικασία και αυτό δικαιολογείται προσδίδοντάς τους ιδιαίτερα φυσικά χαρίσματα. Με τον τρόπο αυτό οι καλές επιδόσεις μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά παραμένοντας έτσι στους ήδη προνομιούχους.

Οι ίδιοι εμπνευστές της θεωρίας του μορφωτικού κεφαλαίου (Bourdieu & Passeron, 1964), σε επόμενο έργο τους κάνουν κριτική στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη δράση των ατόμων σαν να μην επηρεάζεται από τα κοινωνικά και οικονομικά τους εφόδια και εισάγουν την έννοια “συμβολική βία” για να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους η άρχουσα τάξη ασκεί εκτός από άμεση και έμμεση βία, προκειμένου να διατηρήσει τα προνόμιά της. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω των αντιλήψεων ή ιδεών που επιβάλλονται μέσω θεσμών όπως το εκπαιδευτικό σύστημα και οι οποίοι τους προσδίδουν μια νόμιμη οπτική και συνεπώς αδυναμία στην αντίληψη της συμβολικής βίας που ασκείται. Με τον τρόπο αυτό μεταδίδονται τα στοιχεία που κρίνονται κατά την άρχουσα τάξη περισσότερο σημαντικά και που φυσικά είναι αυτά στα οποία οι προνομιούχες τάξεις οφείλουν την ύπαρξή τους. Με άλλα λόγια, το σχολείο ασκεί συμβολική βία προκειμένου να μεταδώσει σημασίες που στοιχειοθετούν την υπάρχουσα κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων κάνοντάς τες να φαίνονται όμως ως και οι μόνες αξίες λόγου σημασίες.

Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την άμεσα συνυφασμένη με αυτήν αξιολόγηση, η συμβολική βία καταφέρνει να αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική διαστρωμάτωση. Για παράδειγμα, τα παιδιά τα οποία δεν πέτυχαν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

και προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, δικαίως αποκλείστηκαν, αφού δεν κατάφεραν να επιτύχουν στα στοιχεία που επέλεξε η ανώτερη κοινωνική τάξη. Το σχολείο λοιπόν δεν μπαίνει στη διαδικασία να διδάξει τις ικανότητες εκείνες που απαιτεί από τους μαθητές και αρέσκειται στην εύκολη κατάκτησή τους από τους προνομιούχους μαθητές. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε, πως μοιάζει έτσι αξιοκρατικό και δίκαιο να αποκλείονται τα παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών και επιβραβεύοντας τα παιδιά των εύπορων οικογενειών ως χαρισματικά, νομιμοποιώντας τη διαιώνιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας και τον χαρακτηρισμό των οικονομικά αδύναμων ως μη ικανών.

#### **Κεφάλαιο 1.4**

##### **Η Μαρξιστική προσέγγιση**

Είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι το σχολείο πέρα από διδασκαλία σε γνωστικό επίπεδο, μέσω των διαφόρων μαθημάτων ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης, μεταδίδει και αρχές, αξίες, στερεότυπα, κανόνες ηθικής και άλλα στοιχεία που στοιχειοθετούν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές. Με άλλα λόγια συμβάλει στην αποδοχή των κανόνων που οριοθετούν την κοινωνία. Όλα αυτά προκειμένου να ξεκινήσει η προσαρμογή των παιδιών και τελικά η αποδοχή ως ενηλίκων της οργάνωσης της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Κατά τους μαρξιστές αυτή είναι και η βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού. Συγκεκριμένα, μέσω της μετάδοσης των κανόνων που αναφέρθηκαν παραπάνω, επιχειρείται η διαφύλαξη του υπάρχοντος καταμερισμού της εργασίας, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι μετακινήσεις ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα. Το πιο σημαντικό βέβαια στην προκειμένη κατάσταση είναι το γεγονός ότι μέσω της μετάδοσης των αρχών που διέπουν την υπάρχουσα δομή, δεν επιτυγχάνεται μόνο ο καταμερισμός της εργασίας με βάση την συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση, αλλά αυτό γίνεται αποδεκτό και από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Με άλλα λόγια τα παιδιά των εύπορων οικογενειών θεωρούν δεδομένη την εξέλιξή τους

ακολουθώντας ένα επάγγελμα που θα τους χαρίσει οικονομική άνεση, εξουσία και κοινωνική αποδοχή, ενώ τα παιδιά των πιο φτωχών οικογενειών θεωρούν δεδομένο πως θα ακολουθήσουν κάποιο χειρωνακτικό επάγγελμα χωρίς να αμφισβητούν στο ελάχιστο την κατάσταση (Grignon, 1971). Και άλλοι μαρξιστές, βέβαια, συμφωνούν με την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο βασικός θεσμός ο οποίος αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και δεν επιτρέπει στα άτομα να αντιληφθούν την εκμετάλλευση που υφίστανται προκειμένου να διατηρηθεί ο ταξικός χαρακτήρας και οι υπάρχουσες κοινωνικές δομές (Αλτουσέρ, 1977).

Παρά την αποδοχή όλων των προσεγγίσεων ότι το σχολείο αποτελεί μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων, η μαρξιστική θεωρία προβληματίζεται και σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η γνώση στη σύγχρονη κοινωνία. Συγκεκριμένα, η εξουσία φαίνεται πλέον να ασκείται από πρόσωπα που κατέχουν τη γνώση και θεωρούνται ειδικοί. Συνεπώς, οι πολίτες δεν φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα κριτικής παρέμβασης αφού τους δίνεται ο χαρακτηρισμός - και μάλιστα θεωρούν και οι ίδιοι τους εαυτούς τους ως - μη ειδήμονες. Έτσι, η εξουσία παύει να έχει τον χαρακτήρα της αρχής που έχει ελεγχθεί και εμφανίζεται ως αρχή που απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις. Σε αυτήν την περίπτωση ο ρόλος του σχολείου είναι να επιλέξει ποιοι θα είναι αυτοί οι οποίοι θα έχουν τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά. Τα άτομα που θα θεωρούνται ότι έχουν ανώτερες ικανότητες σε σχέση με τη μάζα και εξαιτίας αυτού, θα κατέχουν θέσεις διανοουμένων έχοντας ως δεδομένο ότι η εξουσία που κατέχουν δεν είναι αποτέλεσμα της οικονομικής ή της κοινωνικής τους θέσης αλλά των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους. Άλλωστε, το σχολείο δεν απευθύνεται μόνο στα λίγα άτομα που ανήκουν στις ανώτερες τάξεις, αλλά είναι ανοιχτό προς όλους. Επιπλέον, όλα τα παιδιά έχοντας τη δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν ακολουθούν πια εξ αρχής ένα χειρωνακτικό επάγγελμα σε καθεστώς μαθητείας. Παρόλα αυτά, στην πορεία φαίνεται ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θεσμός διακρίνει την παιδεία στην οποία θα έχει πρόσβαση το κάθε παιδί, ανάλογα την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει και έτσι φαίνεται πως τα κατώτερα

κοινωνικά στρώματα κατευθύνονται προς τις χειρωνακτικές εργασίες και τα ανώτερα προς επαγγέλματα των ανώτερων βαθμίδων εκπαίδευσης και στις ηγετικές θέσεις. Αντίθετα, λοιπόν, με την ισότητα που είναι θεσμοθετημένη για την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, αυτό δεν ισχύει στην πράξη, αφού ναι μεν η πρόσβαση στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ίση για όλους, αλλά από εκεί και πέρα ξεκινάει ο διαχωρισμός όσων θα ακολουθήσουν χειρωνακτικά επαγγέλματα από την εκλεκτή μειοψηφία (Φραγκουδάκη, 1985). Αλλά ακόμα και στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι μαθητές που προέρχονται από εύπορες οικογένειες λαμβάνουν μια πιο κοντινή στην πραγματικότητα εικόνα της κατάστασης και είναι πιο προετοιμασμένοι για τις προκλήσεις της καθημερινότητας σε σχέση με τους μη προνομιούχους μαθητές (Grignon, 1971).

