



**ΠΑΝΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ

**Μετανάστες και Κοινωνικός Αποκλεισμός στη σύγχρονη
Πολυπολιτισμική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα. Η άποψη
των διδασκόντων.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Βασιλική Γεωργίου

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Δ. Παπαδοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Χ. Μπάγκαβος, Επίκουρος Καθηγητής

Ε. Πρόκου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2011

Copyright © Βασιλική Γεωργίου, 2011.

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.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κρίνεται απαραίτητο να εκφραστούν οι ειλικρινείς ευχαριστίες μου προς όσους βοήθησαν ποικιλοτρόπως στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά την επιβλέπουσα Επίκουρη Καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, κα Δ. Παπαδοπούλου, για την καθοδήγηση και τις βοηθητικές διευκρινήσεις της, ως προς την εκπόνηση της εργασίας, καθώς και για την υπομονή και κατανόηση που επέδειξε σε επιμέρους προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια αυτής.

Τον Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών κ. Χ. Μπάγκαβο για τις χρήσιμες και λεπτομερειακές επισημάνσεις του σε τεχνικά ζητήματα αναφορικά με την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, καθώς επίσης και την Επίκουρη Καθηγήτρια του τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών κα Ε. Πρόκου, για τη συμβολή της με τις χρήσιμες και βοηθητικές της διευκρινήσεις.

Τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που δέχτηκαν να παραχωρήσουν τις συνεντεύξεις, συμβάλλοντας στη διεξαγωγή της έρευνας.

Την οικογένεια μου καθώς και τους φίλους μου, για την υποστήριξη και την ηθική συμπαράσταση τους.

Τους συναδέλφους μεταπτυχιακούς φοιτητές κ. Τσουρούλα, κα. Κωστούρου, και κα. Σταματοπούλου, για τη βοήθεια τους σε κάποια διαδικαστικά θέματα της έρευνας μου.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΠ: Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν

ΕΛΣΤΑΤ: Ελληνική Στατιστική Αρχή

ΕΣΥΕ: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος

ΕΚΚΕ: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΣΣΔ: Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών

ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

ΙΜΕΠΟ: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής

Ι.Π.Ο.Δ.Ε.: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΙΝΕ: Ινστιτούτο Εργασίας

ΚΕΕ: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΟΚΕ: Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

OECD: Organisation of Economic Co-Operation and Development

EUROSTAT: European Statistical Office

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	5
ΠΙΝΑΚΕΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
Α' ΜΕΡΟΣ Θεωρητικό Πλαίσιο	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Μετανάστευση – Μετανάστες και η 2 ^η γενιά μεταναστών.....	12
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	12
1.1.1 Ορισμός της μετανάστευσης και του μετανάστη	12
1.1.2 Ορισμός των μεταναστών 2 ^{ης} γενιάς	14
1.2 Αίτια - λόγοι της μετανάστευσης στην Ελλάδα.....	15
1.3 Ιστορική εξέλιξη και ποσοτική διάσταση της μετανάστευσης.....	17
1.4 Επιπτώσεις της μετανάστευσης	19
1.4.1 Δημογραφικές συνέπειες της μετανάστευσης.....	19
1.4.2 Κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές επιπτώσεις της μετανάστευσης....	23
1.5 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών	29
1.5.1 Μετανάστες 1 ^{ης} και 2 ^{ης} γενιάς.....	30
1.5.2 Εμπόδια και δυσκολίες στην κοινωνία υποδοχής (νομικό πλαίσιο, ρατσισμός, ξενοφοβία)	33
1.5.3 Μεταναστευτικές πολιτικές σε Εθνικό επίπεδο	37
1.5.4 Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών σε Εθνικό επίπεδο	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Μετανάστες μαθητές 2 ^{ης} γενιάς – Κοινωνικός αποκλεισμός και Εκπαιδευτικό σύστημα.....	42
2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	42
2.1.1 Ορισμός και εννοιολογικό περιεχόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού εν γένει και ειδικότερα εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας	42
2.1.2 Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Εκπαίδευση»	47
2.2 Χαρακτηριστικά μεταναστών μαθητών, παιδιών 2 ^{ης} γενιάς - Στοιχεία αναφορικά με την αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.....	49
2.3 Το σχολείο ως μηχανισμός αναπαραγωγής ανισοτήτων	51
2.3.1 Σχέση μεταναστών μαθητών με το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και περιγραφή της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία	51
2.3.2 Ανάλυση του Κοινωνικού αποκλεισμού εντός του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει - Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και μαθητικής διαρροής στην Ελλάδα	54
2.3.2.1 Ορισμός και μέτρηση της σχολικής διαρροής - Παράθεση και ανάλυση στοιχείων αναφορικά με τη σχολική αποτυχία και τη μαθητική διαρροή από εμπειρικές έρευνες και μελέτες που έχουν διεξαχθεί.....	58
Β' ΜΕΡΟΣ Η Έρευνα πεδίου.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Έρευνα πεδίου: Η άποψη των διδασκόντων	65
3.1 Αντικείμενο και μεθοδολογία της έρευνας πεδίου.....	65
3.2 Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	68
3.3 Ανάλυση των συνεντεύξεων.....	71

3.3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και τα γενικά χαρακτηριστικά των μεταναστών μαθητών 2 ^{ης} γενιάς-οικογενειακό προφίλ.....	71
3.3.2 Σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών 2 ^{ης} γενιάς (αποτυχία/επιτυχία)- Εμπόδια/δυσκολίες-Μαθητική διαρροή-κοινωνικός αποκλεισμός.....	75
3.3.3 Στάσεις μεταξύ μαθητών, παιδιών 2 ^{ης} γενιάς και γηγενών συμμαθητών.....	84
3.3.3.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, παιδιά 2 ^{ης} γενιάς και ανάλυση των προσδοκιών τους ως προς αυτά, αναφορικά με τη σχολική επίδοση και την εν γένει εξέλιξή τους.....	86
3.3.4 Το σχολείο ως μηχανισμός αναπαραγωγής ανισοτήτων-Κοινωνικός Αποκλεισμός στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	87
3.3.4.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι ελλείψεις του – Προτάσεις για τη βελτίωσή του ως προς τους μαθητές 2 ^{ης} γενιάς.....	89
3.3.5 Συμπεράσματα της έρευνας πεδίου	90
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	92
ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	100
Παράρτημα 1 Οδηγός Συνέντευξης προς τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	100
Παράρτημα 2 Πίνακες.....	103
ABSTRACT	106

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Ο πληθυσμός της Ελλάδας κατά υπηκοότητα στα έτη των απογραφών	103
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Τα ποσοστά συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό και ποσοστά ανεργίας στην Ελλάδα κατά υπηκοότητα και ηλικιακή ομάδα, μέσος 1999-2001 (%).....	103
ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών τα σχολικά έτη 1995-1999	104
ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Η Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων 2002-2003.....	104
ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Η Κατανομή αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων.....	104
ΠΙΝΑΚΑΣ 6 Η Κατανομή των ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, κατά το σχολικό έτος 2004-2005.....	105
ΠΙΝΑΚΑΣ 7 Μαθητική Διαρροή στο Γυμνάσιο (Γενιές Μαθητών: 1987-88, 1989-90, 1991-92, 1997-98, 2000-01).....	106
ΠΙΝΑΚΑΣ 8 Η κατανομή των ερωτώμενων ανά Φύλο, Ηλικιακή κατηγορία, Εκπαιδευτικό επίπεδο, Επαγγελματική κατάσταση/ιδιότητα και Σύνολο Ετών Εκπαιδευτικής εμπειρίας.....	69

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που υφίστανται τα παιδιά, μετανάστες 2^{ης} γενιάς, μαθητές στο Ελληνικό σχολείο, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.

Επιχειρώντας αρχικά μια ανάλυση του φαινομένου της μετανάστευσης, των αιτιών καθώς και των δημογραφικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών επιπτώσεων της στη χώρα υποδοχής, καταλήγουμε στο ζήτημα της 2^{ης} γενιάς μεταναστών, θίγοντας κυριότερα το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που τους διέπει, αναφορικά με τη θέση τους στην ελληνική κοινωνία, εξετάζοντάς το από τη σκοπιά της συμμετοχής και της ομαλής ή μη προσαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης.

Είναι γεγονός ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της εκάστοτε κοινωνίας υποδοχής, πράγμα που αντανάκλαται και στους θεσμούς της, όπως στην εν λόγω περίπτωση της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τις αντικειμενικές δυσκολίες της εκμάθησης της γλώσσας, η οποία δεν αποτελεί μητρική γλώσσα των γονέων τους, αλλά παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών δομών, σε τμήματα υποδοχής κ.α., συνιστούν παράγοντες που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών, παιδιών 2^{ης} γενιάς, εντός της εκπαίδευσης.

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των διαδικασιών του κοινωνικού αποκλεισμού της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, μέσα από τις απόψεις που εκφράζουν οι διδάσκοντες, αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών 2^{ης} γενιάς και των γηγενών συμμαθητών τους μεταξύ τους, τις σχέσεις των ίδιων των διδασκόντων με τους αλλοδαπούς μαθητές, τη σχολική πορεία ή την πιθανή αποτυχία και σχολική διαρροή μιας μερίδας αυτών των παιδιών, καθώς επίσης εστιάζοντας και στα εμπόδια και τα προβλήματα που καταγράφονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται για το προς διερεύνηση θέμα, εκτός από την επισκόπηση πηγών και βιβλιογραφίας, αφορά στις ημιδομημένες συνεντεύξεις προς τους εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκαν με την τεχνική της χιονοστιβάδας.

Λέξεις-κλειδιά:

Μετανάστευση, Μετανάστες, Παιδιά Δεύτερης- Γενιάς Μεταναστών, Κοινωνικός

Αποκλεισμός, Εκπαίδευση, Σχολική διαρροή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετανάστευση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα κράτη αποστολής και υποδοχής οικονομικών μεταναστών, προσφύγων, ομογενών και παλιννοστούντων, δεδομένου ότι οι δημογραφικές μεταβολές που συντελούνται επιφέρουν συνέπειες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές στην εκάστοτε χώρα.

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, από το 1970 και ύστερα, από χώρα αποστολής μεταναστών μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής, και πιο συγκεκριμένα αποτέλεσε σημείο αναφοράς, ως χώρα μαζικής εισροής μεταναστών από τη δεκαετία του 1990, για τις χώρες κυρίως των Βαλκανίων καθώς και της Αφρικής, αλλά και των Νοτιοανατολικών Ασιατικών χωρών. Η μαζική αυτή φυγή, εξαιτίας των ανακατατάξεων στο εσωτερικό αυτών των χωρών, και την εγκατάστασή τους πλέον στην Ελλάδα, οδηγεί στη μεταβολή του πληθυσμιακού μεγέθους της χώρας υποδοχής. Η μόνιμη εγκατάσταση πολλών οικονομικών μεταναστών και προσφύγων, και η νομιμοποίησή τους, ως 1^{ης} γενιάς μετανάστες, συνδέεται άμεσα με την επόμενη γενιά μεταναστών, τους 2^{ης} γενιάς μετανάστες.

Η περίπτωση των μεταναστών 2^{ης} γενιάς, αποτελεί ιδιαίτερης σημασίας ζήτημα, όσον αφορά στην αναγκαιότητα χάραξης κοινωνικής πολιτικής, αναφορικά με την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού τους. Η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις πολιτικές αυτές, καθώς ασκεί καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ενσωμάτωσης της 2^{ης} γενιάς, αποτελώντας έναν από τους σημαντικότερους ουσιαστικά, θεσμούς συνύπαρξης γηγενών και μεταναστών, αλλά και κυρίαρχο φορέα κοινωνικοποίησης.

Ωστόσο στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν διέπεται από ίσες ευκαιρίες για μάθηση και κοινωνικοποίηση, εφόσον παραβλέπονται οι γλωσσικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με τις σημαντικές του ελλείψεις στην αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών των μεταναστών, δεν οδηγεί στην ομαλή ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον οι μαθητές, μετανάστες 2^{ης} γενιάς αποτελούν αντικείμενο ρατσισμού, ξενοφοβίας και περιθωριοποίησης εξαιτίας των κοινωνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Συνεπώς τα παιδιά 2^{ης} γενιάς αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με την ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική

διαδικασία, λόγω της άνισης μεταχείρισης τους, από πλευράς δομών αλλά και δασκάλων και συμμαθητών που διάκεινται αρνητικά απέναντι τους, καθώς επίσης και της σχολικής αποτυχίας που αποτελεί λογικό επακόλουθο.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίστανται τα παιδιά που αποτελούν τη 2^η γενιά μεταναστών, μαθητές στο Ελληνικό σχολείο, μέσα από το «πρίσμα» των διδασκόντων. Στόχος είναι να διερευνηθούν οι διαδικασίες του κοινωνικού αποκλεισμού της συγκεκριμένης ομάδας εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από τις απόψεις που εκφράζουν οι διδάσκοντες, τη γνώμη τους για τους γηγενείς συμμαθητές των παιδιών 2^{ης} γενιάς και των ίδιων μεταξύ τους, αλλά και της σχέσης και συνεργασίας των ίδιων των εκπαιδευτικών με τους τελευταίους, καθώς επίσης και τα εμπόδια και τα προβλήματα που καταγράφονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η υπόθεση εργασίας που θα επιχειρήσουμε να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε είναι ότι τα παιδιά, μετανάστες 2^{ης} γενιάς που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Νομό Αττικής, οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συχνά μέσα από τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου και την επιβεβαίωση της υπόθεσης εργασίας, πρόκειται να διεξαχθεί έρευνα πεδίου με ελεύθερες ημιδομημένες συνεντεύξεις, με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, σε διδάσκοντες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ούτως ώστε να διαφανούν ή όχι ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι διάφορες δυσκολίες μέσα από το βλέμμα των διδασκόντων. Η έρευνα θα επικεντρωθεί στους εκπαιδευτικούς, διδάσκοντες σε σχολεία του Νομού Αττικής, όπου το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, ποικίλει, με ποσοστά 10%, 30-40% καθώς και περιπτώσεις στις οποίες το ποσοστό αυτό φτάνει και το 80% με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών γύρω από το κέντρο της Αθήνας. Η ανάλυση θα βασιστεί τόσο στην επισκόπηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, αρθρογραφίας, διαδικτυακού υλικού, όσο και σε ελεύθερες συνεντεύξεις προς το διδακτικό προσωπικό σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά επίσης και στη χρήση και ερμηνεία στατιστικών στοιχείων αναφορικά με τη σχολική διαρροή και τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διάρθρωση της εργασίας περιλαμβάνει το 1^ο κεφάλαιο που αφορά στην εννοιολόγηση της μετανάστευσης και των μεταναστών 2^{ης} γενιάς, καθώς και της εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας αρχικά τους λόγους και τις επιπτώσεις της μετανάστευσης, καθώς και την ποσοτική της διάσταση μέσα από τις δημογραφικές μεταβολές του πληθυσμού της χώρας υποδοχής που επιφέρει, και στη συνέχεια παραθέτοντας τις μεταναστευτικές πολιτικές σε εθνικό επίπεδο, και ειδικότερα τις σχετικές με την εκπαίδευση, μεταναστευτικές πολιτικές, σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Στο 2^ο κεφάλαιο ακολουθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίστανται τα παιδιά 2^{ης} γενιάς εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανάλυση που έπεται, εστιάζει στο περιεχόμενο των μεταναστών 2^{ης} γενιάς, μαθητών στο Ελληνικό σχολείο, όπως τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη συγκεκριμένη ομάδα, τη σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής, παραθέτοντας σχετικά από εμπειρικές έρευνες, στατιστικά στοιχεία, και εμβαθύνοντας στον κοινωνικό αποκλεισμό που προκύπτει ως απόρροια των παραπάνω.