Εφόσον, λοιπόν, το σχολείο είναι αυτό που κάνει την επιλογή των μαθητών, είναι και αυτό έχει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία. Αυτό συμβαίνει ακριβώς επειδή ο εκπαιδευτικός θεσμός επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη διαλογή των μαθητών αντί στην εύρεση τρόπων και τεχνικών που θα είναι αποτελεσματικές στην επίτευξη του θεσμοθετημένου ρόλου του, ο οποίος δεν είναι άλλος από τη μετάδοση γνώσεων και τη μόρφωση όλων των μαθητών. Αν λοιπόν δεν επικεντρωνόταν το σχολείο στη διαλογή μαθητών με σκοπό τον καταμερισμό της εργασίας δεν θα είχαμε τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η σχολική ανισότητα μπορεί να ανατραπεί, μιας και βασικά στοιχεία που την αναπαράγουν δεν είναι άλλα από την αξιολόγηση των μαθητών μέσω της βαθμολογίας, η επανάληψη μιας τάξης και οι εξετάσεις που υποχρεούνται να δώσουν οι μαθητές προκειμένου να εισαχθούν σε ανώτερες πανεπιστημιακές σχολές. Μπορούμε λοιπόν να έχουμε ως στόχο ένα σχολείο που δε θα έχει ως βασικό στόχο την διάκριση ικανών και μη ικανών μαθητών προκειμένου να επιτύχει τον καταμερισμό της εργασίας, και αυτός ο στόχος να μοιάζει ρεαλιστικός και πραγματοποιήσιμος (Φραγκουδάκη, 1985).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>**

### **Η ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων**

Η έστω και προσωρινή διαμονή των προσφύγων σε δομές φιλοξενίας στη χώρα μας σε συνδυασμό με το μεγάλο ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των προσφύγων επί του συνολικού αριθμού των προσφύγων που έχουν φτάσει στην Ελλάδα, δημιουργεί την ανάγκη για μέριμνα για την παροχή εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της εκπαίδευσης σε όλες τις κοινότητες, συμπεριλαμβανομένων και των προσφυγικών, κρίνεται αναγκαία η οργάνωση συγκεκριμένων πολιτικών που τη διασφαλίζουν σε κάθε παιδί προσφύγων. Άλλωστε, το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι κατοχυρωμένο σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192) και αποτελεί συνέχεια του δικαιώματος περί ανάπτυξης της προσωπικότητας. Για τον λόγο αυτό, αναφορικά με τους πρόσφυγες, κρίνεται αναγκαία η γνώση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσα του κράτους υποδοχής αλλά και της μητρικής γλώσσας των προσφύγων προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη κοινωνική ένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο, φαίνεται ότι σε χώρες που οι πρόσφυγες εισέρχονται για πρώτη φορά και ειδικά σε τόσο μεγάλη κλίμακα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τους νέους και τα παιδιά προσφύγων καταπατάται συχνότερα. Η χώρα μας αποτελεί παράδειγμα μια τέτοιας χώρας, αφού μαζί με την Ιταλία αποτελούν τις κύριες χώρες διέλευσης. Η προσωρινή παραμονή των προσφύγων στις χώρες αυτές λειτουργεί περιοριστικά, με τα υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των παιδιών προσφύγων (Anderson, Hamilton, Moore, Lowen & Frater-Mathieson, 2004).

Τα παιδιά και οι νέοι πρόσφυγες που φτάνουν καθημερινά στη χώρα μας αποτελούν μια ειδική ομάδα, η οποία, πέρα από τη στοιχειώδη εκπαίδευση που πρέπει να της προσφερθεί,

χρήζει περισσότερης βοήθειας. Αυτό γίνεται κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς τις κακουχίες που έχουν ζήσει σε τόσο ευαίσθητες ηλικίες τα παιδιά των προσφύγων, τα οποία υπέστησαν τον εκπατρισμό και σε πολλές περιπτώσεις άφησαν πίσω τους αγαπημένα πρόσωπα ή και την οικογένειά τους. Όλες αυτές οι δυσκολίες που πηγάζουν από τις τραυματικές εμπειρίες που έχουν βιώσει, σε συνδυασμό με την ανάγκη για προσαρμογή στο νέο περιβάλλον - το οποίο δεν είναι το πλέον ενδεδειγμένο – και τη γλώσσα, καθιστά το εγχείρημα της ένταξής τους ιδιαίτερα δύσκολο. Ωστόσο, οι χώρες οι οποίες καλούνται να διαχειριστούν τα παιδιά προσφύγων, άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο, δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες δομές για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη (Anderson, Hamilton, Moore et al, 2004).

Παρά το χαμηλό ποσοστό των παιδιών προσφύγων που φοιτούν στα σχολεία, οι οργανωμένες προσπάθειες των κρατών μελών τη Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και άλλων φορέων, το ποσοστό αυτό φαίνεται να έχει ανοδική πορεία, ειδικά για τα παιδιά προσφύγων που τελικά εγγράφονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αν και η απόκλιση σε σχέση με το ποσοστό των υπολοίπων παιδιών συνεχίζει να είναι μεγάλη. Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά προσφύγων δεν φοιτούν στα σχολεία ποικίλουν και συμπεριλαμβάνουν τη χαμηλή ικανότητα απορρόφησης των παιδιών αυτών στα σχολεία της περιοχής, την απόσταση την οποία πρέπει να διανύσει ένα παιδί για να φτάσει στο σχολείο, αλλά και σε μια πληθώρα κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών παραγόντων που ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση και το εκάστοτε πλαίσιο (UNCHR, 2016).

Γενικά, τα παιδιά των προσφύγων σε όλες τις ηλικίες, είτε πρόκειται για παιδιά νηπίου ή δημοτικού, είτε πρόκειται για παιδιά εφηβικής ηλικίας, έχουν πάντα περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, ή ακόμα και ψυχολογικές δυσχέρειες (Anderson, Hamilton, Moore et al, 2004). Επιπλέον, αυξάνονται οι πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο ή και να μη φοιτήσουν σε αυτό (UNCHR, 2016).

Όπως σε πολλές περιπτώσεις παιδιών, έτσι και τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων αποτελούν ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συνεπώς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κι αυτό αν αναλογιστεί κανείς τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα αλλά και το γεγονός ότι βασικό στόχο πέραν όλων των άλλων αποτελεί και η ομαλή τους ένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την κοινωνία γενικότερα (Anderson, Hamilton, Moore et al, 2004). Εκτός από αυτά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοούν και να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν όλων των ειδών τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσφύγων. Αυτά περιλαμβάνουν τις τραυματικές εμπειρίες που πιθανόν να βίωσαν στη χώρα τους, τα γλωσσικά εμπόδια που προαναφέρθηκαν, το γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο που παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με το δικό τους αλλά ακόμα και την νέα για αυτά ιδιότητα του πρόσφυγα που πιθανόν από εδώ και πέρα να καθορίσει την εξέλιξή τους. Επιπλέον, δε θα πρέπει να παραληφθούν και δύσκολες συνθήκες που έχουν να αντιμετωπίσουν, συμπεριλαμβανομένων των συγκρούσεων και της ξеноφοβίας που μπορεί να βιώνουν στο νέο περιβάλλον και του χαμηλού βιοτικού επιπέδου (Strekalova & Hoot, 2008).

## **Κεφάλαιο 2.1**

### **Ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες**

Στις μέρες μας, δεδομένης της συνεχούς ροής προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη, και συγκεκριμένα της μετακίνησης ανθρώπων από χώρες που βρίσκονται σε πολεμικές συρράξεις, σημαντικό ρόλο φαίνεται να έχει ο μεταναστευτικός έλεγχος και οι πολιτικές ασύλου. Αναφορικά με το τι συμβαίνει στις Ευρωπαϊκές χώρες όσον αφορά στο συγκεκριμένο κομμάτι, φαίνεται ότι στην Μεγάλη Βρετανία ο μεταναστευτικός έλεγχος



παρουσιάζει νεοφιλελεύθερα χαρακτηριστικά για το κράτος πρόνοιας και τους μηχανισμούς ένταξης (Duvell & Jordan, 2003). Στην Ιταλία, αναφορικά με τον συγκεκριμένο τομέα, οι υπηρεσίες ουσιαστικά ασχολούνται με την έκδοση και την ανανέωση αδειών σε όσους το δικαιούνται (Triandafyllidou, 2003), ενώ στη Γερμανία οι μετανάστες φαίνεται να ταξινομούνται από τα αρμόδια γραφεία ανάλογα με το είδος του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν (Cyrus & Vogel, 2003). Στην Ελλάδα φαίνεται ότι ακολουθούνται πρακτικές οι οποίες δεν είναι ιδιαίτερα φιλικές προς τους μετανάστες (Psimmenos & Kassimati, 2003).

Γενικά, Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να θεσμοθετήσει εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία είναι δυνατό να ενταχθούν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες χωρίς να υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό. Έναν εκπαιδευτικό θεσμό που θα διέπεται από αξίες όπως η ισότητα, ο πλουραλισμός, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη (European Commission, 2016). Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ανάγκη από ένα σχολείο το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής οπότε σαφώς θα πρέπει να συμπεριλάβει τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών που φτάνουν σε καθημερινή βάση σε αυτές. Στην προσπάθεια αυτή, σημαντικό ρόλο έχει η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και όλων των φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και προσφύγων, καθώς και η σωστή οργάνωση του υλικού και των δράσεων που απαιτούνται για την υλοποίηση του στόχου της ένταξης των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, μειώνοντας τις πιθανότητες για σχολική αποτυχία ή κοινωνικό αποκλεισμό (Καναβάκης, 2004).