Εν συνεχεία στο 3^ο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η έρευνα πεδίου, με τη μεθοδολογία και την ανάλυση των συνεντεύξεων, ξεκινώντας από την περιγραφή των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος των ερωτώμενων. Επιπλέον, αναλύεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, αν και σε ποιο βαθμό φαίνεται να υφίσταται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως συνάρτηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και μαθητικής διαρροής, των σχέσεων και στάσεων μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών, παιδιών 2^{ης} γενιάς, καθώς και τη σχέση που χαρακτηρίζει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές 2^{ης} γενιάς μετανάστες, και τέλος των ποικίλων προβλημάτων που αντιμετωπίζονται στην πράξη λόγω των εκπαιδευτικών δομών και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, όπως αυτό λειτουργεί ως θεσμός.

Ακολουθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από την ανακεφαλαίωση του θεωρητικού εννοιολογικού πλαισίου και φυσικά του εμπειρικού μέρους της εργασίας των συνεντεύξεων. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται η βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει τον οδηγό συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και τους πίνακες στους οποίους γίνεται αναφορά στο κείμενο, ολοκληρώνοντας με τη μεταφρασμένη στην αγγλική γλώσσα, περίληψη της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Μετανάστευση – Μετανάστες και η 2^η γενιά μεταναστών στην εκπαίδευση

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1.1 Ορισμός της μετανάστευσης και του μετανάστη

Με τον όρο μετανάστευση (migration) αναφερόμαστε σε μια μόνιμη ή προσωρινή μετακίνηση και μετεγκατάσταση από τόπο σε τόπο ενός ατόμου ή μιας ομάδας, ανεξάρτητα αν οι λόγοι που οδηγούν στη μετακίνηση αυτή, είναι προσωπικοί ή αναγκαστικοί εξαιτίας του πολιτικοοικονομικού κατεστημένου της εκάστοτε χώρας προέλευσης.¹

Ένας άλλος ορισμός που δίνεται για τη μετανάστευση, είναι πως αυτή, αποτελεί έναν μηχανισμό αναδιανομής του πληθυσμού από χώρες με μικρότερη ανάπτυξη και με καθεστώτα όπου επικρατεί αναταραχή, προς τις χώρες εκείνες οι οποίες χαρακτηρίζονται από κοινωνικο-οικονομική άνθηση, πολιτική σταθερότητα και δημοκρατική διακυβέρνηση.² Επιπλέον ορίζουν τη μετανάστευση οι κοινωνιολόγοι Castles και Kosack, ως μεταφορά ενός πολύτιμου οικονομικού μέσου, της εργατικής δύναμης, από τις φτωχές στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες.³

Ο όρος «μετανάστευση» εκτός της αλλαγής του τόπου κατοικίας και εργασίας, συνδέεται με κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν αφενός τα ίδια τα άτομα, τη συμπεριφορά τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο και αφετέρου και τις ομάδες στις οποίες ανήκαν ή ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν οι μετανάστες και επιπλέον τις ομάδες που συναντούν και με τις οποίες σχετίζονται στη χώρα υποδοχής. Επίσης η μετανάστευση είναι συνδεδεμένη με την κοινωνία και την οικονομία της χώρας υποδοχής καθώς και με τις κοινωνικο-οικονομικές δομές της χώρας προέλευσης.⁴

¹ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 12.

² Βλαχάδη Μ., *Μετανάστευση - Κοινωνικός αποκλεισμός και Πολιτικές Ένταξης στην Ελλάδα*, Αθήνα 2009, 27, http://www.soc.uoc.gr/political/announcements/doc_pdf_files/vivlio-koin.apokl.tel..pdf (πρόσβαση στις 15/6/2011).

³ Έμκε-Πουλοπούλου Η., *Προβλήματα μετανάστευσης παλιννόστησης*, Αθήνα (ΙΜΕΟ – ΕΔΗΜ) 1986, 20.

⁴ Έμκε-Πουλοπούλου Η., *Η Μεταναστευτική πρόκληση*, Αθήνα (Παπαζήσης) 2007, 49.

Επιπλέον με βάση τον τόπο προορισμού διακρίνεται η μετανάστευση σε ευρωπαϊκή και υπερπόντια ή διηπειρωτική, καθώς και σύμφωνα με το αν είναι καταγεγραμμένη ή όχι χαρακτηρίζεται ως νόμιμη ή παράνομη αντίστοιχα, γνωστή και ως λαθρομετανάστευση.⁵

Επίσης αναφορικά με τα κριτήρια διάκρισης της μετανάστευσης, μπορεί να είναι «εσωτερική», δηλαδή εντός των γεωγραφικών ορίων της επικράτειας και «εξωτερική», δηλαδή εκτός των εθνικών συνόρων, και αφορά στο διεθνές επίπεδο. Η μετακίνηση εκτός μιας χώρας ή γεωγραφικής περιοχής από τον τόπο προέλευσης, χαρακτηρίζεται ως αποδημία ή εκροή μεταναστών (emigration), ενώ η εισροή ή είσοδος μεταναστών στον τόπο υποδοχής είναι γνωστή ως (immigration).⁶

Οι λόγοι για τους οποίους άτομα ή ομάδες μεταναστεύουν, διαφοροποιούν το είδος της μετανάστευσης. Η σύγχρονη μετανάστευση, σε αντίθεση με την «παραδοσιακή» που αφορούσε στην υπερπόντια μετανάστευση στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, χαρακτηρίζεται κυριότερα από οικονομικούς λόγους, γεγονός που οδηγεί στη διάκριση του πολιτικού πρόσφυγα και του οικονομικού μετανάστη αντίστοιχα, ή μετανάστη όπως έχει καθιερωθεί ο όρος.⁷

Με άλλα λόγια ως «μετανάστης» ορίζεται αυτός που εγκαταλείπει εκούσια τη χώρα του προκειμένου να εγκατασταθεί σε άλλη χώρα είτε προσωρινά είτε μόνιμα, η οποία χαρακτηρίζεται από καλύτερη οικονομική ανάπτυξη, με σκοπό την αναζήτηση εργασίας στη χώρα υποδοχής, σε αντίθεση με τον «πρόσφυγα» που εγκαταλείπει ακούσια τη χώρα του εξαιτίας των αναταραχών και της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με σκοπό την αναζήτηση ασύλου σε χώρες που χαρακτηρίζονται από ένα σταθερότερο πολιτικά κλίμα.⁸

Επιπλέον οι μετανάστες διακρίνονται σε αλλοδαπούς, που έχουν δηλαδή ξένη ιθαγένεια, αλλά και σε ξένης ιθαγένειας, που όμως έχουν την εθνικότητα της χώρας στην οποία εισέρχονται, όπως στην περίπτωση των παλιννοστούντων ομογενών στην Ελλάδα, καθώς και σε αυτούς που έχουν την ιθαγένεια της χώρας προέλευσης και

⁵ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 14.

⁶ Έμκε-Πουλοπούλου Η., *Η Μεταναστευτική πρόκληση*, Αθήνα (Παπαζήσης) 2007, 50.

⁷ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 12.

⁸ Ο.π.

επιστρέφουν σε αυτή, όπως το παράδειγμα των παλιννοστούντων, αλλά και αυτών που δεν έχουν ιθαγένεια και ορίζονται ως ανιθαγενείς.⁹

Όσον αφορά στον όρο «μετανάστης», όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτός είναι διακριτός από τον όρο «αλλοδαπός», δεδομένου ότι μετανάστες και όχι αλλοδαποί, είναι οι παλιννοστούντες ή και άτομα που αποκτούν την ιθαγένεια κατά την παραμονή τους στη χώρα υποδοχής. Εντούτοις τα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής και δεν έχουν αποκτήσει την ιθαγένεια της χώρας αυτής, δε λέγονται μετανάστες, αλλά είναι αλλοδαπής καταγωγής.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπάρχει η διάκριση ανάμεσα στους μετανάστες και αλλοδαπούς που αποτελούν πολίτες χωρών εντός της Ε.Ε. ή προέρχονται από τρίτες χώρες.¹⁰

1.1.2 Ορισμός των μεταναστών 2^{ης} γενιάς

Αναφορικά με τη 2^η γενιά μεταναστών, δηλαδή τα παιδιά των μεταναστών που αποτελούν τη 2^η γενιά, ή αλλιώς μετανάστες 2^{ης} γενιάς, ορίζονται τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα από γονείς αλλοδαπούς ή που έχουν έρθει σε μικρή ηλικία και μεγαλώνουν ή έχουν μεγαλώσει κατά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους στην Ελλάδα χωρίς να διατηρούν τους δεσμούς με τη χώρα καταγωγής τους, και χωρίς να επιθυμούν συγχρόνως να επιστρέψουν σε αυτήν, καθώς συνδέονται με το λαό του ελληνικού κράτους. Οι νεαροί αλλοδαποί που διαμένουν επί μακρόν και έχουν ενηλικιωθεί στην Ελλάδα συχνά αναπτύσσουν στενούς και στέρεους δεσμούς με τη χώρα μας και τη θεωρούν ως δεύτερη, αν όχι πρώτη πατρίδα τους.¹¹

Εναλλακτικά, σύμφωνα και με την αγγλόφωνη βιβλιογραφία όπου έχει υπάρξει αρκετά μεγαλύτερη προσπάθεια απόδοσης του όρου ευρύτερα, και του περιεχομένου των μεταναστών 2^{ης} γενιάς, σε σχέση με την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία, ο μετανάστης δεύτερης γενιάς θεωρείται αυτός που ζει στη χώρα υποδοχής τα τελευταία πέντε χρόνια, έχει μεταναστεύσει πριν από την εφηβεία του και έχει τουλάχιστον ένα γονιό ξένο. Με άλλα λόγια μετανάστης 2^{ης} γενιάς δεν είναι μόνο αυτός που έχει γεννηθεί απαραίτητα στη χώρα μας, αλλά που έχει μεταναστεύσει με την οικογένειά

⁹ Μπάγκας Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 13-14.

¹⁰ Ο.π., σελ 14.

¹¹ http://www.reconstruction.gr/actions_dtls.php/46#13 (πρόσβαση στις 8/7/2011).

του σε αυτή σε μικρή ηλικία και έχει ήδη συμπληρώσει κάποια χρόνια στη διάρκεια των οποίων έχει θεωρητικά «ενταχθεί» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.¹²

Εν τούτοις όμως η περίπτωση των παιδιών που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής από αλλοδαπούς γονείς, δε θεωρούνται μετανάστες, αλλά αλλοδαποί δεδομένου ότι δεν έχουν αποκτήσει την ιθαγένεια της χώρας αυτής.¹³

Συνεπώς όταν μιλάμε για τη 2^η γενιά μεταναστών, εννοούμε τα παιδιά των μεταναστών 1^{ης} γενιάς που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής και επίσης τα παιδιά που έχουν έρθει σε πολύ μικρή ηλικία με τους αλλοδαπούς γονείς τους, μετανάστες 1^{ης} γενιάς.

1.2 Αίτια - λόγοι της μετανάστευσης στην Ελλάδα

Η μετανάστευση στην Ελλάδα προέρχεται τόσο από χώρες της Βαλκανικής χερσονήσου όσο και από τις Ανατολικές χώρες, καθώς και από την ευρύτερη Ασία και την Αφρική. Επιπλέον ένα σημαντικό ποσοστό προσφύγων και παλιννοστούντων εισέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και από την περιοχή της Νότιας Αλβανίας.

Χαρακτηριστικά, ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, η μεγαλύτερη οικονομική ανισότητα και η ανισότητα στις ευκαιρίες απασχόλησης σε συνδυασμό με τις προσδοκίες για ένα καλύτερο επίπεδο διαβίωσης, οδηγούν ολοένα και περισσότερα άτομα και οικογένειες στο δρόμο της μετανάστευσης.

Ωστόσο οι λόγοι που κάθε φορά ωθούν στη μετακίνηση των πληθυσμών, ποικίλουν και αφορούν κυριότερα οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς και θρησκευτικούς λόγους, καθώς επίσης και γεωγραφικούς, όπως ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελλάδας, ως χώρα προορισμού των μεταναστών.¹⁴

Αναφορικά με τους βασικούς λόγους που χαρακτηρίζουν τη μετακίνηση πληθυσμού από τόπο σε τόπο, είτε είναι προσωρινή είτε μόνιμη η μετεγκατάσταση, οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες αφορούν στη φτώχεια, τα χαμηλά ημερομίσθια, την ανεργία και την απασχόληση, όπως και το πολιτικό καθεστώς με τις διάφορες συγκρούσεις στο εσωτερικό τους, διώξεις, πραξικοπήματα, βασανισμούς κτλ, μαζί με

¹² <http://historein-historein.blogspot.com/2010/03/blog-post.html> (πρόσβαση στις 8/7/2011).

¹³ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, , Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 14.

¹⁴ Χλέτσος Μ. & al, *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης: Επιπτώσεις στον αγροτικό τομέα*, , Αθήνα (ΙΜΕΠΟ) 2005, 5.

τους γεωγραφικούς παράγοντες αλλά και τη παράμετρο των φυσικών καταστροφών, ωθούν εν τέλει στη μετανάστευση.¹⁵

Σχετικά με τους γεωγραφικούς παράγοντες μετανάστευσης, κυρίαρχο ρόλο στα κριτήρια επιλογής της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής, συνετέλεσε η γεωπολιτικής της θέση, καθώς αποτελεί «κομβικό» σημείο ανάμεσα στις ηπείρους, Ευρώπη, Ασία και Αφρική, και επομένως εκτός από χώρα προορισμού μόνιμης εγκατάστασης, εξυπηρετεί και ως μέσο διέλευσης προς άλλες χώρες, ή παράλληλα, εξαιτίας της ελλιπούς φύλαξης των συνόρων της, και κατά συνέπεια της ευκολότερης πρόσβασης, οδηγεί στη μαζική εισροή παράνομων μεταναστών και ιδιαίτερα προσφύγων που καταφθάνουν λαθραία στην Ελλάδα.

Επιπλέον, ένας ακόμη ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που καθιστά την Ελλάδα, χώρα προορισμού των μεταναστών, αποτελεί το γεγονός της δομής της ελληνικής οικονομίας, καθώς και το εύρος της παραοικονομίας, όπου αρκετοί εργοδότες, ευνοώντας την έλευση παράνομων μεταναστών, προσφέρουν απασχόληση φτηνού εργατικού δυναμικού, για ανειδίκευτες θέσεις εργασίας, τις οποίες ως επί το πλείστον καταλαμβάνουν οι οικονομικοί μετανάστες, έναντι των γηγενών.¹⁶

Η διεθνοποίηση της αγοράς, και η ανάγκη για ειδικευμένο εργατικό προσωπικό έχει οδηγήσει στη σύναψη διακρατικών συμφωνιών για τη μετακίνηση ειδικευμένων εργαζομένων. Επιπλέον ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), επισημαίνει ότι ένας παράγοντας που ευνοεί τη μετανάστευση, αποτελεί η πληθυσμιακή έκρηξη, κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες.¹⁷

Επιπρόσθετα άλλοι λόγοι που συναποτελούν αίτια μετανάστευσης προς την Ελλάδα, αφορούν στις κοινές ή συγγενείς θρησκευτικές και πολιτισμικές καταβολές, αφού ένα μεγάλος μέρος του μεταναστευτικού πληθυσμού είναι ορθόδοξοι, και κάποιοι από αυτούς προέρχονται και από τις όμορες γειτονικές χώρες της Βαλκανικής χερσονήσου.

Συνοψίζοντας, οι κυριότερες αιτίες μετανάστευσης αφορούν στη χαμηλή οικονομική ανάπτυξη, την άνιση κατανομή εισοδήματος, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποψήφιων μεταναστών, το άνοιγμα των οικονομιών, τον διεθνή οικονομικό

¹⁵ Έμκε-Πουλοπούλου Η., *Προβλήματα μετανάστευσης παλιννόστησης*, Αθήνα (ΙΜΕΟ-ΕΔΗΜ) 1986, 29.

¹⁶ Χλέτσος Μ. & al, *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης: Επιπτώσεις στον αγροτικό τομέα*, Αθήνα (ΙΜΕΠΟ) 2005, 12-13.

¹⁷ Ναξάκης Χ., Χλέτσος Μ., *Μετανάστες και Μετανάστευση*, Αθήνα 2002, 197.

ανταγωνισμό, τον υπερπληθυσμό, ο οποίος είναι στενά συνδεδεμένος με τη δημογραφική έκρηξη, τους υψηλούς δείκτες ανεργίας, τις ένοπλες συγκρούσεις και εθνοτικές εκκαθαρίσεις, την παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, τις διάφορες φυσικές καταστροφές, και τη γεωπολιτική θέση των χωρών προορισμού. Μείζονος σημασίας γεγονός ωστόσο, αποτέλεσε, η διαφορά της οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής ανάπτυξης μεταξύ των χωρών αποστολής και προορισμού των μεταναστών.¹⁸

1.3 Ιστορική εξέλιξη και ποσοτική διάσταση της μετανάστευσης

Το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει μακραίωνη ιστορία, από τότε που οι άνθρωποι μετανάστευαν από τόπο σε τόπο για ένα καλύτερο επίπεδο διαβίωσης. Στην Ευρώπη, το μεταναστευτικό φαινόμενο αφορά κυρίως στη μεταπολεμική περίοδο, όπου στο πλαίσιο της οικονομικής ανασυγκρότησης, κατά τη δεκαετία του 1960, σημειώθηκαν οι πρώτες μαζικές μετακινήσεις των «φιλοξενούμενων εργατών», των λεγόμενων «gastarbeiter», ως αποτέλεσμα της προσέλκυσης εργατικού δυναμικού. Η μετανάστευση πραγματοποιείται εντός των Ευρωπαϊκών συνόρων, γνωστή ως «ενδοευρωπαϊκή ή νεωτερική», και οφείλεται σε οικονομικούς λόγους και όχι σε πολιτικούς, όπως για παράδειγμα σε ανταλλαγές πληθυσμών και προσφυγικά ρεύματα. Επιπλέον η νεωτερική μετανάστευση γίνεται εκούσια και όχι αναγκαστικά, για κάλυψη των παραγωγικών αναγκών.¹⁹

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, η μαζική φυγή προς χώρες της Ευρώπης και κυριότερα της Δυτικής Ευρώπης, όπως η ομοσπονδιακή Γερμανία, αλλά και προς τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία, στο πλαίσιο της υπερπόντιας μετανάστευσης, με σκοπό την προσωρινή ή και μόνιμη παραμονή τους, σημειώθηκε τη μεταπολεμική περίοδο και διήρκεσε ως τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Αναφορικά με το μέγεθος περίπου της μετανάστευσης ανά προορισμό, η υπερπόντια μετανάστευση στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία, αφορά στο 1/3 περίπου, ενώ σχεδόν τα 2/3 αφορούν στην Δυτικοευρωπαϊκή και προς τις μεσογειακές χώρες, μετανάστευση.

¹⁸ Χλέτσος Μ. & al, *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης: Επιπτώσεις στον αγροτικό τομέα*, Αθήνα (ΙΜΕΠΟ) 2005, 12.

¹⁹ Μουσούρου Λ., *Μετανάστευση & μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα & την Ευρώπη*, Αθήνα (Gutenberg) 1991, 17.

Ωστόσο από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η τάση αποδημίας που ίσχυε μέχρι τότε για τα δεδομένα της Ελλάδας, μετατράπηκε σε μια τάση επιστροφής στη χώρα ενός σημαντικού μέρους Ελλήνων υπηκόων (παλιννοστούντων) που είχαν μεταναστεύσει.

Η Ελλάδα επομένως, που αποτέλεσε για τόσες δεκαετίες χώρα αποστολής μεταναστών προς την Αμερική και την Ευρώπη, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών από Βαλκανικές, Ασιατικές και χώρες της Αφρικής, καθώς επίσης και παλιννοστούντων.

Επομένως, από το 1970 και έπειτα, μια περίοδο που η Ελλάδα αποκτά θετικό μεταναστευτικό ισοζύγιο, σημειώθηκε αρχικά εισροή οικονομικών μεταναστών από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, με σκοπό να αναλάβουν επαγγέλματα στα οποία δεν απασχολούνταν το ίδιο οι Έλληνες. Επιπλέον εκείνη την περίοδο η μεταναστευτική εισροή περιλαμβάνει τη σταδιακή επιστροφή στη χώρα ενός σημαντικού αριθμού παλιννοστούντων.

Εν συνεχεία η μετέπειτα μεταναστευτική εισροή, τις δεκαετίες του '80 και του '90, χαρακτηρίστηκε από μαζική άφιξη μεταναστευτικού πληθυσμού στην Ελλάδα, εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών στην περιοχή των Βαλκανίων, καθώς και της πτώσης των σοσιαλιστικών καθεστώτων. Κατά συνέπεια, η Ελλάδα αποτέλεσε «καταφύγιο» μεγάλου αριθμού πολιτικών προσφύγων και οικονομικών μεταναστών, πολλοί από τους οποίους εγκαταστάθηκαν μόνιμα, άλλοι ως νόμιμοι και άλλοι ως παράνομοι. Επιπρόσθετα, από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα, οι μεταναστευτικές ροές συνδέονται με την εισροή αλλοδαπών, που δεν αποτελούν υπηκόους χωρών της Ε.Ε., και ως επί το πλείστον καταφθάνουν παράνομα στη χώρα, καθώς επίσης και με ομογενείς που επιστρέφουν στην πατρίδα, προερχόμενοι κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (ΕΣΣΔ).²⁰

Η μαζική αυτή εισροή μεταναστών, αποτέλεσε «παράγοντα κοινωνικής μεταβολής»²¹, ασκώντας επίδραση σε δημογραφικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, και διαμορφώνοντας παράλληλα, μια αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού ζητημάτων αναφορικά με την εθνική ταυτότητα και την κοινωνική συνοχή, της Ελληνικής κοινωνίας υποδοχής.

²⁰ Μπάγκας Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 50.

²¹ Οπ., 15-16.

Όσον αφορά στην ποσοτική διάσταση της μεταναστευτικής εισροής, με δεδομένο ότι ένα μεγάλο ποσοστό που έχει εισέλθει στη χώρα από το 1990 και ύστερα, είναι μη νόμιμοι μετανάστες, η δυνατότητα ακριβούς καταγραφής της παρουσιάζει δυσκολίες σχετικά με την καταγραφή της. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εθνικής απογραφής του 2001, ο πληθυσμός των ξένων υπηκόων της Ελλάδας αυτό το έτος, ανέρχεται στους 800.000 περίπου, όπου στο σύνολο του πραγματικού πληθυσμού της Ελλάδας για το έτος αυτό, αποτελεί περίπου το 7,3%.²²

Με βάση τον Πίνακα 1 (βλ. Παράρτημα), παρατηρούμε ότι τα έτη των απογραφών 1951, 1961, 1971, 1981, 1991 και 2001, ο αριθμός των ατόμων που αποτελούν ξένους υπηκόους, είναι περίπου 31.000, 55.000, 93.000, 171.000, 167.000, και 800.000, αντίστοιχα, σημειώνοντας σημαντική αύξηση ανά δεκαετία, εκτός της περιόδου 1981-1991, που καταγράφηκε μια ήπια πτώση, όπου στη συνέχεια επανέκαμψε. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη αύξηση του πληθυσμού, παρουσιάστηκε τη δεκαετία 1991 με 2001, όπου ο πληθυσμός προκύπτει περίπου πενταπλάσιος του '91.

Επιπλέον το μεγαλύτερο ποσοστό πληθυσμού ξένων υπηκόων που καταγράφηκε το 1991, προερχόταν κατά κανόνα από χώρες εκτός των Βαλκανίων, γεγονός που ανατράπηκε την επόμενη δεκαετία, καθώς από το '91 ως το 2001 το ποσοστό των ξένων υπηκόων, άρχισε να προέρχεται σχεδόν αποκλειστικά από τις Βαλκανικές χώρες, με τη συντριπτική πλειονότητα να κατέχει η Αλβανία, ως χώρα αποστολής οικονομικών μεταναστών.

1.4 Επιπτώσεις της μετανάστευσης

1.4.1 Δημογραφικές συνέπειες της μετανάστευσης

Η μετανάστευση αποτέλεσε από την μεταπολεμική περίοδο και ύστερα, και συνεχίζει να αποτελεί παράγοντα εξελίξεων και αλλαγών, που έχουν επιφέρει επιπτώσεις, τόσο σε δημογραφικό όσο και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, διαμορφώνοντας ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες ένα διαφορετικό δημογραφικό τοπίο στο εσωτερικό της Ελλάδας και άλλων χωρών στο πλαίσιο της Ε.Ε., από τη σκοπιά των χωρών υποδοχής μεταναστών.

Ο μεταναστευτικός παράγοντας, και συγκεκριμένα η μεταναστευτική εισροή στις εκάστοτε χώρες υποδοχής, ιδιαίτερα από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και ύστερα, έχει

²² Ο.π., 50-51.

αποτελέσει μία σημαντική συνιστώσα δημογραφικής μεταβολής του πληθυσμού, με συνέπεια, την αύξηση του πληθυσμού σε ορισμένες χώρες της Ε.Ε., μια περίοδο που η φυσική αύξηση του πληθυσμού γίνεται όλο και μικρότερη, εξαιτίας των μεταναστευτικών κινήσεων. Συνεπώς η καθαρή μετανάστευση, δηλαδή η διαφορά του μεγέθους των εισροών και των εκροών, οδηγεί στην αύξηση του πληθυσμού ορισμένων χωρών εντός της Ε.Ε.²³

Πιο συγκεκριμένα διακρίνοντας τις διάφορες μεταναστευτικές περιόδους, παρατηρούμε, ότι στην πρώτη περίοδο, περίπου μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70, η μεταναστευτική κίνηση διέφερε μεταξύ των χωρών της Ευρώπης, με τις χώρες της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης να αποτελούν χώρες υποδοχής σε αντίθεση με τις χώρες του Νότου, όπως η Ελλάδα, η Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, που αποτελούσαν τις κυρίαρχες χώρες μαζικής αποστολής μεταναστών. Εν συνεχεία, την επόμενη περίοδο από τα τέλη του '80 σημειώνεται μία αντίστροφη πορεία, καθιστώντας τις χώρες της Νότιας Ευρώπης, από χώρες αποστολής σε χώρες υποδοχής μεταναστών.

Η αύξηση αυτή των μεταναστευτικών εισροών στις χώρες προερχόταν όχι μόνο από ξένους υπηκόους αλλά και από ένα σημαντικό ποσοστό παλιννοστούντων, που άρχισαν σταδιακά να επιστρέφουν στη χώρα καταγωγής τους. Η τελευταία περίοδος που ακολουθεί, από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και αρχές του '90 έως και σήμερα, χαρακτηρίστηκε από έντονη μεταναστευτική εισροή, προς τις χώρες της Ε.Ε., εξαιτίας διάφορων κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών που αφορούσαν τις πρώην ανατολικές χώρες.²⁴

Ουσιαστικά η μετανάστευση είχε ως συνέπεια την αύξηση του συνολικού πληθυσμού των χωρών της Ε.Ε., καθώς όπως προκύπτει από τα «μεταναστευτικά υπόλοιπα»²⁵, το μέγεθος της καθαρής μετανάστευσης, ιδιαίτερα από το 1985 έως το 2000, συνέβαλε σημαντικά στη συνολική αυτή αύξηση, αφού παράλληλα την περίοδο εκείνη τα επίπεδα της γονιμότητας στις χώρες της Ε.Ε. (Ιταλία, Γερμανία, Σουηδία), καθώς επίσης και στην Ελλάδα, ήταν αρκετά χαμηλά. Η συμβολή αυτή της καθαρής μετανάστευσης, που προέρχεται σχεδόν αποκλειστικά από ξένους υπηκόους, εντείνεται μεταξύ '90-'95, όπου περίπου ένα 65-75% της αύξησης του συνολικού πληθυσμού

²³ Μπάγκαβος Χ., *Δημογραφικές μεταβολές, Αγορά εργασίας και Συντάξεις στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αθήνα (Gutenberg) 2003, 120-121.