Αναφορικά με τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών, όπως προαναφέρθηκε, αυτά εμπίπτουν σε ομάδες που έχουν υψηλές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε συνδυασμό με τις συνεχείς ροές προσφύγων και μεταναστών προς τα ευρωπαϊκά κράτη, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από το 2016, προσπαθεί να στηρίξει όλα τα κράτη μέλη που τις δέχονται, προκειμένου να εντάξουν τα παιδιά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες της χώρας που βρίσκονται, ήδη από την προσχολική

μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό έχει θεσπιστεί το *σχέδιο δράσης της Επιτροπής για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών* σύμφωνα με το οποίο τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στους εξής τρεις τομείς για την εκπαίδευση: *στην ένταξη των νεοαφιχθέντων μεταναστών στις δομές γενικής εκπαίδευσης το συντομότερο δυνατόν, στην πρόληψη της υστέρησης των μεταναστών και στην πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού και προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου.*

Σύμφωνα με το σχέδιο δράσης, για την καλύτερη ένταξη των ατόμων από άλλες χώρες, καλό είναι να χρησιμοποιούνται διαδικασίες που διευκολύνουν την ανταλλαγή ορθών και αποτελεσματικών πρακτικών μεταξύ των κρατών μελών. Έτσι, υψηλής σημασίας φαίνεται να έχουν θεματικές όπως αυτές της αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων και της ένταξης των ανηλίκων παιδιών που καταφθάνουν, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της υποδοχής όσων φτάνουν και αξιολόγησης της προηγούμενης σχολικής τους φοίτησης και της γενικότερης αναγνώρισης όσων προσόντων διαθέτουν. Ακόμα, θα πρέπει να αναγνωριστεί η σημασία του διαλόγου προκειμένου να διεκπεραιωθούν διαδικασίες πλαισίωσης των μεταναστών και των προσφύγων που αιτούνται άσυλο μέσω της εκπαίδευσης και της γλωσσικής πολιτισμικής πολυμορφίας.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δίνει τη δυνατότητα παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης από εμπειρογνώμονες στα κράτη μέλη που υποδέχονται μετανάστες και πρόσφυγες με στόχο την πραγματοποίηση δράσεων για την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την κοινωνία που τους υποδέχεται γενικότερα. Τέτοιες είναι το Erasmus+, το οποίο προωθεί τη συνεργασία των κρατών μελών που δέχονται μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές. Το δίκτυο εκπαίδευσης μεταναστών SIRIUS, το οποίο φροντίζει για την εκπαίδευση των φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων και μεταναστών αλλά και τα ίδια τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών. Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί ηλεκτρονικές πλατφόρμες οι οποίες επιτρέπουν την ανταλλαγή σχολίων και

εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολείων των χωρών που υποδέχονται πρόσφυγες, καθώς και ανταλλαγή υλικού που χρησιμεύει στην εκπαίδευσή τους. Τέλος, η Επιτροπή παρέχει υποστήριξη στα άτομα που έρχονται από ξένες χώρες προκειμένου να καταφέρουν να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι καθολικό ανθρώπινο δικαίωμα, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς. Ωστόσο, η πρόσβαση από μόνη της δεν επαρκεί εάν δεν συνδυαστεί με ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση, δηλαδή την ευκαιρία εγγραφής σε σχολεία που παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία, μάθηση και υποστήριξη καθώς και εκπαιδευτικές οδούς που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες και τις φιλοδοξίες των μαθητών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Τα παιδιά μεταναστών και οι νέοι της υποχρεωτικής σχολικής ηλικίας έχουν τα ίδια εκπαιδευτικά δικαιώματα και υποχρεώσεις με τα παιδιά των γηγενών στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, σε οκτώ χώρες (Βουλγαρία, Δανία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Ρουμανία, Σουηδία, πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και Τουρκία), παιδιά και νέοι μεταναστών και προσφύγων έχουν διαφορετικά δικαιώματα ή / και υποχρεώσεις.

Για παράδειγμα, στη Ρουμανία, την πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και την Τουρκία, παιδιά μεταναστών και προσφύγων που έχουν φτάσει εκεί, έχουν το δικαίωμα, αλλά δεν είναι υποχρεωμένα να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Παρά τις ευρωπαϊκές συμφωνίες οι οποίες διευκρινίζουν ότι οι εθνικές αρχές πρέπει να παρέχουν εκπαίδευση στους αιτούντες άσυλο εντός τριών μηνών από την υποβολή της αίτησής τους, οι ανήλικοι που ζητούν άσυλο φαίνεται να μην έχουν τα ίδια εκπαιδευτικά δικαιώματα με τους γηγενείς μαθητές στη Δανία, την πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και την Τουρκία. Τέλος, οι ανήλικοι που έχουν χαρακτηριστεί ως παράνομοι μετανάστες βρίσκονται στην πιο αβέβαιη θέση αφού δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα συμμετοχής στην εκπαίδευση με παιδιά που γεννήθηκαν στην ίδια ηλικία και το ίδιο έτος στην Βουλγαρία,

τη Δανία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και την Τουρκία. Στη Σουηδία, οι παράνομοι μετανάστες μπορούν, αλλά δεν υποχρεούνται να συμμετέχουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Υπάρχει προφανώς κίνδυνος τα παιδιά και οι νέοι μετανάστες που δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα και οι υποχρεώσεις όσον αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής, να υστερούν σε σχέση με τα υπόλοιπα αναφορικά με τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Οι ανώτατες εκπαιδευτικές αρχές συνιστούν να ληφθούν υπόψη τα στοιχεία των νεοαφιχθέντων μεταναστών, οι ικανότητες στη γλώσσα διδασκαλίας ή / και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της προηγούμενης μάθησης σε 21 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτά τα στοιχεία συνήθως συμβάλλουν είτε στις αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο που θα τοποθετήσουν τους μαθητές στα σχολεία ή ακόμα παράσχουν υποστήριξη μάθησης για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων ή μεταναστών τοποθετούνται σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης για τα περισσότερα μαθήματα, αλλά λαμβάνουν και κάποια βοηθητικά μαθήματα σε ξεχωριστές ομάδες. Διαφορετικά, τοποθετούνται σε ξεχωριστές ομάδες για τα περισσότερα από τα μαθήματά τους και συμμετέχουν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης μόνο στις περιπτώσεις μαθημάτων που περιλαμβάνουν αθλήματα, τέχνες και μουσική, όπου μπορούν να δημιουργήσουν επαφές και να κοινωνικοποιηθούν ή σε κάποια μαθήματα που οι περιορισμένες γλωσσικές τους ικανότητες είναι αρκετές για να τα παρακολουθήσουν.

Σε άλλες περιπτώσεις, αν η γλωσσική ικανότητα των νεοαφιχθέντων προσφύγων ή μεταναστών δεν είναι επαρκής, τα παιδιά αυτά τοποθετούνται σε προπαρασκευαστικές τάξεις ή τμήματα (European Commission, 2018)

Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, οι προπαρασκευαστικές τάξεις ή τμήματα μπορούν να παρέχουν περισσότερο χρόνο και χώρο για τη διδασκαλία και εκμάθηση της

γλώσσας διδασκαλίας από ότι συμβαίνει με την πλήρη ενσωμάτωση στη γενική τάξη (Koehler, 2017). Εντούτοις, τα προπαρασκευαστικά τμήματα ή μαθήματα διαπιστώθηκε ότι παρεμποδίζουν την ένταξη, μιας και διαχωρίζουν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών από τα παιδιά που γεννήθηκαν στα κράτη υποδοχής. Εξάλλου, η πρόοδος της εκπαίδευσης των μεταναστών μπορεί να καθυστερήσει εάν δοθεί μεγάλη έμφαση στην εκπαιδευτική πρόοδο των μεταναστών και των προσφύγων για την απόκτηση της γλώσσας διδασκαλίας (Nilsson & Bunar, 2016).

## **Κεφάλαιο 2.2**

### **Πολιτικές εκπαίδευσης για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες στην Ελλάδα**

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των πολεμικών συρράξεων που συμβαίνουν στις αραβικές χώρες, η Ελλάδα είναι η χώρα που δέχεται το μεγαλύτερο πλήθος προσφύγων και μεταναστών με κύριες χώρες προέλευσης τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν. Προκύπτει έτσι η ανάγκη για ένταξη του πληθυσμού αυτού στην κοινωνία της Ελλάδας με ταυτόχρονη μέριμνα για τη συμπερίληψη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το 2019 το σύνολο των μαθητών από οικογένειες προσφύγων που είναι εγγεγραμμένοι σε ΔΥΕΠ είναι 4577, αυτοί που είναι εγγεγραμμένοι σε σχολεία με τμήματα υποδοχής είναι 4050 και όσοι είναι σε σχολεία χωρίς τμήματα υποδοχής είναι 4240. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην συγκεκριμένη περίπτωση καθώς προάγει την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και κατευνάζει τα φαινόμενα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, συμβάλλοντας στην εκπαιδευτική ένταξη, και μάλιστα σε μια περίοδο που η σχολική διαρροή των παιδιών προσφύγων φτάνει το 75% (Καλομενίδου, Μπάνος, Βογιατζής & Ζαρφτζιάν, 2019).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εργαλείο για την εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών έχει ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, δημιουργεί τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας, διευρύνει το πρίσμα μέσα από το οποίο βλέπουν την εκπαίδευση τόσο τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων αλλά και τα ελληνόπουλα που αλληλεπιδρούν με αυτά και μπορούν να διευκολύνουν την ένταξη των πρώτων στην ελληνική κοινωνία (Δερέκης, χ.χ.).

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων εξασφαλίζεται με τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαιδιών (ΔΥΕΠ) καθώς και των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Συγκεκριμένα, ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) που θεσπίζονται με το Νόμο 3879/2010, ορίζονται όλες οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (ΤΥ).