²⁴ Ο.π., 122.

²⁵ «Ορίζεται ως η διαφορά της φυσικής πληθυσμιακής αύξησης από τη συνολική», ο.π., 122.

προκύπτει από αυτή, και κατά συνέπεια η διεύρυνσή της διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις επιπτώσεις των δημογραφικών μεταβολών, αφού η φυσική πληθυσμιακή αύξηση, την περίοδο εκείνη, είναι σχεδόν μηδενική.²⁶

Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στην εξέλιξη του δημογραφικού τοπίου, εκτός από το συνολικό μέγεθος του πληθυσμού, αφορούν και στο μέγεθος του πληθυσμού σε ηλικία εργασίας, καθώς και στην κατά ηλικία δομή του πληθυσμού, αλλά και το λόγο δημογραφικής εξάρτησης των ηλικιωμένων.²⁷ Ο μεταναστευτικός παράγοντας συνδέεται με τη δημογραφική γήρανση. Σε όλες τις χώρες της Ε.Ε, ο μεταναστευτικός πληθυσμός εκτός της κοινότητας παρουσιάζει παρόμοια ίδια ηλικιακή δομή, δηλαδή πιο νεανική από αυτή των γηγενών. Στους μετανάστες συναντάμε μικρότερες αναλογίες ηλικιωμένων ατόμων και γενικά, πιο υψηλές αναλογίες νέων ηλικίας (ηλικίες 0-19 ετών).²⁸ Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, στην κατά ηλικία διάρθρωση του ελληνικού πληθυσμού, παρατηρείται μια διεύρυνση του αριθμού των ατόμων υψηλής ηλικίας, ενώ παράλληλα, το μέγεθος του πληθυσμού σε νεαρή ηλικία, συρρικνώνεται.

Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των αλλοδαπών που προκύπτουν από την διαδικασία νομιμοποίησης, η κατά ηλικία δομή του πληθυσμού είναι αρκετά νεανική συγκριτικά με της Ελλάδας, το έτος 1999, όπου πιο συγκεκριμένα ένα 9% των αλλοδαπών ήταν ηλικίας από 0-14 ετών, το 86% ηλικίας 15-64 ετών, και το υπόλοιπο 5% ηλικίας από 65 και άνω, όταν αντιστοίχως οι τιμές αυτές για τα Ελληνικά δεδομένα του πληθυσμού, ήταν 16%, 67% και 17%. Επιπλέον εντός των ηλικιών 15-44 του αλλοδαπού πληθυσμού, η υπεροχή των ανδρών έναντι των γυναικών είναι εμφανής, με 1,5-2,5 φορές υψηλότερη.²⁹

Εντούτοις η αύξηση των μεταναστευτικών εισροών προς την Ελλάδα τη δεκαετία του '90, με αποτέλεσμα το '99, το ποσοστό του αλλοδαπού πληθυσμού να φτάνει το 7,5% στο συνολικό πληθυσμό, άσκησε οριακή επίπτωση στη δημογραφική γήρανση, καθώς το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 65 και άνω ετών, ήταν μόλις 15,8% από 16,7% που θα ήταν χωρίς τη μεταναστευτική εισροή. Ουσιαστικά, η πλειονότητα των

²⁶ Ο.π., βλ. Διαγράμματα 2.6α και 2.6β, 123.

²⁷ Ο.π., 172.

²⁸ Παπαδοπούλου Δ., Δημουλάς Κ. (Επιμέλεια-Ευθύνη-Εποπτεία Έρευνας), *Έρευνα για τις μορφές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην περιφέρεια Αττικής*, Αθήνα (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ) 2004, 25, http://www.immigrantwomen.gr/portal/images/ektheseis/teliki_ekthesi_metanastes.pdf, (πρόσβαση στις 18/7/2011).

²⁹ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 53-54.

μεταναστών επί του συνολικού μεγέθους της ηλικιακής κατηγορίας (15-44 ετών), που υπερβαίνει το ποσοστό τους επί του συνολικού πληθυσμού, ασκεί σχεδόν οριακή επιρροή στην κατά ηλικία δομή του συνολικού πληθυσμού, με το μέγιστο ποσοστό αλλοδαπού πληθυσμού να προκύπτει στην ηλικιακή κατηγορία 25-29 ετών.³⁰

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι η έντονη μεταναστευτική ροή προς την Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, συμβάλλει στην αύξηση του πληθυσμού που βρίσκονται σε ηλικία εργασίας, και κατά συνέπεια ενδυναμώνει το παραγωγικό δυναμικό χώρας. Πιο αναλυτικά τα ποσοστά συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό του αλλοδαπού πληθυσμού συγκριτικά με του γηγενούς, είναι περίπου 14% υψηλότερα, όπου τόσο στον ανδρικό όσο και στο γυναικείο πληθυσμό η διαφορά αυτή καταγράφεται αισθητά, με τους άνδρες να υπερέχουν στο σύνολο του εργατικού δυναμικού, έναντι των γυναικών και για τους δύο πληθυσμούς. (γηγενείς, αλλοδαποί).³¹

Επιπλέον αναφορικά με τα ποσοστά συμμετοχής του αλλοδαπού πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό μεταξύ των ετών '99-'01, παρατηρούμε ότι για τις ηλικίες 15-24 έτη και 55-64 έτη, είναι αρκετά υψηλότερα από του γηγενούς, και για την ηλικιακή ομάδα 29-49, προηγείται με οριακή ωστόσο διαφορά, ο γηγενής πληθυσμός (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 2). Εν τέλει αυτό που προκύπτει ποσοστιαία, είναι πως για την ηλικιακή κατηγορία 15-64 που αφορά ενεργό πληθυσμό, η συμμετοχή του αλλοδαπού πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό, υπερέχει με 71% έναντι 62,3% του γηγενούς. Όσον αφορά στους ανέργους, το ποσοστό συμμετοχής του γηγενούς πληθυσμού, εμφανίζεται μεγαλύτερο για τις ηλικιακές ομάδες 15-24 και 25-49, σε αντίθεση με την 55-64, όπου οι περισσότεροι είναι οι αλλοδαποί, οι οποίοι στο σύνολο 15-64 έτη, κατέχουν ποσοστό ανεργίας 12,2%, ελαφρώς μεγαλύτερο από το 11,2% των γηγενών.³²

Αναφορικά με την απασχόληση και την οικονομική δραστηριότητα των αλλοδαπών, η συμμετοχή τους στο εργατικό δυναμικό, συναρτάται με τη διεύρυνση της ζήτησης ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού σε διάφορους τομείς που σχετίζονται με τις κατασκευές, με τη μεταποίηση καθώς και την παροχή υπηρεσιών, όπου συναποτελούν και το 65% της συνολικής απασχόλησης του αλλοδαπού πληθυσμού.³³

³⁰ Ο.π., 54.

³¹ Ο.π., 58 και βλ. Πίνακες 1 και 2, 158.

³² Ο.π., 58.

³³ Ο.π., 59.

Σύμφωνα με μελέτη του ΙΝΕ, η ανάπτυξη της αντιπροσώπευσης των μεταναστών στο γενικό πληθυσμό είναι αναλογική προς τη συνολική συμμετοχή στο εθνικό εργατικό δυναμικό. Εντούτοις αυτή η αύξηση παρατηρείται πιο εμφανώς στο πεδίο της αγοράς εργασίας, όπου με βάση τις απεικονίσεις του διαγράμματος 2, η αύξηση το 2007 συγκριτικά με το 1993 είναι κατά 4,3 ποσοστιαίες μονάδες μεγαλύτερη και 1,7 μονάδες συγκριτικά με το 1998.³⁴ Συνεπώς η μεταναστευτική αυτή αντιπροσωπευτική της ανάπτυξης, συμμετοχή στο γενικό πληθυσμό, καθώς και στο σύνολο του εργατικού δυναμικού, φανερώνει τη σημαντική συνεισφορά των μεταναστών στην οικονομία της χώρας, συγκεκριμένα όταν πρόκειται για νόμιμους μετανάστες, που έχουν ενσωματωθεί μέσω της αγοράς εργασίας και στην Ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Η συνεισφορά του αλλοδαπού πληθυσμού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, τόσο αναφορικά με τη δυνατότητα του ρυθμού αύξησης του συνολικού πληθυσμού της χώρας, σε μια περίοδο όπου σύμφωνα με τις δημογραφικές προβολές, ο μελλοντικός πληθυσμός θα παρουσιάζει σταδιακή συρρίκνωση, όσο και του γεγονότος ότι οι αλλοδαποί αποτελούν υπολογίσιμο εργατικό δυναμικό, δεδομένης της μελλοντικής σταδιακής μείωσης του εν δυνάμει εργατικού δυναμικού, που επιφέρει αρνητικές συνέπειες όχι μόνο στον εργασιακό τομέα, αλλά επιδρά αρνητικά και στο ασφαλιστικό και συνταξιοδοτικό σύστημα, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο, στη βελτίωση της αναλογίας των ασφαλισμένων - συνταξιούχων.

1.4.2 Οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές επιπτώσεις της μετανάστευσης

Όσον αφορά στις οικονομικές επιπτώσεις της μεταναστευτικής εισροής στη χώρα υποδοχής, τίγεται το ζήτημα της «αναδόμησης της εργατικής τάξης»³⁵, ως αποτέλεσμα της ενίσχυσης του εργατικού δυναμικού από τους αλλοδαπούς εργάτες. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται χαμηλότερες οι αμοιβές των ανειδίκευτων εργασιών του δευτερογενούς τομέα, από τα αντίστοιχα επίπεδα, άνευ συμμετοχής του αλλοδαπού αυτού πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό.

Εντούτοις, πολλές μελέτες τονίζουν το γεγονός της προσφοράς εργατικής δύναμης και συμμετοχής των αλλοδαπών στο εργατικό δυναμικό, καθώς επιδρά θετικά προς την

³⁴ Robolis S., *Immigration in Greece: Overview and Perspectives*, Panteion University, Social Cohesion and Development, Biannual Scientific Review, Spring 2009, volume 4, issue 1, <http://www.kekdiastasi.edu.gr/download/issue7.pdf>, 31 (πρόσβαση στις 15/7/2011).

³⁵ Μουσούρου Λ., *Μετανάστευση & μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα & την Ευρώπη*, Αθήνα (Gutenberg) 1991, 93.

κατεύθυνση της ενδυνάμωσης και της ανάπτυξης της οικονομίας της χώρας σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα, δίνοντας παράλληλα την ώθηση, σε σημαντική μερίδα ντόπιας εργατικής δύναμης να εξελιχθεί σε επαγγελματικό επίπεδο και κατ' επέκταση να χαρακτηρίζεται από μια ανοδική πορεία και κοινωνική κινητικότητα.

Επιπλέον, αναφορικά με τις κοινωνικές συνέπειες στις χώρες υποδοχής, σημειώνονται μεταβολές στην ταξική συνείδηση των Δυτικο-Ευρωπαίων εργαζομένων, διότι η κοινωνική ανοδική κινητικότητα αυτών των πρώην εργατών δεν προήλθε ως αποτέλεσμα της ταξικής πάλης και των συλλογικών συγκρούσεων, αλλά μέσα από την ατομική επιδίωξη και τα προσόντα. Οι ίδιοι εν συνεχεία εν όψει αυτής της κοινωνικής ανόδου, και των προνομίων που συνεπάγεται, διατηρούν αποστάσεις από τους μετανάστες εργάτες, οι οποίοι αν και συνέβαλλαν στην άνοδο των προηγούμενων, χαρακτηρίζονται από πολύ χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Επιπρόσθετα οι μετανάστες βρίσκονται αντιμέτωποι, όχι μόνο με τους ντόπιους πρώην εργάτες, αλλά και με τους ανειδίκευτους εργάτες, οι οποίοι δεν εξασφάλισαν την κοινωνική και επαγγελματική τους άνοδο, και αντιμετωπίζουν τους μετανάστες ως «εχθρούς» αναφορικά με τις χαμηλές αμοιβές και τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους θέση.³⁶

Η αναδόμηση της εργατικής τάξης έχει ως αποτέλεσμα στο να υποδουλίζεται η ενότητα της εργατικής τάξης και άρα να μειώνεται η πολιτική της ισχύ. Τα εργατικά συνδικάτα αποδυναμώνονται κυρίως στους τομείς της βιομηχανίας όπου απασχολείται πιο έντονα μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό, και απειλείται η συνοχή τους, εξαιτίας της αντίδρασης των ντόπιων απέναντι στους μετανάστες εργάτες, οι οποίοι παράλληλα επικαλούνται τις αντικειμενικές δυσκολίες από πλευράς μεταναστών, στην προσπάθεια ένταξής τους, όπως η γλώσσα, η διαφορετική νοοτροπία, κουλτούρα, ήθη και παραδόσεις.

Συνεπώς η μετανάστευση, η οποία ασκεί επίδραση και οδηγεί αλυσιδωτά στην αποδυνάμωση αυτή της εργατικής τάξης, αποτελεί εν συνεχεία, κέρδος ως προς την κυρίαρχη τάξη από πλευρά οικονομικής ανάπτυξης, στην οποία έχει συμβάλλει το μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό των χωρών της Δυτικής Ευρώπης, και κατά συνέπεια κρίνεται ως σημαντική επιδίωξη, η καταπολέμηση των διακρίσεων απέναντι στους μετανάστες, η προσπάθεια εξασφάλισης καλύτερης εκπαίδευσης για τους ίδιους

³⁶ Μουσούρου Λ., *Μετανάστευση & μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα & την Ευρώπη*, Αθήνα (Gutenberg) 1991, 94.

και τα παιδιά τους με απώτερο στόχο την κοινωνική τους κινητικότητα και άνοδο στις Δυτικο-Ευρωπαϊκές κοινωνίες.³⁷

Αναφορικά με τις κοινωνικο-οικονομικές επιπτώσεις της μεταναστευτικής εισροής στην Ελλάδα, η μετανάστευση έχει υποστηριχθεί ότι υποκαθιστά τις θέσεις των ντόπιων εργατών και κατά συνέπεια θεωρείται πως αποτελεί εμπόδιο στην απασχόληση του ντόπιου εργατικού δυναμικού, πράγμα που απορρέει από την έλλειψη σταθερότητας αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό γίνεσθαι της χώρας, όπου η αύξηση της ανεργίας σε συνδυασμό με τη μείωση του βιοτικού επιπέδου ντόπιων εργατών, έχει ως αποτέλεσμα να θεωρούνται οι μετανάστες ως «απειλή». Η άποψη αυτή ενισχύεται κυρίως από τις ελλειπείς υποδομές που έχουμε ως χώρα υποδοχής μεταναστών, καθώς επίσης και από την αναπαραγωγή των προκαταλήψεων και της ξеноφοβίας που μεταβιβάζεται αλλά και «καλλιεργείται» λόγω της έλλειψης κατάλληλης παιδείας, με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονη ανησυχία και επιτακτική ανάγκη να ληφθούν αποφάσεις μέσω κατάλληλων μεταναστευτικών πολιτικών.

Παρ'όλα αυτά, σύμφωνα με τις επίσημες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, ο μεταναστευτικός παράγοντας, αποτελεί μέσο τόνωσης της εθνικής οικονομίας, μέσω της αύξησης των προϊόντων, αλλά και της απασχόλησης. Εκτός από το γεγονός ότι οι αμοιβές των αλλοδαπών είναι ιδιαίτερα χαμηλές, η συμμετοχή τους στην απασχόληση οδηγεί σε μείωση του κόστους παραγωγής που έχει ως αποτέλεσμα ένα οικονομικότερο προϊόν και ταυτόχρονα την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας. Επιπλέον η εισροή τους, που οδηγεί στην αύξηση του πληθυσμού, ασκεί και θετική ώθηση στην αγορά και ουσιαστικά στην αύξηση της κατανάλωσης.³⁸

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με κάποια θετικά σενάρια σχετικά με τις συνέπειες της παρουσίας μεταναστών στη χώρα υποδοχής, προκειμένου να διατηρηθεί σχετικά το σημερινό επίπεδο ευημερίας και να αποτελούν όφελος για το κράτος πρόνοιας, προϋπόθεση αποτελεί η εισροή πολύ μεγαλύτερου μεταναστευτικού μεγέθους, και παράλληλα η νομιμοποίηση αυτών, ώστε να συνεισφέρουν μέσω των ασφαλιστικών τους εισφορών, γεγονός που δεν υφίσταται, δεδομένου ότι πολλοί εργοδότες απασχολούν παράνομα αλλοδαπούς εργάτες.

³⁷ Ο.π., 94-95.

³⁸ Χλέτσος Μ. & al, *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης: Επιπτώσεις στον αγροτικό τομέα*, Αθήνα (ΙΜΕΠΟ) 2005, 72.

Σε γενικές γραμμές η μετανάστευση επηρεάζει θετικά και τη χώρα προέλευσης, μέσω του χρήματος που εισρέει, της ελάττωσης του πληθυσμού της και συνεπώς της μείωσης της ζήτησης εργασίας, καθώς και μέσω της μεταφοράς γνώσεων όταν πολλοί επιστρέφουν στην πατρίδα τους. Για παράδειγμα, όπως και με την περίπτωση της Ελλάδας ως χώρα αποστολής μεταναστών τη δεκαετία του '50 και του '60 προς τη Δυτική Γερμανία και το Βέλγιο, σημαντικά επέδρασε, όχι μόνο εξαιτίας της μείωσης της πίεσης στην αγορά εργασίας, αλλά και του οφέλους από τα μεταναστευτικά εμβάσματα, στην εθνική οικονομία της χώρας αποστολής.³⁹ Αναμφίβολα η μετανάστευση της μεταπολεμικής περιόδου, έδρασε θετικά στην αγορά εργασίας, εφόσον αποτέλεσε λύση έστω και προσωρινή, στα έντονα προβλήματα της ανεργίας και της υποαπασχόλησης που χαρακτήριζαν, μεταπολεμικά τα Ελληνικά δεδομένα.⁴⁰

Συνοψίζοντας τις οικονομικές συνέπειες της μετανάστευσης των χωρών υποδοχής, η μεταναστευτική εμπειρία της μεταπολεμικής περιόδου προς τα ανεπτυγμένα ευρωπαϊκά κράτη, αποτέλεσε ωφέλιμο παράγοντα για την οικονομική δύναμη των χωρών αυτών, αφού οδήγησε στη βελτίωση των ρυθμών οικονομικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά στην περίπτωση της Ελλάδας, τις τελευταίες δεκαετίες, από τις υπάρχουσες μελέτες, ο μεταναστευτικός παράγοντας δε φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τις ευκαιρίες απασχόλησης του ντόπιου εργατικού δυναμικού, εφόσον οι αλλοδαποί εργάτες απασχολούνται σε εργασίες που δεν προτιμώνται τόσο από τους γηγενείς, συνεπώς υπάρχει σχέση συμπληρωματικότητας και όχι απαραίτητα υποκατάστασης, και επιπλέον συμβάλλει θετικά ως προς ένα καλύτερο επίπεδο ευκαιριών απασχόλησης για τους Έλληνες, όπου παράλληλα δημιουργεί επιπλέον εισοδήματα για την οικονομία και οδηγεί στην αύξηση της φορολογίας.⁴¹ Επιπλέον η άμεση συμβολή των νόμιμων μεταναστών στη δημιουργία του ΑΕΠ της χώρας ανήλθε το 2004 σε 1,9% έως 2,2%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους παράνομους μετανάστες κυμαίνεται μεταξύ 0,5% έως 0,7%, καθώς επίσης η μεγαλύτερη ενσωμάτωση μεταναστών μεταφράζεται σε μικρότερες εκροές κεφαλαίων από την

³⁹ Οπ., 74.

⁴⁰ Κασιμάτη Κ. *Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η Προβληματική της Δεύτερης Γενιάς*, Αθήνα (ΕΚΚΕ) 1984, 36.

⁴¹ Ο.π., 74-76.

πλευρά τους και συγχρόνως σε αύξηση της εθνικής αποταμίευσης και σε μεγαλύτερη αύξηση του ΑΕΠ.⁴²

Επιπρόσθετα η μετανάστευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα έσοδα και την κοινωνική ασφάλιση, διότι η σχετική νεανική κατά ηλικία δομή των αλλοδαπών εργαζομένων ασκεί θετική επίδραση στο ασφαλιστικό σύστημα, μέσω της συνεισφοράς τους σε αυτό, χωρίς ωστόσο παράλληλα να ωφελούνται οι ίδιοι. Εντούτοις η υψηλή γονιμότητα των αλλοδαπών συνεπάγεται μεγαλύτερα έξοδα για την κοινωνική προστασία που αφορά στα μέλη των αλλοδαπών οικογενειών. Με βάση το χρόνο αναφοράς όμως η θετική ή αρνητική κατεύθυνση καθίσταται μεταβλητή. Συγκεκριμένα τα παιδιά των μεταναστών θα αποτελέσουν τους αυριανούς εργαζομένους οι οποίοι θα συμβάλλουν με τη σειρά τους στα έσοδα του ασφαλιστικού συστήματος και στην οικονομική διεύρυνση, όταν συγχρόνως ο πληθυσμός σε ηλικία εργασίας συνεχώς μειώνεται.⁴³ Παρ'όλα αυτά η συνιστώσα της μετανάστευσης δεν είναι ικανή για το ασφαλιστικό σύστημα, να ανατρέψει σε βάθος χρόνου τις αρνητικές εξελίξεις, γεγονός που θα ήταν εφικτό μέσω της αύξησης της γεννητικότητας.

Αναφορικά με τις πολιτισμικές επιδράσεις της μετανάστευσης στη χώρα υποδοχής, τίθεται το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού της εθνικής ταυτότητας και της αναδόμησης της κοινωνικής συνοχής. Στην Ελλάδα το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται δύο και μία δεκαετίες μετά από τις περιπτώσεις της Γαλλίας και της Γερμανίας, αντίστοιχα, όπου διήλθαν από κρίση εθνικής ταυτότητας εξαιτίας των φαινομένων κοινωνικής παθολογίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, που διατάραξαν την κοινωνική συνοχή, οδηγώντας στο να αμφισβητηθεί και να τεθεί επί τάπητος, το ζήτημα της εθνικής τους ταυτότητας. Αναφορικά λοιπόν με την Ελληνική περίπτωση, η παρουσία του μεταναστευτικού παράγοντα, τη φέρνει αντιμέτωπη με το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας και την επαναδιατύπωση του, γεγονός για το οποίο την αφορμή αποτέλεσε, το παράδειγμα εορτασμού εθνικής επετείου, όταν ο Αλβανικής καταγωγής μαθητής κλήθηκε να σηκώσει τη σημαία στην παρέλαση, σε χωριό του Νομού Θεσ/νίκης.⁴⁴

⁴² ΟΚΕ, *Γνώμη Πρωτοβουλίας της Ο.Κ.Ε για τη Μετανάστευση*, 30-31 http://www.oke.gr/opinion/op_229_10.pdf, (πρόσβαση στις 18/7/2011).

⁴³ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 19.

⁴⁴ Ο.π., 19-20.

Εν τω μεταξύ, το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας, είναι κρίσιμης σημασίας ζήτημα για τους μετανάστες που εγκαθίστανται στη χώρα υποδοχής, οι οποίοι διέρχονται από τη διαδικασία της «αποκοινωνικοποίησης» και «επανακοινωνικοποίησης», γεγονός που συνεπάγεται την αποβολή μέρους των αξιών και συνηθειών της πρώην κοινωνίας τους και την υιοθέτηση μέρους από τις αξίες που διέπουν την κοινωνία υποδοχής. Η διαδικασία αυτή της δυναμικής συμμετοχής των μεταναστών, διατηρώντας όμως συγχρόνως τη δική τους κουλτούρα, στην κοινωνία υποδοχής, περιγράφεται με τον όρο «αποπολιτισμοποίηση» ή «acculturation».⁴⁵

Επιπλέον η μετανάστευση σχετίζεται και με την εξέλιξη των σύγχρονων οικογενειακών θεσμών, καθώς επηρεάζεται η γεννητικότητα, η σύναψη γάμων και κυρίως μικτών γάμων. Είναι γεγονός ότι οι μετανάστες ανεξάρτητα από την ασθενή οικονομική τους κατάσταση, συνάπτουν περισσότερους γάμους και δημιουργούν περισσότερους απογόνους απ'ότι οι γηγενείς, δεδομένων των διαφορετικών τους πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, που έχει ως αποτέλεσμα την κατασκευή μιας διαφορετικής πραγματικότητας, σχετικά με τη γονιμότητα και τη γαμηλιότητα των ίδιων σε αντίθεση με του εθνικού πληθυσμού. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα της Αγγλίας, Γαλλίας και Γερμανίας, όπου ένα σημαντικό μέρος του μεταναστευτικού τους πληθυσμού, αποτελείται από μουσουλμάνους και πολλές από τις οικογένειες διαθέτουν και πάνω από 10 παιδιά.⁴⁶

Η διάσταση αυτή της θρησκείας και των θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων που διαμορφώνουν μία άλλη πραγματικότητα, αποτελεί μεγάλης σημασίας ζήτημα, το οποίο χρήζει κατάλληλης αντιμετώπισης, αναφορικά με την άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων για παράδειγμα, διαφορετικά μπορεί να αποβεί αιτία κοινωνικής ρήξης και να οδηγήσει και σε σχολική αποτυχία και κοινωνικό αποκλεισμό τα παιδιά 2^{ης} και 3^{ης} γενιάς.⁴⁷

⁴⁵ Παπαδοπούλου Δ., Μπάγκαβος Χ., *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, ΕΕΚΠ, Αθήνα (Gutenberg) 2006, 302-303.

⁴⁶ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 16-17.

⁴⁷ Παύλου Μ., Χριστόπουλος Δ., *Η Ελλάδα της μετανάστευσης*, Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, Αθήνα (Κριτική) 2004, 12.

1.5 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η Ελλάδα άρχισε να χαρακτηρίζεται από μια συρρίκνωση έως παύση της μεταναστευτικής εκροής όπου ως τότε αποτελούσε μία από τις κατεξοχήν χώρες αποστολής μεταναστών στο εξωτερικό, και το φαινόμενο της εκροής ήρθε να αντικαταστήσει, η μεταναστευτική εισροή, καθιστώντας την Ελλάδα, χώρα υποδοχής. Το φαινόμενο της μαζικής εισροής μεταναστών εντείνεται στην Ελλάδα και στις χώρες της Νότιας Ευρώπης, από τα μέσα με τέλη της δεκαετίας του '80, εξαιτίας της οικονομικής εξαθλίωσης και της φτώχειας, των πολεμικών συγκρούσεων και της γενικότερης κοινωνικοοικονομικής αστάθειας που χαρακτηρίζουν τις χώρες αποστολής. Η αλλαγή αυτή του «ρόλου» της μετατροπής των πρώην χωρών αποστολής σε χώρες υποδοχής σηματοδοτεί κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές στην εκάστοτε κοινωνία, που δίνουν το έναυσμα για την υιοθέτηση πολιτικών ρύθμισης της μετανάστευσης, και που αναφορικά με την Ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια, έχουν αποτελέσει παράγοντες κοινωνικής μεταβολής.

Όσον αφορά στις πολιτικές της Ελλάδας, διακρίνονται για κάθε κατηγορία αλλοδαπών, όπως για παράδειγμα, η πολιτική προς τους υπηκόους της Ε.Ε., η οποία είναι δεδομένη μιας που πρόκειται για κοινοτική πολιτική, όπου οι διακινούμενοι στο πλαίσιο της ΕΟΚ διαθέτουν τα επαγγελματικά προσόντα και μπορούν να διεκδικήσουν από τους Έλληνες τις καλύτερες θέσεις εργασίας. Επιπλέον αναφορικά με την κατηγορία των αλλοδαπών που δεν ανήκουν στην Κοινότητα, η πολιτική ως προς τη νόμιμη εγκατάσταση και εργασία που ακολουθείται περιλαμβάνει αρχικά τη διαδικασία χορήγησης της άδειας παραμονής και εργασίας και στη συνέχεια, την αντιμετώπιση του νόμιμου πλέον διαμένοντος και εργαζόμενου αλλοδαπού στη χώρα. Αυτή η τελευταία μάλιστα περίπτωση αποτελεί πολιτική μη αφομοίωσης ενός εναλλασσόμενου εργατικού δυναμικού, και παραπέμπει στην περίπτωση των πολιτικών της Γερμανίας.⁴⁸

Επιπρόσθετα η Ελλάδα τη δεκαετία του '90 διακρίνεται, και από έλλειψη πολιτικής ρύθμισης των ζητημάτων διαβίωσης των μεταναστών, με αποτέλεσμα την αύξηση των κρουσμάτων παρανομίας και λαθρομετανάστευσης και την παραγκώνιση του αλλοδαπού πληθυσμού που συνεχώς αυξανόταν.