Σύμφωνα με απόφαση του Υπουργού Παιδείας 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β 2687/2016) ορίστηκαν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής στις ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα στις ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ έχει ως στόχο την συμμετοχική - ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΖΕΠ παρεμβαίνει με διαφοροποιημένο, κατά περίπτωση, τρόπο σε παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία, όπως είναι η γλωσσική, γνωστική και κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Σκοπός, λοιπόν, των ΖΕΠ είναι η αξιοποίηση, επέκταση και βελτίωση των τάξεων υποδοχής ως υποστηρικτικών

μηχανισμών για την ένταξη παιδιών μεταναστών και προσφύγων, δηλαδή εν γένει ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο ελληνικό σχολείο, με στόχο τη στήριξη της σχολικής επίδοσης και την καταπολέμηση του κινδύνου της σχολικής διαρροής (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2018)

Αναφορικά με τη λειτουργία των ΔΥΕΠ, η εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων ρυθμίζεται σύμφωνα με τον Νόμο 4547/2018. Λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων ή στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων και αποτελούν παραρτήματα των υφιστάμενων παρακείμενων σχολικών μονάδων σε επίπεδο νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου, γυμνασίου, ή λυκείου και δημιουργήθηκαν με βάση την Κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθμ. 152360/ΓΔ4, (ΦΕΚ 3049 Β, 2016), «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». Η εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων παρέχεται από τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες είναι ενταγμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εν τούτοις, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του προσφυγικού πληθυσμού που προκύπτουν από την κινητικότητα, το χρόνο άφιξης και τη χρονική διάρκεια παραμονής στη δομή φιλοξενίας, καθώς και το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού, μπορεί να ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ), που λειτουργούν στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών, περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Βασικός στόχος της λειτουργίας των συγκεκριμένων δομών είναι εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο σε πλαίσιο ισοτιμίας και σεβασμού της πολιτιστικής τους ταυτότητας και την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές. Η φοίτηση στις ΔΥΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ενός

ακόμη διδακτικού έτους. Με την ολοκλήρωση της φοίτησης στη ΔΥΕΠ χορηγείται βεβαίωση φοίτησης με την οποία πιστοποιείται η διάρκεια φοίτησης.

Για την υποστήριξη της λειτουργίας του προγράμματος των Δ.Υ.Ε.Π., το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων φροντίζει για την τοποθέτηση επιμορφωμένων εκπαιδευτικών εντός των δομών φιλοξενίας Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), προκειμένου να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του προσφυγικού πληθυσμού και των σχολικών δομών. Επιπλέον, έχει ληφθεί μέριμνα για την προσχολική εκπαίδευση με τη λειτουργία είκοσι ενός (21) νηπιαγωγείων εντός των δομών φιλοξενίας και των κέντρων υποδοχής, ενώ σχεδιάζεται η λειτουργία ακόμα περισσότερων (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2018).

Επιπλέον, λειτουργούν “Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας” στα οποία είναι δυνατό να φοιτούν οι ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες, έτσι ώστε να αποκτήσουν πιστοποιητικό ισότιμο με αυτό του απολυτηρίου γυμνασίου και να μπορέσουν να έχουν πρόσβαση στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Εκτός του σχολικού πλαισίου δίνεται η δυνατότητα επιπλέον επαφής με τη γλώσσα και άρα καλύτερες πιθανότητες στην κατανόησή της μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό – Οδυσσέας» του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας. Σε αυτό μπορούν να φοιτούν άτομα τρίτων χωρών, συνεπώς και πρόσφυγες ή μετανάστες προκειμένου να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες στην ελληνική και να ενταχθούν καλύτερα στο κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα απόκτησης πιστοποιητικού επάρκειας της ελληνικής γλώσσας, μέσω εξετάσεων που εκτός από τις γλωσσικές ικανότητες αξιολογούν και τις γνώσεις ελληνικών στοιχείων, ιστορίας και πολιτισμού.



Μεγάλη σημασία και προτεραιότητα δίνεται στα παιδιά προσφύγων που αιτούνται άσυλο, προκειμένου να ενταχθούν όσο το δυνατό καλύτερα και γρηγορότερα στην ελληνική κοινωνία. Για το σκοπό αυτό έχει δημιουργηθεί ειδική επιστημονική επιτροπή που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τη στήριξη των παιδιών των αιτούντων και των δικαιούχων διεθνούς προστασίας. Επίσης, θεσμοθετήθηκε Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων έτσι ώστε να υπάρξει καλύτερη οργάνωση, συντονισμός, την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που σχετίζεται με τα παιδιά των προσφύγων καθώς και την αξιολόγησή τους σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και με άλλα συναρμόδια Υπουργεία και φορείς. Στα πλαίσια της πολιτικής για την εκπαίδευση των προσφύγων σχεδιάστηκε επίσης η λειτουργία μιας ειδικής ομάδας που ελέγχει την ομαλή ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα στις δομές φιλοξενίας προσφύγων.

Γενικά, για την εκπαίδευση ατόμων άνω των 15 ετών θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστεί η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση αλλά και έγκαιρος σχεδιασμός των προγραμμάτων για τα παιδιά των νεοαφιχθέντων προσφύγων που δεν εντάσσονται στην τυπική υποχρεωτική εκπαίδευση. Επιπλέον, να γίνεται σχεδιασμός προγραμμάτων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Να διασφαλίζεται επίσης, η πρόσβαση για εκπαίδευση στις επόμενες βαθμίδες και τέλος να υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών.

Το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων ΥΠΠΕΘ στα συγκεντρωτικά στοιχεία του για όλους τους αιτούντες/δικαιούχους διεθνούς προστασίας εγγεγραμμένους μαθητές του σχολικού έτους 2018-2019 παραθέτει τα ακόλουθα στοιχεία (από το πληροφοριακό σύστημα my school: Ιούνιος 2019). Σύνολο

εγγεγραμμένων μαθητών αιτούντων/ δικαιούχων διεθνούς προστασίας σε σχολικές μονάδες χωρίς τάξεις υποδοχής Α/ βαθμιας και Β/ βαθμιας εκπαίδευσης: Δημοτικά 3264 μαθητές, Γυμνάσια 687 μαθητές, Λύκεια 289 μαθητές. Σύνολο προσφύγων μαθητών 12.897 στο σχολικό έτος 2018-19 είναι εγγεγραμμένοι σε ΔΥΕΠ 4577 μαθητές και σε τάξεις υποδοχής 4050 μαθητές.

### **Κεφάλαιο 3ο**

#### **Μεθοδολογία Έρευνας**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν και κατά πόσο εφαρμόζονται οι ευρωπαϊκές οδηγίες στην εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο δημόσιο σχολείο για την εκπαίδευση των μεταναστών/ προσφύγων. Η διερεύνηση έγινε με ποιοτική έρευνα, καθώς η συνέντευξη ως εργαλείο κρίθηκε καταλληλότερο ως μέσον που βοηθάει στη συλλογή πληροφοριών στις οποίες εμπεριέχονται οι αντιλήψεις και η εμπειρία των ερωτώμενων και έτσι αναδεικνύεται ουσιαστικά ο τρόπος που τα υποκείμενα νοηματοδοτούν και αιτιολογούν την κατάσταση στην οποία συμμετέχουν ως επαγγελματίες.

Το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης οδηγεί στην αποκρυπτογράφηση των ιδιαίτερων νοημάτων που κρύβονται στο λόγο των υποκειμένων, καθώς παράλληλα παρατηρείται και καταγράφεται η θέση που λαμβάνουν για τα ζητήματα που μελετώνται. Η συνολική επεξεργασία των αποτελεσμάτων απαντά στον κύριο προβληματισμό της εργασίας για το αν και κατάποσο οδηγούμαστε σε μια πολυπαραγοντική πρακτική που θέτει την κοινωνική ανισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από την ερμηνεία των συνεντεύξεων αναμένεται, σε συνδυασμό με τη θεωρητική μελέτη να προκύψουν όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικά αποτελέσματα για την υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων που μετέχουν στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται με τέτοιο τρόπο χωρίζοντας σε θεματικές ενότητες, ώστε να κατανοήσουμε το πλαίσιο λειτουργίας, τις ανάγκες

που προκύπτουν αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση τα στελέχη της εκπαίδευσης.

### **Μορφολογία πληθυσμού**

Στη διαδικασία της συνέντευξης συμμετείχαν συνολικά οκτώ αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί, πέντε εκπαιδευτικοί για τα Τμήματα Υποδοχής- Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και τρεις εκπαιδευτικοί για τα Τμήματα Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ).

Από μορφολογικής άποψης οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας μεταξύ 24 έως 40 ετών και στελεχώνουν τη δημόσια εκπαίδευση τα τελευταία έντεκα χρόνια με περιοδικότητα και επισφάλεια στην εργασία τους, καθώς λόγω της οικονομικής κρίσης η διαδικασία των μόνιμων προσλήψεων για την κάλυψη των οργανικών κενών έχει σταματήσει και έτσι στα συγχρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα εργάζονται οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, διδάσκοντας σε διαφορετικές περιοχές ανά τη χώρα και σε εξειδικευμένα προγράμματα στην εκπαίδευση.

Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν στο κέντρο της Αθήνας, ωστόσο με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις δομές προσφύγων λόγω της μεγάλης απόστασης έγινε με τηλεφωνική επικοινωνία.