⁴⁸ Μουσούρου Λ., *Μετανάστευση & μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα & την Ευρώπη*, Αθήνα (Gutenberg) 1991, 167-169.

1.5.1 Μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς

Οι μετανάστες ερχόμενοι σε μια νέα χώρα υποδοχής διαφέρουν κατά κανόνα από τα μέλη της κοινωνίας στην οποία επιδιώκουν να ενταχθούν, εξαιτίας κοινωνικών, οικονομικών, νομικών και των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους, αποτελεί το γεγονός της οικονομικής τους ένδειας και η αναζήτηση παράνομης εργασίας, που κατά συνέπεια καθιστά τη θέση τους εντός της νέας κοινωνίας, κοινωνικά ευάλωτη. Βρίσκονται συνεχώς σε μια διαδικασία προσαρμογής στην κοινωνία υποδοχής παραπαίοντας μεταξύ της χώρας καταγωγής τους και της τελευταίας, έχοντας ως μοναδικό στήριγμα και ενδιάμεσο σταθμό, τη μεταναστευτική κοινότητα, που αποτελεί κάτι το «οικείο» στη νέα ξένη πραγματικότητα. Αρκετοί από τους μετανάστες, έχουν ως σκοπό την προσωρινή διαμονή για εργασία και τη βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης, ούτως ώστε να ενισχύσουν τις οικογένειες τους και να επιστρέψουν κάποια στιγμή ξανά στην πατρίδα τους.⁴⁹

Οι μετανάστες που μεταβαίνουν από τη χώρα προέλευσης τους στη χώρα υποδοχής, έρχονται αντιμέτωποι με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συνεπάγεται η εγκατάστασή τους και η προσπάθεια προσαρμογής τους σε μια άλλη κοινωνία, διαφορετική από τη δική τους, όπως τα εμπόδια που προκύπτουν αναφορικά με το νομικό πλαίσιο που προβλέπεται στην εκάστοτε κοινωνία υποδοχής, αλλά και την αντικειμενική δυσκολία της γλώσσας, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει ένα από τα κύρια εμπόδια στη μετέπειτα διαδικασία ένταξής τους στην κοινωνία υποδοχής.

Η 2^η γενιά μεταναστών, δηλαδή τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς που διαδέχονται την 1^η γενιά, εκείνα που κατά κανόνα γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στις χώρες μετανάστευσης των γονιών τους, καθώς επίσης και τα παιδιά εκείνα που έχουν εγκατασταθεί σε μικρή ηλικία με τους γονείς τους στη χώρα υποδοχής, είναι η ομάδα εκείνη των παιδιών που έρχονται αντιμέτωποι με τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού, στην κοινωνία στην οποία γεννιούνται ή έρχονται και μεγαλώνουν, και σε αρκετές περιπτώσεις όπως είναι γνωστό, οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό, εντός του εκπαιδευτικού θεσμού, γεγονός που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

⁴⁹ Heckman F., *From Ethnic Nation to Universalistic Immigrant Immigration: Germany, 2003*, In the Integration of Immigrants in European Societies. National Differences and Trends of Convergence. Ed. F. Heckman, D. Schnapper. Stuttgart: Lucious & Lucious, pp.45-78.

Εν ολίγοις, με τη 2^η γενιά αναφερόμαστε στα παιδιά, υπηκόους τρίτων χωρών αλλά και στα παιδιά που αποτελούν πολίτες της Ε.Ε., και άρα εν γένει τα παιδιά που έχουν αλλοδαπή ιθαγένεια ανεξάρτητα από τον τρόπο καταγωγής τους, και που συγχρόνως έχουν μεγαλώσει ή μεγαλώνουν και εκπαιδεύονται εντός της ελληνικής επικράτειας.

Ουσιαστικά με τον όρο «2^η γενιά μεταναστών», εννοούμε τα παιδιά των μεταναστών που ήρθαν στην Ελλάδα τη δεκαετία του '90 και τώρα είναι σε σχολικές διαδρομές, ή και στην εργασία ενδεχομένως. Ωστόσο υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτό που ονομάζεται γενιά «1,5», δηλαδή τα παιδιά που μετανάστευσαν σε πολύ μικρή ηλικία, πήγαν σχολείο και κοινωνικοποιήθηκαν στην Ελλάδα, και στη 2η γενιά, δηλαδή στα παιδιά που γεννήθηκαν εδώ από γονείς μετανάστες.⁵⁰ Εντούτοις, στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε στη 2^η γενιά, περιλαμβάνοντας και τις δύο αυτές διακριτές κατηγορίες, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Σύμφωνα με δημοσίευμα στην «Κυριακάτικη Αυγή» (3/3/2006), η έννοια «2^η γενιά μεταναστών» χρησιμοποιείται εσφαλμένα, εφόσον στην πραγματικότητα κατά ένα μεγάλο μέρος η 2^η γενιά δεν αποτελεί μετανάστες/ριες. Το γεγονός ότι πιθανά «φέρουν» παραστάσεις και από μια πολλές φορές φαντασική χώρα αποστολής, αυτό εντούτοις δε νομιμοποιεί την «ετικέτα» είτε υπό μορφήν επιλογής είτε στίγματος, του «μετανάστη/τριας».⁵¹

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών, είναι γνωστό πως σε αντίθεση με τους γονείς τους τα ίδια βιώνουν μια διαφορετική πραγματικότητα στη χώρα όπου μεγαλώνουν. Είναι γεγονός ότι κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η κοινωνία υποδοχής των γονέων τους, καθώς τα παιδιά αυτά γεννιούνται και κοινωνικοποιούνται στην κοινωνία υποδοχής, όπου τις περισσότερες φορές εισπράττουν μία φαντασική εικόνα για την κοινωνία καταγωγής τους, όπως προαναφέρθηκε. Η δική τους κοινωνική πραγματικότητα βρίσκεται σε αντίθεση με αυτή που τους μεταδίδει το οικογενειακό τους περιβάλλον και υπό την έννοια αυτή «αφομοιώνουν ένα ψυχολογικό και κοινωνικό σχίσμα που τους χαρακτηρίζει σε κάθε τους βήμα»,⁵² αποτελώντας από τους «πλέον εύθραυστους πληθυσμούς της Ευρώπης».

⁵⁰ Κεσίσογλου Γ., *Ανασκόπηση της Αγγλόφωνης Βιβλιογραφίας για τη 2η Γενιά Μεταναστών*, http://www.antigone.gr/en/library/files/selected_publications/international/071203.pdf, (πρόσβαση στις 19/7/2011).

⁵¹ Ο.π., 1-2.

⁵² Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 119.

Παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές έχουν γεννηθεί στη χώρα μετανάστευσης των γονιών τους, εντούτοις σε κάποιες περιπτώσεις έως και το 18^ο έτος της ενηλικίωσης τους, δεν έχουν ακόμη λάβει την υπηκοότητα της χώρας της οποίας είναι πολίτες. Επιπλέον από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι η δυσκολία της ένταξης στην αγορά εργασίας, αλλά και προβλήματα που αφορούν στη γενικότερη συμμετοχή τους στην κοινωνία και στους θεσμούς της, σε αντίθεση με την αντίστοιχη θέση που χαρακτηρίζει τους γηγενείς συνομηλίκους τους.

Καθοριστικό παράγοντα αποτελούν οι γλωσσικές δεξιότητες, μολονότι έχει επισημανθεί η άποψη των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα τα παιδιά εκείνων των οποίων οι γονείς τους δε μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και χρησιμοποιούν τη μητρική τους περισσότερο, καθώς επίσης και τα προσόντα που αποκτούν τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, από τις κοινωνικές δομές αυτές καθεαυτές και τις ευκαιρίες και δυνατότητες που κατ' επέκταση παρέχουν, προκειμένου για την κοινωνική και εν γένει κινητικότητα και εξέλιξη και κατά κύριο και πρωταρχικό λόγο, από το βαθμό συμμετοχής και ενσωμάτωσης εντός του βασικότερου σταθμού, της εκπαιδευτικής κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Συνεπώς τα μέτρα σχετικά με την αναδιάρθρωση του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, όπως οι ενισχυτικές διδασκαλίες, τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, κ.α., ασκούν καθοριστική συμβολή.

Σύμφωνα με την άποψη του Portes, ως προς τις εμπειρίες των ΗΠΑ ως κοινωνίες υποδοχής των παιδιών των μεταναστών, η 2^η γενιά χαρακτηρίζεται από μια κατάτμηση της διαδικασίας ενσωμάτωσης, βιώνοντας μια τμηματική αφομοίωση, όπου καθοριστικοί παράγοντες που ασκούν επιρροή, αφορούν στην οικογενειακή δομή, τον επιπολιτισμό και το βαθμό ενσωμάτωσης στην κοινωνία των γονέων τους, τα διάφορα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια που συναντά η 2^η γενιά στην επιδίωξη της επιτυχίας και της κοινωνικής ανόδου, καθώς και οι οικογενειακές και κοινοτικές διέξοδοι προς αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων.⁵³

⁵³ Portes A. & Zhou M., *The New Second Generation: Segmented assimilation and its Variants*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol 530, Interminority, Affairs in the U.S.: Pluralism at the Crossroads, (Nov. 1993), 74-96, 11-15, <http://links.jstore.org/sici?sici=0002-7162%28199311%29530%3C74%3ATNSGSA%3E2.0.CO%3B2-L>, (πρόσβαση στις 18/8/2011).

1.5.2 Εμπόδια και δυσκολίες στην κοινωνία υποδοχής (νομικό πλαίσιο, ρατσισμός και ξενοφοβία)

Όσον αφορά στο νομικό πλαίσιο και τις ρυθμίσεις που προβλέπονται βάσει του δικαίου ιθαγένειας της χώρας υποδοχής, ως προς το θέμα της παραχώρησης της ιθαγένειας στους μετανάστες, στην περίπτωση της Ελλάδας δεν αναγνωρίζεται στη 2η γενιά μεταναστών κανένα επιπλέον δικαίωμα λόγω της μακρόχρονης παραμονής τους στο ελληνικό έδαφος και η νομική τους κατάσταση διέπεται από το δίκαιο των αλλοδαπών. Το γεγονός αυτό συνεκτιμώμενο με τις συγκεκριμένες συνθήκες που χαρακτηρίζουν την πλειονότητα της 2ης γενιάς των μεταναστών, δηλαδή τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς που διαμένουν επί μακρόν ή ακόμη από τη γέννησή τους μόνιμα στην Ελλάδα, που έχουν φοιτήσει στα ελληνικά σχολεία και είναι πλήρως ενσωματωμένα στην ελληνική κοινωνία, καθώς επίσης και εκείνα που έχουν ενστερνιστεί τον ελληνικό πολιτισμό, και που επί της ουσίας δεν υφίστανται διαφοροποίηση σε τίποτα από τους γηγενείς, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως παραμένουν ακόμη «άλλοι» και κατά συνέπεια θεωρούνται και αντιμετωπίζονται ακόμη ως ξένοι.⁵⁴

Η ιθαγένεια είναι νομική ιδιότητα, πρόκειται δηλαδή για έναν νομικό δεσμό δημοσίου δικαίου που συνδέει το πρόσωπο με ορισμένο κράτος και σημαίνει ότι το πρόσωπο αυτό ανήκει στο λαό του συγκεκριμένου κράτους. Αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο του status του ατόμου, καθώς από αυτήν απορρέουν τα πολιτικά και πολλά από τα ατομικά δικαιώματα αλλά και οι υποχρεώσεις του προσώπου έναντι του κράτους, του οποίου έχει την ιθαγένεια.⁵⁵

Αναφορικά με τις περιπτώσεις της Γαλλίας και της Γερμανίας, η Γαλλία παραχωρεί τη γαλλική ιθαγένεια, κατοχυρώνοντας ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα προς όλους τους γάλλους πολίτες. Εντούτοις όμως αντιμετωπίζει έντονο πρόβλημα κοινωνικού ρατσισμού και διαφοροποίησης γεγονός που έχει τις ρίζες του στην αποικιοκρατική περίοδο. Σύμφωνα με αυτό, οι πολιτικές ενσωμάτωσης έχουν σαφή όρια και η κοινωνική κατηγοριοποίηση υλοποιείται λαμβάνοντας υπόψη την εθνική καταγωγή και όχι την ιθαγένεια, και που εν τέλει προωθείται ιστορικο-κοινωνικο-πολιτικά η “γαλλοποίηση” των μεταναστών.⁵⁶ Από την άλλη πλευρά το παράδειγμα της

⁵⁴ http://www.reconstruction.gr/actions_dtls.php/46, (πρόσβαση στις 8/7/2011).

⁵⁵ Ο.π.

⁵⁶ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 118-120.

Γερμανίας, αφορά στη διατήρηση της ιδιότητας του ξένου και του μετανάστη ανεξαρτήτως μακροχρόνιας διαμονής στη χώρα. Παράλληλα όμως διαθέτει δομές προς διευκόλυνση της συμμετοχής των μεταναστών στους γερμανικούς θεσμούς εκχωρώντας σε κάποιες περιπτώσεις και τη δυνατότητα ανάληψης ευθυνών από πλευράς τους. Η κατηγοριοποίηση εδώ ακολουθεί την ιθαγένεια, ωστόσο όμως δεν προκύπτουν διακρίσεις, μεταξύ καλών και κακών μεταναστών, όπως στην περίπτωση της Γαλλίας, με τη Γερμανία να επιχειρεί και να προωθεί την πολυπολιτισμικότητα και τη συμμετοχή θέτοντας ως όρο τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας.

Η περίπτωση της Ελλάδας χαρακτηρίζεται από μια προσέγγιση του γερμανικού υπόβαθρου αναφορικά με την άσκηση μεταναστευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με το δίκαιο ιθαγένειας που ευνοεί το *jus sanguinis*⁵⁷ και τους δεσμούς αίματος, αναγνωρίζοντας ως μοναδικό τρόπο πρόσβασης στην ελληνική ιθαγένεια για τους αλλοδαπούς τη διαδικασία πολιτογράφησης, μέσα από μια μακροχρόνια και επίπονη διαδικασία που δυσχεραίνεται και από τους όρους κατάθεσης υποψηφιότητας. Το μειονέκτημα της Ελλάδας συγκριτικά με τη Γερμανία είναι ότι δεν έχει στη διάθεσή της τις αντίστοιχες δομές υποστήριξης για τη συμμετοχή του αλλοδαπού πληθυσμού στην ευρύτερη κοινωνική ζωή, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελεί αντιστάθμισμα ως προς τη δυσκολία του κράτους να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί το μετανάστη στον τίτλο του Έλληνα.