Οι μετέχοντες έχουν κατανοήσει έπειτα από ενημέρωση το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας και συμμετέχουν έχοντας λάβει γνώση με μεγάλη προθυμία καθώς είναι ένα ζήτημα που τους κινεί το ενδιαφέρον σχετικά με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πιο συγκεκριμένα:

- μία εκπαιδευτικός 34 ετών και εμπειρία 11 ετών στην εκπαίδευση στην περιοχή της Αθήνας χωρίς να έχει λάβει επιπλέον επιμόρφωση.(Ζ)

- μία εκπαιδευτικός 33 ετών με εμπειρία 10 ετών στην περιοχή του κέντρου της Αθήνας με διετή πείρα σε εκπαίδευση προσφύγων και ετήσια επιμόρφωση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα. (Α)

- ένας εκπαιδευτικός 33 ετών με δεκαετή εμπειρία στην εκπαίδευση εκ των οποίων 2 έτη στο κέντρο της Αθήνας σε τμήμα υποδοχής έχοντας λάβει μεταπτυχιακή εκπαίδευση στις Επιστήμες της αγωγής (Κ)

- μία εκπαιδευτικός 27 ετών με διετή εμπειρία στην εκπαίδευση που έχει λάβει μεταπτυχιακές σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και εργάστηκε στην Ανατολική Αττική (Λ)

- μία εκπαιδευτικός 34 ετών στην περιοχή της Αθήνας 10 έτη εμπειρία στην εκπαίδευση που έχει λάβει ετήσια επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση(Φ)

-μία εκπαιδευτικός πληροφορικής 38 ετών με εργασιακή εμπειρία σε ΔΥΕΠ για δύο συνεχόμενα έτη στην κεντρική Θεσσαλία σε μειωμένο εργασιακό ωράριο και αποδοχές(Δ)

- ένας εκπαιδευτικός πληροφορικής 39 ετών με εργασιακή εμπειρία 10 έτη που έχει λάβει δύο μεταπτυχιακά στην πληροφορική και την εκπαίδευση χωρίς εξειδίκευση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση με μειωμένο εργασιακό ωράριο και αποδοχές και εργάζεται σε νησί του Βόρειου Αιγαίου (Γ)

- μία εκπαιδευτικός 30 ετών με εργασιακή εμπειρία 4 έτη, 1 έτος σε ΖΕΠ στην Κρήτη και 1 έτος στην Αρκαδία σε ΔΥΕΠ που έχει λάβει μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση και ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα (Ρ).

Η δομή της συνέντευξης αποτελείται από τρεις θεματικές ενότητες

- τι εφαρμόζεται και τι όχι σύμφωνα με τις οδηγίες και τη νομοθεσία στην εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών
- τι προβλήματα συναντούν οι εκπαιδευτικοί

- τι νέα προβλήματα δημιουργούνται και τι δεν έχει ληφθεί υπόψη μέχρι τώρα στην εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιμέρους ερωτήματα αποτελούν τα εξής (έχετε παρατηρήσει σχολική διαρροή, υπάρχει σχολική επίδοσή, υπάρχουν εποπτικά μέσα, υποδομές και εκπαιδευτικό υλικό, ενισχύεται η πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών, υπάρχουν άλλου είδους ψυχοκοινωνικά προβλήματα, πως είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή, πώς σχολιάζετε την εφαρμογή της πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων μεταναστών, ποια είναι η προοπτική των παιδιών στην εκπαίδευση)

- **Ανάλυση συνεντεύξεων**

Η συνολική επεξεργασία των αποτελεσμάτων απαντά στον κύριο προβληματισμό της εργασίας για το αν και κατά πόσο οδηγούμαστε σε μια πολυπαραγοντική πρακτική που θέτει την κοινωνική ανισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα ομαδοποιούνται στα εξής : Συνεργασία εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του διευθυντή, Επιμόρφωση στελεχών, Διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγοι, διερμηνείς, κοινωνικοί λειτουργοί), Υλικοτεχνικά εποπτικά μέσα και επάρκεια, Γλώσσα και μονομερής εκπαίδευση, Αφομοίωση και πολιτισμός, Επίδοση και σχολική διαρροή, Προοπτικές σε εργασία και εκπαίδευση, Ρατσισμός, ξеноφοβία, Εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι εφαρμογές πολιτικών ένταξης σύμφωνα με τις προδιαγραφές και τις οδηγίες που ορίζονται προσαρμόζονται στην εναρμόνιση τους στο δημόσιο σχολείο και την λειτουργία του ως αυτή έχει καθώς ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά συνυπάρχουν και οφείλουν να διαφυλαχτούν με βάση τις αρχές των δικαιωμάτων. Οι συνθήκες λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος είναι οι καθοριστικές δυνάμεις για την οργάνωσης και εφαρμογής πολιτικών και προγραμμάτων. Η έλλειψη οργάνωσης και διαχείρισης αναπόφευκτα οδηγεί στην

ελαχιστοποίηση της προσαρμογής στις ανάγκες που προκύπτουν και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*P... για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αξιοποίηση των πολιτισμών σε μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο μέσα στη γενική τάξη φυσικά με σεβασμό και στους γηγενείς μαθητές και προς τους διαφορετικούς,*

*A... συγκεκριμένα με διαπολιτισμική εκπαίδευση εγώ σίγουρα έχω στο μυαλό μου την εκπαίδευση με βάση το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών, στην Ελλάδα πιστεύω ότι στην εκπαιδευτική κοινότητα υπάρχει μία προσέγγιση όσον αφορά την διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων απλά θεωρώ ότι βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο..*

*A...Η νέα γενιά εκπαιδευτικών σίγουρα εργάζεται με γνώμονα αυτό το στοιχείο όμως στην πράξη δεν ξέρω κατά πόσο ισχύει. Σίγουρα ένα πολύ σημαντικό βήμα είναι το γεγονός ότι έχουν αυξηθεί οι τάξεις υποδοχής και οι δομές προσφύγων... Επίσης γνωρίζω ακόμη ότι στόχος της ευρωπαϊκής πολιτικής είναι η εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων που επιδιώκουν να εξαλείψουν τον ρατσισμό και τα λοιπά, όντως παρατηρώ ότι εφαρμόζεται πλέον στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δηλαδή μέσα στα σχολεία διοργανώνονται και έχουν να κάνουν με την εξάλειψη των διακρίσεων της ξενοφοβίας των φυλετικών στερεοτύπων...*

*K... Ουσιαστικά είναι φαντάζομαι από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από το πρόγραμμα ΕΣΠΑ γενικότερα όλο υποστηριζόμενο οπότε είναι νομίζω το ίδιο σχετικά με την Ευρώπη και τα ανθρώπινα δικαιώματα.. στην εκπαίδευση μέσω των τμημάτων είναι η υποδοχή με βάση κάποιες αξίες και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες προφανώς, προσέχω τους μαθητές που έχω απέναντί μου γιατί ξέρουμε και την κατάσταση, αντιλαμβανόμαστε τις δύσκολες συνθήκες που έχουν ζήσει ερχόμενοι στην Ελλάδα οπότε θέλεις ουσιαστικά τα παιδιά οι μαθητές που είναι το δεδομένο...*

*K...είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι έχουν προσληφθεί πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να εντατικοποιήσουν τη μάθηση αυτών των παιδιών ώστε να προσαρμοστούν*

στα ελληνικά δεδομένα... ουσιαστικά το πρωταρχικό το οποίο έχουμε στο μυαλό μας και να περνάμε στα παιδιά είναι να αγαπήσουν το σχολείο και από κει και πέρα να τους δείξουμε την αγάπη μας και τον σεβασμό που πρέπει να έχουνε ...

Η εκμάθηση της ελληνικής Γλώσσας ως βασικός στόχος της εφαρμογής των προγραμμάτων εκπαίδευσης μεταναστών προσφύγων αναδεικνύει την πληθώρα των δεδομένων της πραγματικής ροής στην καθημερινότητα.

*P ..δεν βοηθάει το γεγονός ότι τα βιβλία τα οποία έχουμε και αυτά που προτείνονται δηλαδή από το υπουργείο για τη διδασκαλία της γλώσσας που δεν ενδείκνυται σε περιπτώσεις σε παιδιών τα οποία μόλις έχουν έρθει στη χώρα μας, δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, δεν υπάρχει κοινό σημείο επικοινωνίας δηλαδή πέρα από τη νοηματική και ορισμένα παιδιά τα οποία κατείχαν την αγγλική γλώσσα και τα υπόλοιπα μετέφραζαν ορισμένα πράγματα τα οποία εμείς τους ζητούσαμε, αυτά θα μπορούσαν να είναι γραμμένα και στη γλώσσα τους ή με ηχους των ελληνικών λέξεων με τις λέξεις στην αραβική γλώσσα...*

*P... το είπα και πριν ότι δεν βοηθούσαν δηλαδή νομίζω ότι προορίζονταν για άλλη ομάδα παιδιών όχι για την περίπτωση προσφυγοπαίδων..*

*A... Αρχικά να πω ότι το γεγονός ότι δεν δόθηκε κάποια εκπαίδευση κατά διάρκεια της χρονιάς για μένα αποτέλεσε λόγο να τρέξω στις θεωρητικές γνώσεις γιατί μόνο έτσι από το Μεταπτυχιακό που έχω αναγκάστηκα να φτιάξω μόνη μου υλικό και να παρακολουθήσω την Ημερίδα ... Επίσης θεωρώ ότι δεν με βοήθησαν καθόλου τα βιβλία από ότι θυμάμαι είναι για τους Πόντιους, καμία σχέση δηλαδή με τον πραγματικό πληθυσμό...*