Επιπλέον μια σειρά από πολιτικές ρυθμίσεις και νομικούς κώδικες με κυριότερη ίσως αναφορά τη διαμόρφωση του δικαίου της ελληνικής ιθαγένειας, όπου η ελληνική ρύθμιση είναι μία από τις τρεις ρυθμίσεις στον κόσμο (μαζί με το Ισραήλ και τη Βραζιλία), δεν απελευθερώνει ποτέ το άτομο από την εθνική του ιθαγένεια ακόμη και αν υπάρχει διπλή ιθαγένεια με προσωπική επιλογή και επιθυμία, συνεπώς είναι δυνατό να απαριθμούνται Έλληνες πολίτες σε όλη την υφήλιο χωρίς να απαλειφθούν ποτέ.⁵⁸

⁵⁷ «δίκαιο του αίματος: σύμφωνα με το οποίο, το πρόσωπο αποκτά την ιθαγένεια των γονέων του αυτοδίκαια με τη γέννησή του. Η κτήση της ιθαγένειας βάσει του δικαίου του αίματος αντανάκλα την αρχή της εθνικότητας.» και «το δίκαιο του εδάφους - *ius soli*: σύμφωνα με το οποίο, το άτομο που γεννιέται στο έδαφος ορισμένου κράτους αποκτά και την ιθαγένεια του κράτους αυτού αυτοδίκαια με τη γέννησή του. Η κτήση της ιθαγένειας βάσει του δικαίου του εδάφους αντανάκλα την αρχή της χωρικής κυριαρχίας.», http://www.reconstruction.gr/actions_dtls.php/46, (πρόσβαση στις 8/7/2011).

⁵⁸ Παπαδοπούλου Δ., Δημουλάς Κ. (Επιμέλεια-Ευθύνη-Εποπτεία Έρευνας), *Έρευνα για τις μορφές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην περιφέρεια Αττικής*, Αθήνα (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ) 2004, 23, http://www.immigrantwomen.gr/portal/images/ektheseis/teliki_ekthesi_metanastes.pdf, (πρόσβαση στις 18/7/2011).

Εντούτοις, σύμφωνα με ποιοτική έρευνα του ΙΜΕΠΟ, όπου συμμετείχαν μετανάστες καταθέτοντας την άποψη τους σχετικά με το θέμα χορήγησης της ιθαγένειας, προέκυψε πως η απόκτηση υπηκοότητας δεν αποτελεί προτεραιότητα τους, αλλά πως είναι αναγκαίο το να έχουν κάρτα παραμονής για μια 5ετία ή αορίστου χρόνου, και μάλιστα συγκεκριμένα, μετανάστες Αλβανικής καταγωγής, δήλωσαν πως δε θα επιθυμούσαν να λάβουν την ελληνική υπηκοότητα διότι δεν τρέφουν εκτίμηση για την Ελλάδα εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται, καθώς επίσης δηλώνουν πεπεισμένοι πως δε σκοπεύει το ελληνικό κράτος να χορηγήσει υπηκοότητα, δεδομένου ότι «βλέπει», θέλει και αντιμετωπίζει τους μετανάστες, όχι ως πολίτες, αλλά ως εργάτες.⁵⁹

Επιπρόσθετα οι μετανάστες κατά κανόνα γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών και ξενοφοβικών στάσεων στην κοινωνία υποδοχής, γεγονός που επιδρά αρνητικά και στην επόμενη γενιά, όπου συχνά και τα παιδιά των μεταναστών έρχονται αντιμέτωπα με τέτοιου είδους στάσεις και συμπεριφορές, στο στενό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, και πολλές φορές εντός του σχολικού περιβάλλοντος, που αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο συμμετοχής, κοινωνικοποίησης και συναναστροφής των παιδιών της 2^{ης} γενιάς με τους γηγενείς.

Πιο συγκεκριμένα αρκετές φορές τα παιδιά 2^{ης} γενιάς πέφτουν θύματα του φυλετικού ιδίως ρατσισμού, που σύμφωνα με τις περιπτώσεις στη Μ.Βρετανία, όπου οι 2ης γενιάς έγχρωμοι, μεγαλωμένοι στη χώρα αυτή και απόφοιτοι του εκπαιδευτικού της συστήματος, χωρίς τις ανεπάρκειες και τις ελλείψεις στη γλώσσα και στις δεξιότητες που χαρακτήριζαν τους γονείς τους, αντίθετα έχοντας υιοθετήσει σε σημαντικό βαθμό τη γλώσσα, τις αξίες, τις συνήθειες, τυγχάνουν υποδεέστερης μεταχείρισης εξαιτίας της φυλετικής τους προέλευσης, όντας καταδικασμένοι να παραμείνουν καθηλωμένοι στην ίδια χαμηλή κοινωνική θέση των γονιών τους.⁶⁰

Επιπλέον μέσα από διάφορες συζητήσεις καταγράφεται η άποψη πως δεδομένου ότι οι Έλληνες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μια πολιτισμικά ομοιογενή ομάδα, έχουν την τάση να θεωρούν τους εισερχόμενους ξένους πληθυσμούς, ως τους αδιαφοροποίητους «άλλους», οι οποίοι δεν είναι δυνητικά ικανοί για δημιουργική

⁵⁹ Παρσάνογλου Δ., Μιχελιουδάκη Κ., Πετράκου Η., Πανταζή Α., *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξη του*, Αθήνα (ΙΜΕΠΟ) 2007, 111.

⁶⁰ Μουσούρου Λ., *Μετανάστευση & μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα & την Ευρώπη*, Αθήνα (Gutenberg) 1991, 89.

δράση και οι ευκαιρίες για την επίτευξη της κοινωνικής και πολιτικής τους αυτονομίας, είναι πενιχρές.⁶¹

Επιπροσθέτως, έχει αποτυπωθεί η άποψη μιας γενικότερης νοοτροπίας που απορρέει από τα οικονομικά προβλήματα και τις ξενοφοβικές πολιτικές συζητήσεις, ως προς το ζήτημα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας που εκδηλώνεται εν γένει προς τους μετανάστες. Σύμφωνα με αυτό, υποστηρίζεται ότι οι προϋποθέσεις της εμφάνισης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, προκύπτουν ως παράγωγα των μεταναστευτικών γκέτο που δημιουργούνται στα περίχωρα ή στα αστικά κέντρα, εξαιτίας επίσης της αύξησης της ανεργίας και της εργασιακής ανασφάλειας, των ομοιογενών χαρακτηριστικών της Ελληνικής κοινωνίας συγκριτικά με άλλες πολυεθνικές κοινωνίες, όπου η εθνογενεαλογική αρχή περί εθνικότητας οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς επίσης και λόγω του συνδυασμού των πρόσκαιρων και ποιοτικών στοιχείων αναφορικά με τη μετανάστευση εντός μικρών χρονικών περιόδων, όπου συγχρόνως ο αριθμός του μεταναστευτικού πληθυσμού είναι αρκετά μεγάλος ώστε να είναι «ορατός» χονδρικά στην κοινωνία.⁶² Η εμφάνιση και η εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων και ξενοφοβίας, ενισχύεται ιδιαίτερα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπου καλλιεργούν μια εικόνα ενός μετανάστη «εγκληματία», και της άποψης ότι αποτελούν τους κύριους υπεύθυνους για την αύξηση της εγκληματικότητας, γεγονός που προωθεί τον κοινωνικό τους αποκλεισμό.

Τέλος, σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση του OECD αναφορικά με τη μετανάστευση στην Ελλάδα, καθώς και το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία ως αποτέλεσμα των μέτρων και των πρακτικών που ακολουθεί το ελληνικό κράτος, το 2008 προωθήθηκε μια μεταρρύθμιση για τη χορήγηση μακροπρόθεσμης διαμονής για τα παιδιά των μεταναστών. Ωστόσο, οι αυστηρές προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα η αμοιβή των 900 ευρώ, οδήγησαν τελικά σε τρεις μόνο υποψήφιους (στο σύνολο περισσότερων από 80.000 δυνητικών δικαιούχων).

Επιπλέον ο νόμος περί ιθαγένειας είχε προταθεί στα τέλη του 2009, όπου εξαιτίας της αντίδρασης που υπήρξε, οδήγησε στην τροποποίηση σχετικά με τη χορήγηση ιθαγένειας στα Ελληνικής καταγωγής παιδιά των αλλοδαπών, με την προϋπόθεση ότι

⁶¹ Lianos Th., Petralias A., Bousoulas Chr., *The impact of immigration on Greece's society*, Athens (European Migration Network, Greek National Contact Point, Center of Planning and Economic Research) 2004, 17, <http://www.emn.at/immigration/docs/b04.pdf>, (πρόσβαση στις 18/8/2011).

⁶² Ο.π., 17-18.

και οι δύο γονείς διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα για τουλάχιστον πέντε χρόνια. Όσον αφορά στα παιδιά που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, τυγχάνουν αυτής της δυνατότητας, εφόσον έχουν φοιτήσει στο σχολείο για τουλάχιστον 6 χρόνια και οι δύο γονείς πληρούν τις νομικές προϋποθέσεις διαμονής. Λίγα είναι τα αλλοδαπά παιδιά, γεννημένα στην Ελλάδα, των οποίων και οι δύο γονείς τους πληρούν τα κριτήρια.

Το Ελληνικό κράτος δεν έχει θέσει σε εφαρμογή συγκεκριμένες πρωτοβουλίες για την ένταξη των μεταναστών. Ακόμη και πριν από την οικονομική κρίση το 2010, ήταν υπαρκτή η δυσκολία στην κατανομή των απαραίτητων της συγχρηματοδότησης για την πλήρη χρήση της κοινοτικής χρηματοδότησης προκειμένου για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών από τρίτες χώρες, όπου σημειωτέον και η τρέχουσα δημοσιονομική κατάσταση καθιστά τις επενδύσεις αυτές ακόμα πιο δύσκολες.⁶³

1.5.3 Οι μεταναστευτικές πολιτικές σε Εθνικό επίπεδο

Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες ρυθμίσεις σχετικά με τους μετανάστες οι οποίες τυποποιήθηκαν με το Νόμο 2910/2001, και αφορούν στη μακροχρόνια παραμονή και πολιτογράφηση των αλλοδαπών, στους εξωτερικούς και εσωτερικούς ελέγχους, στην πρόσκληση των αλλοδαπών για απασχόληση καθώς και στη δημιουργία νέων θεσμικών οργάνων, υπήρξε μια σειρά καινοτομιών σε σχέση με το προηγούμενο ισχύον νομικό καθεστώς. Αρχικά προκειμένου για την επίτευξη μιας λογικότερης κατανομής μεταξύ των αλλοδαπών που επιθυμούν να απασχοληθούν στην Ελλάδα και των αναγκών συγχρόνως που υπάρχουν, προβλέπεται η δυνατότητα για τη δημιουργία Γραφείων Ευρέσεως Εργασίας σε έδρες πρεσβειών και έμμισθων ελληνικών προξενικών αρχών. Επιπλέον, προκειμένου για την ανάπτυξη της έρευνας και μελέτης σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της μεταναστευτικής πολιτικής συνιστάται «Κέντρο Μελέτης της Μετανάστευσης». Έπειτα αναφορικά με τη διαδικασία πρόσκλησης και τη χορήγηση άδειας εισόδου των αλλοδαπών για λόγους εργασίας επιχειρείται διαχωρισμός μεταξύ της εξαρτημένης εργασίας, της εποχιακής καθώς και της άσκησης ανεξάρτητης οικονομικής δραστηριότητας.⁶⁴

⁶³ OECD, *International Migration Outlook*, SOPEMI 2010, 208, <http://www.nbbmuseum.be/doc/seminar2010/nl/bibliografie/kansengroepen/sopemi2010.pdf>, (πρόσβαση στις 19/8/2011).

⁶⁴ Παπαδοπούλου Δ., Δημουλάς Κ. (Επιμέλεια-Ευθύνη-Εποπτεία Έρευνας), *Έρευνα για τις μορφές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην περιφέρεια Αττικής*, Αθήνα (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ)

Προβλέπονται επίσης ειδικές ρυθμίσεις σχετικά με την είσοδο αλλοδαπών για οικογενειακή συνένωση, για λόγους σπουδών καθώς και για ειδικές κατηγορίες αλλοδαπών. Αναφορικά με τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις παραμονής αλλοδαπών, η χορήγηση της άδεια παραμονής δεν αποτελεί πλέον αρμοδιότητα των αστυνομικών αρχών αλλά του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας, ύστερα από γνώμη της Επιτροπής Μετανάστευσης. Η διάρκεια της άδειας παραμονής προκύπτει ως συνάρτηση των λόγων οι οποίοι δικαιολογούν την είσοδο του αλλοδαπού στη χώρα. Επί παραδείγματι στην περίπτωση εισόδου για παροχή εξαρτημένης εργασίας η άδεια παραμονής χορηγείται για 1 χρόνο και μπορεί να ανανεώνεται κάθε φορά για όσο διάστημα ισχύει η άδεια εργασίας. Η άδεια εργασίας είναι διάρκειας μέχρι ενός έτους και ανανεώνεται με την προϋπόθεση της ύπαρξης σύμβασης εργασίας και της εκπλήρωσης των φορολογικών και ασφαλιστικών υποχρεώσεων από πλευράς του αλλοδαπού. Μετά από 10 έτη συνολικής παραμονής στην Ελλάδα είναι δυνατή η απόκτηση άδειας παραμονής αορίστου χρόνου.⁶⁵

Αναφορικά με την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση, οι σχετικές ρυθμίσεις έχουν ως αποτέλεσμα αλλαγές στο θεσμικό επίπεδο καθώς και στο επίπεδο των προϋποθέσεων για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας. Σύμφωνα λοιπόν με τις διατάξεις του νέου νόμου ευνοούνται οι προϋποθέσεις για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας από τους αλλογενείς και τους ανιθαγενείς αλλοδαπούς καθώς και για τους πρόσφυγες, τουλάχιστον αναφορικά με την απαιτούμενη διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα.

Όσον αφορά στη ρύθμιση θεμάτων για την κατοχύρωση δικαιωμάτων των μεταναστών και την ένταξή τους στην κοινωνία, καθίσταται πιο ευνοϊκή η πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, με την ελάχιστη υποχρεωτική σχολική φοίτηση που ισχύει και για τους Έλληνες. Επιπλέον προβλέπεται η κατοχύρωση της πρόσβασης των αλλοδαπών στο σύστημα δικαιοσύνης και στο σύστημα κοινωνικής προστασίας μέσω της ασφάλισής τους στους οικείους ασφαλιστικούς φορείς, όπου τυγχάνουν των ίδιων ασφαλιστικών δικαιωμάτων με τους Έλληνες. Τέλος με τα θέματα της απέλασης, του ελέγχου καθώς και των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας, προβλέπεται η επιβολή αυστηρότερων ποινών στους εργοδότες που λειτουργούν κατά

2004, 50, http://www.immigrantwomen.gr/portal/images/ektheseis/teliki_ekthesi_metanastes.pdf, (πρόσβαση στις 18/7/2011).