*K... Οπότε ψάχνουν τις πληροφορίες μόνοι τους για να βρουν και αξιοποιούν την εμπειρία τους αποκλειστικά και μόνο προσαρμόζεται στην ελληνική.. Εγώ τα τελευταία 2 χρόνια δουλεύω σε μία πολύ μικρή αίθουσα χωρίς υλικό οπότε πρέπει να προσαρμόσεις το υλικό με βάση το παιδί, το υλικό αυτό απευθύνεται στη γλώσσα ξεκάθαρα και ουσιαστικά...*

*Α. ...Όσον αφορά τη γλώσσα θα σου πω αλλά και κάποια ήθη και έθιμα της χώρας τους έχουν αλλοιωθεί γιατί οι γονείς προσπαθούν να προσαρμοστούν στις γνωστικές απαιτήσεις της γλώσσας της Ελληνικής και όλο αυτό για κάποιο λόγο, για να ενταχθεί το παιδί γρήγορα στην Ελληνική κουλτούρα ..θεωρώ ότι σε αυτό έχει ευθύνη αυτό και ο εκπαιδευτικός, το γεγονός δηλαδή ότι δεν διατηρείται γιατί θα κοιτάζει όπως προείπα να εκμεταλλευτεί διάφορα γλωσσικά στοιχεία πολιτισμικά στοιχεία, για παράδειγμα θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης να βάλει να ακούσουν τα παιδιά τραγούδια για τα γράμματα και τους αριθμούς σε όλες τις γλώσσες της Ευρώπης...*

*Δ...Μας δώσανε, ο προϊστάμενος έτσι της πρωτοβάθμιας κάποιες οδηγίες έχει δώσει στα παιδιά στους δασκάλους και αυτοί μας μετέφεραν κάποια πράγματα στις ειδικότητες για το θέμα της διαχείρισης των προσφύγων δεν έχω επιπλέον ας πούμε καμιά γνώση .. Σε σχέση με πέρυσι είναι καλύτερα φέτος, είναι πολύ καλύτερα τα παιδιά και υπάρχει καλύτερη οργάνωση ..*

Στα προβλήματα που αναφέρονται γίνεται εμφανώς αναγκαίος ο ρόλος διεπιστημονικής προσέγγισης από εξειδικευμένα στελέχη που ρυθμίζουν και διαχειρίζονται τη ψυχοκοινωνική βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

*P... Δυστυχώς δεν είχαμε κάποιο ψυχολόγο, κάποιο κοινωνικό λειτουργό να μας βοηθήσει στο έργο μας να τα αντιμετωπίσουμε από κοινού ...Στήριξη ψυχολογική κυρίως από την διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο στην πράξη όλο το βάρος έπεφτε πάνω μας και όπως είπαμε ήταν κάτι πρωτόγνωρο για όλους, για όλη την κοινωνία και για τη διεύθυνση και για το σχολείο οπότε θα έπρεπε να έχει κινηθεί διαφορετικά το όλο πράγμα ως προς αυτό.....*

*P...τα προβλήματα της αποδοχής από τους ντόπιους πολλές φορές ...ακούγαμε στο σχολεία και από τους μαθητές μας πολλές φορές για τον τρόπο με τον οποίο ζούσαν στην Τρίπολη, υπήρχαν αντιδράσεις. ..δεν υπήρχαν συγκρούσεις γιατί τους ένωνε το παιχνίδι οπότε*



*δεν μπορούσαν τα παιδιά να εστιάσουν στη διαφορετικότητά τους.... από την κοινωνία, από τους μεγαλύτερους ξεκινούσε το πρόβλημα της ξενοφοβίας ....*

*Κ.. ουσιαστικά έχουμε 24 ώρες ανά βδομάδα... δεν έχει απαραίτητο προσόν αυτά τα οποία αναλαμβάνουν δάσκαλοι οι οποίοι έχουν κάνει κάποια σεμινάρια ή κάποιο σεμινάριο ή καθόλου σεμινάρια είναι αλήθεια...*

*Δ...για να μπορέσουμε να κάνουμε τη δουλειά μας για το γεγονός ότι πληροφορική εντάξει δηλαδή δεν έχω υπολογιστή για να κάνω κάποια πράγματα ίσως το παιχνιδάκι θα παίξει το παιδί.. ο υπεύθυνος δεν λέει κάτι για αυτό... ..περίπου 800 πρόσφυγες Είχαν έρθει με 100 παιδιά και είναι στα 28 με 30 παιδιά γραμμένα εκεί αλλά έρχονται τα 23..έχουμε εντοπίσει πάρα πολλά παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, με θέματα όρασης και τα λοιπά αλλά δεν ήρθαμε σε επικοινωνία με τους γονείς τους.. αυτά τα παιδιά συνεχίζουν και χρήζουν άλλων εκπαιδευτικών αναγκών..*

*P... Όσον αφορά στην σχολική επίδοσή εξαιτίας του ζήλου που είχαν να μάθουνε προσπαθούσαν πάρα πολύ και ήταν κάτι το οποίο βοηθούσε και εμάς να τους δώσουμε ακόμα περισσότερα ....*

*....συχνά ρωτούσαμε τα παιδιά να μας πούνε από την πατρίδα τους για τα φαγητά, τη μαγειρική τους τις συνήθειές τους τον τρόπο που λειτουργεί ο θεσμός της οικογένειας στη χώρα τους και στις διαφορές γιορτές που κάναμε προσπαθούσαμε να μπλέξουμε τα στοιχεία της πατρίδας τους με τα ελληνικά στοιχεία και να προβληθεί αυτό στην κοινωνία εκεί με διαφορετική μάτια...*

*Λ... Επίσης ένα άλλο πρόβλημα είναι το γεγονός ότι δεν συνεργάστηκα για μένα άψογα με τους υπόλοιπους συναδέλφους οι οποίοι δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών και είναι λογικό...*

Τα νέα προβλήματα που δημιουργούνται κατόπιν της εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών για την εκπαίδευση των προσφύγων φέρουν στο πεδίο και νέες εκφάνσεις βασικών ζητημάτων υπό νέες συνθήκες. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένες δεξιότητες εκπαίδευσης παιδιών μεταναστών προσφύγων καθιστά μια εκφρασμένη θέση ως προϋπόθεση για την υλοποίηση και την αποτελεσματικότητα με χρήση διαδραστικού εξοπλισμού εκπαιδευτικής τεχνολογίας και σύγχρονου υλικού. Η διαχείριση φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού προς εξάλειψή τους με αποδοχή και συνύπαρξη των μελών στο σήμερα και στο μέλλον αποτελεί ζήτημα ψυχοκοινωνικής εκπαίδευσης με προγράμματα που ενδυναμώνουν την κοινότητα και η μη εφαρμογή τους οδηγεί σε αδυναμία αρμονικής συμπερίληψης.

*P.... για να εκπαιδευτούν και να προχωρήσουν σχεδόν σε ίση βάση με τα ελληνόπουλα το μεγαλύτερο όμως παιδιά θα ήταν πολύ δύσκολο στα μαθήματα της φυσικής ας πούμε της γεωγραφίας τα οποία περιέχουν και συγκεκριμένη ορολογία, δυσκολεύονταν πολύ ως προς αυτά γιατί δεν υπήρχε αντίστοιχη εκπαίδευση, κάτι που να γίνεται παράλληλα στη γλώσσα τους ώστε να τα βοηθήσουν να προχωρήσουν...*

*A... θεωρώ ότι ακόμη και οι ντόπιοι αλλά και η σχολική κοινότητα δεν έχει λάβει την κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση όσον αφορά την αποδοχή και τη διαχείριση της ετερότητας. Άρα θεωρώ σημαντικό για να μην επηρεάζεται ξέρεis και η κοινή γνώμη, η σχολική κοινότητα ως ομάδα να γνωρίζει για προβλήματα ρατσισμού ξеноφοβίας κλπ...το έχω διαβάσει και ξέρω από εμπειρίες συναδέλφων ότι τα σχολεία τα οποία έχουν δεχθεί πρόσφυγες και μετανάστες εδώ και χρόνια αν θες να το θέσω έτσι, είναι πιο ανθεκτικά σε αυτό το φαινόμενο και είναι πιο εύκολη η συνεργασία μεταξύ γονιών και δασκάλων και μαθητών..*

*P....αυτό με τον ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό θα τόνιζα αρχικά και για τα παιδιά και για τους γονείς τους όμως γιατί και αυτοί κάποιες φορές προσπαθούσαν να καταλάβουν τον τρόπο που λειτουργεί το δικό μας σχολείο και παρεξήγησαν κάποια πράγματα που γίνονται από*

την πλευρά μας επειδή ακριβώς δεν υπήρχε ο κώδικας επικοινωνίας και δεν γινόταν σωστή διαμεσολάβηση για να τον κατανοήσουν τον τρόπο αυτό...

P...Πέρυσι όλοι είχαμε την αίσθηση ότι υπάρχουν σημεία τα οποία χρειάζονται βελτίωση δηλαδή είχαμε κάποιες φορές την αίσθηση ότι δεν υπάρχει οργάνωση δεν ξέραμε σε ποιον να απευθυνθούμε όταν αντιμετωπίζαμε κάποια συγκεκριμένα θέματα, σαν να έγινε όλο αυτό πάρα πολύ πρόχειρα δηλαδή σαν να ξεκίνησε όλη κατάσταση με πολύ πρόχειρο τρόπο χωρίς να υπάρχει μελέτη για τα διάφορα σημεία αλλά και για την προοπτική αυτών των παιδιών...

A...θεωρώ ότι έχουν πέσει σίγουρα οι βάσεις εξάλειψης ανισοτήτων και με το γεγονός ότι βλέπω νέους συναδέλφους να είναι μάχιμοι σε αυτό τον τομέα να θέλουν να εξελιχθούν να επιμορφωθούν.. αυτό που κάνει μία αντίστοιχη ιδεολογία στο να εξαλειφθούν οι ανισότητες, άρα θεωρώ ότι σίγουρα μακροπρόθεσμα και την ένταξη των προσφύγων ή τουλάχιστον έρχεται ως αποτέλεσμα...

A... Σίγουρα θα είναι πιο δύσκολα τα πράγματα σχετικά με αυτή την πολιτική που υπάρχει για την εκπαίδευση αυτή τη στιγμή στο σχολείο... Ναι μεν ο εκπαιδευτικός θα δώσει το 100% του εαυτού του αλλά από κει και πέρα είναι σημαντική και η κοινωνική πολιτική έτσι δηλαδή σίγουρα θεωρώ ότι αν για παράδειγμα υπάρχει συστηματική και συγκεκριμένη δράση για την ύπαρξη προγραμμάτων και τη σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και την ενημέρωση των πολιτών ..

A...Υπάρχουν ακόμη πολλά προβλήματα σίγουρα μία βάση τέθηκε ok απλά υπάρχουν πολλά προβλήματα όπως για παράδειγμα τα γραφειοκρατικά θέματα που θα έπρεπε να έχουν επιλυθεί και πρακτικά όπως παράδειγμα οι δομές των προσφύγων που οι συνθήκες διαβίωσης είναι χάλια ακόμη οι συνθήκες παρακολούθησης των μαθημάτων δεν είναι οι καλύτερες όλοι το ξέρουμε αυτό αλλά και τάξεις οι οποίες λειτουργούν μέσα σε σχολικές μονάδες ακόμη εμφανίζουν προβλήματα από τα πιο απλά μέχρι τα πιο σύνθετα... ναι είναι ένα μέτρο το οποίο δεν μελετήθηκε, πολύ απλά το εφάρμοσαν από δω και από κει... εφαρμόζουν τακτικές και πρακτικές

*μάλλον που δεν τις έχουν εξετάσει, δεν έχουν λάβει αρχικά υπόψη τους σημαντικότερους παράγοντες που είναι το παιδί. Σίγουρα έχει γίνει μία αρχή εγώ αυτό βλέπω η οποία θα έχει εξέλξη και πιστεύω ότι αν τροποποιηθούν κάποια πράγματα πιστεύω θα υπάρχει εξέλξη και θα μπορούν οι πρόσφυγες να ενταχθούν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το σημαντικότερο κάποια στιγμή να μην υπάρχουν διαρροές από κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.....αν δεν υπάρχει η κατάλληλη πρόβλεψη και όσον αφορά τα καθημερινά προβλήματα τους δηλαδή εύρεση εργασίας κτλ αλλά και όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι των παιδιών τους..*

Η μορφές διάκρισης στο σχολικό πλαίσιο τροφοδοτούν την ανισότητα στο μετέπειτα της ζωής των μελών, έτσι κάθε μια στέρηση ίσων προνομίων καθορίζει τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης και τις προϋποθέσεις ουσιωδών ευκαιριών για το μέλλον. Η εσωτερίκευση συνεπώς της αποδοχής από τα παιδιά για άσκηση των μελλοντικών ρόλων ως πολίτες και στην αγορά εργασίας αποτελεί βασική ανάγκη και όχι επιλογή ώστε να υπάρξουν προοπτικές κοινωνικής ανάπτυξης.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στο βόρειο Αιγαίο ο συμμετέχοντας παρουσίασε αναλυτικά την εμπειρία του, ωστόσο δεν απομαγνητοφωνήθηκε πλήρως όπως προκύπτει ως δυσκολία στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε τις δυσκολίες που καθημερινά αντιμετωπίζουν εκεί, καθώς πρόκειται για μία εφαρμογή χωρίς συγκεκριμένη στόχευση, χωρίς προγραμματισμό, χωρίς υλικό και εποπτεία. Παρουσιάζονται ουσιαστικές ελλείψεις στην οργάνωση που αποδυναμώνουν το θεσμό και τον καθιστούν ευκαιριακή πολιτική που καλείται να διαχειριστεί το ζήτημα της εκπαιδευτικής ενταξιακής διαδικασίας των παιδιών, που σε ταυτόχρονο ρυθμό βιώνουν συνθήκες αποκλεισμού στις μονάδες όπου διαμένουν. Ο συμμετέχοντας ανέφερε την πληρότητα σε προσωπικό επίπεδο και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, που του παρείχε η εκπαιδευτική του εμπειρία στο θεσμό αυτό, καθώς μέσω της αλληλεγγύης και του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού κατάφερε να

βοηθήσει και να στηρίξει έμπρακτα τους μαθητές, παρά της προσωπικές του δυσκολίες. Υλοποίησε την ανάγκη των παιδιών στην εκπαίδευση με συνθήκες έλλειψης συντονισμού, μηδαμινής επάρκειας και επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας αναφέροντας ως σοβαρότατες παρατυπίες που οδηγούν στην ελάχιστη παροχή υπηρεσιών προς τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>**

### **Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του νομικού πλαισίου που οριοθετεί την εφαρμογή των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο ακολουθούνται οι διαδικασίες σύμφωνα με τα δικαιώματα των παιδιών για τη φοίτηση τους. Προβλέπονται όλες εκείνες οι οδηγίες σύμφωνα με τα πρωτόκολλα για την ιατρική ασφάλεια και ύστερα ολοκληρώνουν την εγγραφή των παιδιών στη σχολική τάξη με την εφαρμογή των οδηγιών.

Η ανάληψη υπηρεσίας από τον/ την εκάστοτε αναπληρωτή εκπαιδευτικό δηλώνει πως δεν υπάρχει στόχευση ώστε εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν προγράμματα που απαιτούν γνώσεις στη διαχείριση του προσφυγικού πληθυσμού στη σχολική κοινότητα.

Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία τα μαθήματα γίνονται σε μικρά γκρουπ μέσα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και παρατηρείται λοιπόν ότι σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ενίσχυση της γλωσσικής κατάκτησης και επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Μία τέτοια διαδικασία οδηγεί στην προσαρμογή των παιδιών στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, ωστόσο εκλείπουν οι επιπλέον δραστηριότητες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με πληθώρα προσαρμοσμένων ειδικών δραστηριοτήτων που συμπεριλαμβάνουν τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους ταυτότητες.

Μεταξύ των διαφορετικών χωρών προέλευσης γίνεται συνύπαρξη στα μαθήματα χωρίς να εντοπίζονται σημαντικά προβλήματα και συγκρούσεις όπως διαπιστώθηκε. Ωστόσο η στόχευση είναι η ενίσχυση της κυρίαρχης γλώσσας χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν λάβει προηγούμενη εκπαίδευση καθώς και στις χώρες προέλευσης τα παιδιά δεν σχολειοποιήθηκαν.

Αυτή η γραμμική εκμάθηση της γλώσσας οδηγεί λοιπόν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις σχετικά με την διδασκαλία των παιδιών από το θεσμικό πλαίσιο που έχει προσαρμοστεί στις έκτακτες ανάγκες τους χωρίς όμως να λαμβάνει τις σύγχρονες ανάγκες ενός σύγχρονου σχολείου.

Όσον αφορά το πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι δεν είναι εξειδικευμένα στελέχη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρά μόνον ελάχιστοι οι οποίοι κατά τύχη αναλαμβάνουν υπηρεσία σύμφωνα με τις διαδικασίες πρόσληψης του προσωπικού, κάθε έτος καθώς η οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων έχει τροποποιήσει τις διαδικασίες πρόσληψης και ανάληψης υπηρεσίας στο δημόσιο σχολείο. Η επιτακτική ανάγκη κάλυψης των κενών γίνεται με στελέχη της εκπαίδευσης που λαμβάνουν την τυπική πανεπιστημιακή εκπαίδευση και οι ανάγκες του προγράμματος ικανοποιούνται σύμφωνα, όπως παρατηρήθηκε, με τη γενική εμπειρία πάνω στην εκπαίδευση, τα ευκαιριακά σεμινάρια που λαμβάνουν καθώς και την προσωπική τους ευθύνη και ηθική ευθυκρισία ως προς το επιτέλεση του λειτουργήματος αυτού. Οι ανάγκες για επιμόρφωση από το Υπουργείο Παιδείας για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών δηλώνεται ως αδυναμία και αδήριτη ανάγκη προς όφελος της εκπαιδευτικής πράξης.

Η εφαρμογή του υπάρχοντος υλικού, όσον αφορά την εκμάθηση της γλώσσας ήταν σχεδιασμένη για άλλες κατηγορίες μαθητών από προηγούμενες προσφυγικές ροές ή όχι, στο ελληνικό δημόσιο σχολείο όπως οι Παλιννοστούντες και Ρομά, συνεπώς χωρίς να υπάρχει εκσυγχρονισμός στο εκπαιδευτικό υλικό αυτό, δεν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς

παρά μόνον ευκαιριακά και ελάχιστες φορές. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μαθήματα, φύλλα εργασίας και ενισχύουν το έργο με εποπτικά μέσα που οι ίδιοι θεωρούν ως αναγκαία εργαλεία για την επιτέλεση της σύγχρονης διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ως κτιριακές εγκαταστάσεις χρησιμοποιούνται άμεσα χώροι που δεν ήταν κατάλληλα διαμορφωμένοι κατά τα σχολικά πρότυπα και τα παιδιά προσαρμόζονται στις ελάχιστες παροχές του σχολικού συγκροτήματος.

Επιπλέον, παρατηρείται πως για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κίνητρο αποτελεί το ενδιαφέρον των γονέων και η στόχευση τους να μείνουν στην Ελλάδα. Παρά μόνον τότε παρατηρείται σχολική επίδοσή, σχολική συνέπεια και σχολική συμμετοχή των παιδιών όπου ίσως επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα και να ενταχθούν στις διαδικασίες της εκπαίδευσης και περαιτέρω στην επαγγελματική ζωή. Η παραμονή στην Ελλάδα αποτελεί έναυσμα και έτσι οι μαθητές όπως καταγράφηκε βοηθούν τους γονείς στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και προσαρμογής στα ελληνικά δεδομένα με την κυρίαρχη γλώσσα να φαίνεται να επικρατεί στην διδασκαλία και στις δραστηριότητες αυστηρά.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια νέα συνθήκη για τα ελληνικά δεδομένα τόσο σε κοινωνικό όσο και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ως προς την διδασκαλία στην γενική τάξη δεν έχουν ενημέρωση και εκπαίδευση για την διαχείριση του πληθυσμού αυτού που στελεχώνει και φοιτά στα δημόσια σχολεία, ενώ παρατηρούνται φαινόμενα αποκλεισμού στη διαχείριση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών αυτών.

Άλλα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι το γεγονός ότι ζητήματα κοινωνικής φύσης όπου μαθητές που έχουν περάσει στάδια μετακίνησης από χώρα σε χώρα να εμφανίζουν ψυχολογικά ζητήματα καθώς μέσα στη λειτουργία του σχολείου δυστυχώς δεν συμπεριλαμβάνεται η πρόσληψη κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου και διερμηνέων. Έτσι στην περίπτωση εμφάνισης τέτοιων και άλλων σοβαρών ζητημάτων

(παραμέλησης, κακοποίησης) η ψυχολογική υποστήριξη είναι μια άμεση και πρώτη που πρέπει να παρέχεται. Οι διαδικασίες θεραπείας και αποτελεσματικότητας για τα ζητήματα αυτά και η πρόσληψη διερμηνέων και ειδικών θεραπειών στις δομές αυτές έστω και περιφερειακά για την επίγνωση των προβλημάτων αυτών και την άμεση αντιμετώπιση τους πρέπει να προσαρμοστούν στη διαδικασία των ΖΕΠ ΔΥΕΠ και στα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενδυνάμωσης των παιδιών αυτών ως προς την κοινωνικοποίηση τους και την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας καθώς κρίνονται απαραίτητα.

Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών προσφύγων ακολουθεί τις ευρωπαϊκές οδηγίες ωστόσο η ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιούνται στα πλαίσια της ανοχής στη διαφορετικότητα, στην διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και την διαφύλαξη της ετερότητας καθώς χαρακτηρίζεται από έντονο το στοιχείο της ελληνικής κουλτούρας κάνοντας δύσκολη τη συμβίωση των ξένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Τα παραπάνω προβλήματα διαμορφώνουν όλες εκείνες τις συνθήκες στο σχολικό πλαίσιο όπου η εκπαίδευση των μαθητών ανεξάρτητα από την προέλευσή τους γίνεται ολοένα και πιο δύσκολη. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρεται άνισα και δημιουργεί τις προοπτικές της κοινωνικής ανισότητας που θέτει τους αδύναμους στην ευαλωτότητα και τους ισχυρότερους σε μία πιο πλεονεκτική θέση. Συνεπώς το πρόβλημα μετατοπίζεται στην δομική λειτουργία της οργάνωσης των προγραμμάτων που μεταφέρουν την κοινωνική πραγματικότητα το πρόβλημα της ανισότητας και της αναγκαίας εφαρμογής πολιτικών προς άρση το κοινωνικών ζητημάτων.



## Βιβλιογραφικές Παραπομπές

### Ελληνόγλωσση

- Αλτουσέρ, Λ., (1977), *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Δερέκης, Κ., (χ.χ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Ηράκλειο.
- Καναβάκης, Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο*», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καλομενίδου Ο., Μπάνος Β., Βογιατζής Β., & Ζαρφτζιάν Μ. (2019), *Πανελλαδική έρευνα για τη σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων στην Ελλάδα, κατά το σχολικό έτος 2018-19*, για την ομάδα Αναδόχων Εκπαιδευτικών.
- Κασιμάτη, Κ. «κ. συν.» (2003). *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης*. 1<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

### Ηλεκτρονικές πηγές:

ΙΜΕΠΟ (2005). *Ορισμός του πρόσφυγα*. Ανακτημένο από:  
[http://www.imepo.org/index.php?option=com\\_phocadownload&view=section&id=2  
&Itemid=70&lang=el](http://www.imepo.org/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=2&Itemid=70&lang=el)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Ανακοίνωση για την υποστήριξη της πρόληψης της ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί σε βίαιο εξτρεμισμό*, Βρυξέλλες. Ανακτημένο από:  
<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EL/1-2016-379-EL-F1-1.PDF>

Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, (2018), *Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη*, Αθήνα.

Ανακτημένο από: <http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2019/01/ethniki-stratigiki.pdf>

### **Ξενόγλωσση**

Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D. W., Lowen, S., & Frater-Mathieson, K., (2004).

*Education of Refugee Children: Theoretical Perspectives and Best Practice*,

Publisher: Routledge, Editors: Richard Hamilton, Dennis Moore

Blau, P. M., & Duncan, O. D., (1967), *The american occupational structure.*, New York:

Wiley and Sons

Bourdieu, P., & Passeron, J. C., (1964), *Les heritier: les etudiants et la culture.*, Paris: Les

editions de Minuit

Bourdieu, P., & Passeron, J. C., (1970), *La reproduction: elements pour une theorie du*

*systeme d' enseignement.* Paris: Les editions de Minuit

Bowles, S., (1971), Unequal education and the reproduction of social division labor. *Review*

*of radical political economics*, 3

Collins, R., (1971), Functional and conflict theories of educational stratification, *American*

*sociological review.* 36, 1002 - 1019

Collins, R., (1974), Where are educational requirements for employment highest!,

*Sociology of education.* 47, 419 - 442

Cyrus, N., & Vogel, D., (2003), Work - permit decisions in the German labour

administration: an exploration of the implementation processes, *Journal of ethnic*

*and migration studies*, 29 (2), 225 - 257

Durkheim, Emile., (1966), *Education et sociologie.*, Paris: PUF

Duvell, F., & Jordan, B., (2003), Immigration control and the management of economic

migration in the United Kingdom: organizational culture, implementation,

- enforcement and identity processes in public services, *Journal of ethnic and migration studies*, 29 (2), 299 - 337
- European Commission, (2018), *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report
- Good, T., & Brophy, J., (1973), *Looking in classrooms*, New York: Harper and Row
- Grignon, C., (1971), *L'ordre les chose: les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris: Les editions de Minuit
- James, P. (2014). Faces of Globalization and the Borders of States: From Asylum Seekers to Citizens. *Citizenship Studies*. 18, 2
- Karabel, J., (1972), Community colleges and social stratification, *Harvard educational review*. 42, 521 -562
- Koehler, C., (2017). *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. NESET II
- Nilsson, J., & Bunar, N., (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416
- Parsons, T., (1959), The school - class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 4, 297 - 318
- Psimmenos, I., & Kassimati, K., (2003), Immigration control pathways: organizational culture and work values of Greek welfare officers, *Journal of ethnic and migration studies*, 29 (2), 337 - 373
- Strekalova, E., Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16 (1), 21 - 24

Triandafyllidou, A., (2003), Immigration policy implementation in Italy: organizational culture, identity processes, and labour market control, *Journal of ethnic and migration studies*, 29 (2), 257 - 299

Turner, R. H., (1964), *The social context of ambition*, San Francisco: Chandler Press

UNCHR. (2016). *Missing Out Refugee Education In Crisis*. UNHCR

Wofle, D., (1954), *America's resources of specialized talent*, (The report of Commission on Human Resources and Advanced Training), New York: Harper and Bros

## «The social inequality in the immigrant and refugee education»

### **Abstract**

The present study explores the theoretical approaches to inequality in education as observed in the literature through the four sociological disciplines, while a study on the educational policies in Europe and Greece regarding the education of immigrants and refugees at school is developed. In particular, interviews with intercultural teachers who are subjectively presenting the implementation of the programs in the Greek Public School, Educational Priority Zones (SPAs) and Host Structures for Refugee Education, are employed as a method for the design and the implementation of the research. Finally, the conclusions drawn from the analysis of data illustrate the perspectives, problems and social implications of educational policy.

**Keywords:** refugees, immigrants, social inequality, educational policy, intercultural education.