⁶⁵ Ο.π., 54.

παράβαση του νόμου καθώς και στους ιδιώτες που διακινούν ή εκμισθώνουν κατοικία σε παράνομους αλλοδαπούς.⁶⁶

Συνεπώς με το Νόμο 2910/2001 η Ελληνική Πολιτεία για πρώτη ίσως φορά επεδίωξε μια συστηματική παρέμβαση στον τομέα της μεταναστευτικής πολιτικής, βέβαια εντός του πλαισίου των περιοριστικών μέτρων των πολιτικών που ακολουθούνται στην Ε.Ε. Επί της ουσίας η μεταναστευτική πολιτική που τυποποιήθηκε με τον πρόσφατο νόμο, προωθείται βάσει των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σύμφωνα με το ρεύμα των σύγχρονων αντιλήψεων από τις οποίες διέπεται ένα δημοκρατικό κράτος δικαίου.

Εντούτοις αποτελεί ακόμη ζητούμενο η ισότιμη ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και παράλληλα η εγγύηση για την προστασία των δικαιωμάτων τους, διότι αν και εγκαταλείπεται η «λογική αστυνόμευσης» του προηγούμενου νόμου, οι στόχοι ωστόσο της ελεγχόμενης μετανάστευσης και της ρύθμισης της αγοράς εργασίας μέσω της καταπολέμησης της παράνομης μετανάστευσης παραμένουν ακόμη και εντάσσονται και λειτουργούν πλέον κάτω από τη λογική της αντιμετώπισης των μεταναστών ως «επισκεπτών εργατών».⁶⁷

Στο γενικότερο πλαίσιο αναφοράς των μεταναστευτικών πολιτικών άξιο επισήμανσης αποτελούν και οι διμερείς συμφωνίες που έχουν συναφθεί με γειτονικές χώρες αποβλέποντας στη ρύθμιση της παράνομης μετανάστευσης και της εγχώριας αγοράς εργασίας δίνοντας έμφαση στην εποχιακή απασχόληση, όπως πραγματοποιήθηκε η σύναψη συμφωνίας με την Αλβανία στις αρχές του '90 για τη χορήγηση 30.000 εποχιακών αδειών εργασίας, και ακολούθησαν η υιοθέτηση του Συμφώνου Συνεργασίας με τη Βουλγαρία.⁶⁸

1.5.4 Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών σε Εθνικό επίπεδο

Η ένταξη της μεταναστευτικής εισροής στη δεκαετία του 1990 σε συνδυασμό με την παλιννόστηση και την ένταξη παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης αποτέλεσαν τη βάση σχετικά με τη λήψη μέτρων για το ζήτημα της ένταξης των αλλοδαπών και των ομογενών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι το 2000 υπολογίζονταν περίπου στο 8% του μαθητικού πληθυσμού.

⁶⁶ Ο.π., 55.

⁶⁷ Ο.π., 56.

⁶⁸ Ο.π., 59.

Προκειμένου λοιπόν να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της ένταξης, δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον το ΥΠΕΠΘ εξασφάλισε την παραγωγή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε αλβανική και ρώσικη γλώσσα, για να εξυπηρετήσει τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα δρομολογούνταν και η δημιουργία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ).⁶⁹

Εντούτοις, αν και η ύπαρξη τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών μαθημάτων είναι δυνατό να συμβάλουν στην αντιμετώπιση και εξάλειψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, και ιδιαίτερα αναφορικά με τη γνώση της ελληνικής γλώσσας, παράλληλα όμως είναι πιθανό να οδηγεί σε επιπλέον διαχωρισμό μεταξύ των γηγενών και των ιδίων. Συνεπώς, στον αντίποδα αυτού, η δυνατότητα εξασφάλισης κατάλληλων δίγλωσσων εκπαιδευτικών λειτουργιών, θα μπορούσε να συμβάλλει προς την κατεύθυνση της ανάδειξης της πολιτισμικής διαφορετικότητας των αλλοδαπών μαθητών, και κατ'έκταση στην ομαλή ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, θίγοντας το ζήτημα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, να επισημάνουμε ότι αυτό μπορεί να προκύπτει ως αποτέλεσμα της μακροχρόνιας παραμονής των οικογενειών τους στη χώρα υποδοχής, γεγονός που σύμφωνα με τη μεταναστευτική πολιτική που υφίσταται και ακολουθείται, η αντιμετώπιση που τυγχάνει, αφορά σαν να πρόκειται για ένα παροδικό φαινόμενο.⁷⁰

Η επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, αναφορικά με το ζήτημα της ένταξης στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και των κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών που τη συνοδεύουν, επισημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο μόνο ως προς την απόκτηση γνώσεων, αλλά επίσης και ως χώρος απόκτησης τυπικών και άτυπων πληροφοριών σχετικά με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας, και επιπλέον λειτουργεί ως πολιτισμική γέφυρα μεταξύ της ετερότητας που διακρίνει τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και κοινωνίες εν γένει. Αποτελεί επομένως ένα σημαντικό εργαλείο προκειμένου για την ενθάρρυνση του πλουραλισμού και της ποικιλομορφίας τόσο από την πλευρά του

⁶⁹ Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ), 107-108.

⁷⁰ Ο.π., 108.

μεταναστευτικού πληθυσμού όσο και της ίδιας της κοινωνίας υποδοχής, με ταυτόχρονη επιδίωξη της καταπολέμησης των διακρίσεων.⁷¹

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε στην Ελλάδα, ειδικά από τη δεκαετία του '90 και εξαιτίας της μαζικής έλευσης μεταναστών και της αύξησης της ποσοστιαίας συμμετοχής αλλοδαπών μαθητών στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της δημιουργίας των τάξεων υποδοχής, και της διδασκαλίας σχεδόν αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας, έναντι των μητρικών γλωσσών των παιδιών των μεταναστών, το αποτέλεσμα ήταν να αγνοηθεί το γλωσσολογικό υπόβαθρο των παιδιών αυτών καθώς επίσης και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες που απορρέουν από αυτό, υιοθετώντας ένα πρότυπο «αφομοιωτικό». Η πιθανή έλλειψη δικτύων μεταξύ του υπουργείου και των σχολικών μονάδων, έχει σαν συνέπεια την άγνοια από πλευράς υπευθύνων της πραγματικής διάστασης των προκλήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά αυτά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εν ολίγοις, έως και στις μέρες μας, έχουν εφαρμοστεί και ακολουθηθεί διάφορες πρακτικές και αναμφισβήτητα έχουν υπάρξει προσπάθειες και βελτιώσεις. Εντούτοις όμως στις περισσότερες των περιπτώσεων οι σχετικές πρωτοβουλίες λαμβάνονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων.⁷²

⁷¹ Παπαδοπούλου Δ., Δημουλάς Κ. (Επιμέλεια-Ευθύνη-Εποπτεία Έρευνας), *Έρευνα για τις μορφές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην περιφέρεια Αττικής*, Αθήνα (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ) 2004, 114, http://www.immigrantwomen.gr/portal/images/ektheseis/teliki_ekthesi_metanastes.pdf, (πρόσβαση στις 18/7/2011).

⁷² Triantafyllidou A., Marouf M., Nikolova M., *Immigration towards Greece at the Eve of 21st Century. A Critical Assesment*, Greece, Hellenic Foundation for European and Foreign Policy (ELIAMEP) 2009, 69, http://www.idea6fp.uw.edu.pl/pliki/WP4_Greece.pdf, (πρόσβαση στις 18/8/2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Μετανάστες μαθητές 2^{ης} γενιάς – Κοινωνικός αποκλεισμός και Εκπαιδευτικό σύστημα

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

2.1.1 Ορισμός και εννοιολογικό περιεχόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού εν γένει και ειδικότερα εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Με τον όρο κοινωνικό αποκλεισμό γενικά, αναφερόμαστε σε διαφορετικής φύσης φαινόμενα, και όχι αποκλειστικά σε φαινόμενα που να συνδέονται κατ' ανάγκη με τις οικονομικές συνθήκες του ατόμου και του συνόλου και επιπλέον ο όρος του «κοινωνικού αποκλεισμού», χαρακτηρίζει μία ή περισσότερες διαδικασίες και όχι μία κατάσταση, ακόμη και εάν οδηγεί σε μία καλά προσδιορισμένη και μετρήσιμη κατάσταση, όπως οι καταστάσεις της φτώχειας, της απομόνωσης, της σωματικής και κοινωνικής ασθένειας, της σχολικής αποτυχίας, της μετανάστευσης, του ρατσισμού, κ.α.⁷³

Όσον αφορά στο τελευταίο, αναφερόμαστε σε καταστάσεις που ενδεχομένως οδηγούν σε αποκλεισμό, αλλά που είναι επίσης πιθανό και να μην οδηγούν καθόλου, εξαιτίας της παρέμβασης κάποιων άλλων παραγόντων που ισορροπούν τελικά αυτές τις αρνητικές καταστάσεις. Στην περίπτωση αυτή, η διαδικασία είναι ξεκάθαρο ότι χαρακτηρίζει και χαρακτηρίζεται συγχρόνως, από μία σειρά καταστάσεων που έχουν έναν κοινό παρονομαστή: τη διαδικασία του αποκλεισμού. Οι ίδιες καταστάσεις, κάτω από άλλες χωροχρονικές συνθήκες, δεν θα παρουσίαζαν τη διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού, ή θα παρουσίαζαν εντελώς διαφορετικές διαδικασίες και πορείες αποκλεισμού. Συνεπώς δε μπορούμε να μιλάμε για «καταστάσεις αποκλεισμού» αλλά αντίθετα για πορείες ένταξης ή αποκλεισμού. Επιπρόσθετα η αναφορά αυτή στον «αποκλεισμό», αφορά στους μηχανισμούς των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες ανεξαρτήτως του επιπέδου ανάπτυξής τους, διέπονται από κάποιες διαδικασίες που έχουν ως αποτέλεσμα να παράγουν συνθήκες που οδηγούν σε αποκλεισμό για μια μερίδα του πληθυσμού.⁷⁴

⁷³ Παπαδοπούλου Δ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα (Αρμός) 2002, 46.

⁷⁴ Ο.π., 55.

Σε αντίθεση με την πιο σύγχρονη αυτή εννοιολόγηση του κοινωνικού αποκλεισμού, το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων και των μηχανισμών που παράγουν κοινωνικές διακρίσεις, ανέκαθεν αποτελούσε αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών. Πιο συγκεκριμένα, ξεκάθαρη είναι η εικόνα της διαπίστωσης της ανισότητας στη συμμετοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παραδείγματος χάριν, το κλασικό σύστημα εκπαίδευσης, «αποκλείει» από τη διαδικασία συμμετοχής της σχολικής τάξης, δημιουργώντας την κατηγοριοποίηση του «καλού» και «κακού» μαθητή, και εν ολίγοις κατασκευάζοντας το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, που ακολούθως έχει σαν συνέπεια τη στροφή και αναζήτηση του ατόμου προς διαφορετικές και ευέλικτες μορφές απασχόλησης ασαφούς αντικειμένου. Εκτός από αυτούς τους μηχανισμούς διάκρισης που δρουν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών, επιπρόσθετα αρνητικό ρόλο έχουν και οι διάφορες κοινωνικές πρακτικές που με τη σειρά τους συντελούν στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων, και ταυτόχρονα προκαλούν την όξυνση των θεσμικών αντιθέσεων.⁷⁵

Επιπρόσθετα, ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπου σύμφωνα με τη «Πράσινη και Λευκή Βίβλο», ερμηνεύθηκε ως η απώλεια των κοινωνικών δικαιωμάτων και ουσιαστικά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή ως παρεμπόδιση της απορρόφησης των κοινωνικών και δημόσιων αγαθών. Όσο λιγότερο δημόσιο και κοινωνικό πλούτο απορροφά ένας άνθρωπος τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να διολισθήσει σε συνθήκες φτώχειας.⁷⁶ Ο κοινωνικός αποκλεισμός εν ολίγοις, εκδηλώνεται έμπρακτα, εκεί όπου δεν υπάρχουν δικαιώματα ή και όπου επίσης είναι αδύνατη η πρόσβαση σ' αυτά, όπως για παράδειγμα στην κατηγορία των μεταναστών.

Με άλλα λόγια, ο κοινωνικός αποκλεισμός ως όρος προσεγγίζει τα φαινόμενα της ανισότητας και της αποστέρησης, και παράλληλα εισάγει την έννοια των κοινωνικών δικαιωμάτων, όπου συγχρόνως ορίζεται ως ο αποκλεισμός από τις υπηρεσίες του κοινωνικού κράτους, καθώς επίσης και από την παραγωγή και διανομή πόρων της αγοράς, αλλά και αποκλεισμό από τα άτυπα δίκτυα αλληλεπίδρασης. Συνεπώς ανεξαρτήτως των όρων του κοινωνικού αποκλεισμού, αυτός νοείται ως μια άνιση

⁷⁵ Ο.π., 56.

⁷⁶ Τσιάκαλος Γ., (επιμ. Κασιμάτη Κ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα (ΚΕΚΜΟΚΟΠ) 1998, http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/apokl_kasimati.htm, (πρόσβαση στις 7/8/2011).

χρήση των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα, της προσφοράς των ευκαιριών του ιδιωτικού τομέα επίσης, αλλά και της αναγκαίας αρωγής και στήριξης που προσφέρει ο κοινοτικός ή άτυπος τομέας. Στο τρίπτυχο αυτό στηρίζεται και η ανάλυση περί εκπαιδευτικών ανισοτήτων.⁷⁷

Με βάση τα παραπάνω, πιο συγκεκριμένα ορισμένες ομάδες αποκλείονται έμμεσα από την εν λόγω πρόσβαση, όπως π.χ. οι μειονότητες που υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους ή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαμηλότερης ποιότητας.⁷⁸ Επίσης το φαινόμενο του αποκλεισμού είναι άμεσα συνδεδεμένο με την κρίση των κοινωνικών δεσμών και κυρίως των οικογενειακών σχέσεων. Ο κοινωνικός αποκλεισμός προκύπτει από τα ρήγματα που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του ατόμου, ή διαφορετικά, κατά την κατασκευή της κοινωνικής του ταυτότητας. Για παράδειγμα ένας νέος που έχει απορριφθεί από το σχολικό του περιβάλλον, οδηγείται σε κοινωνική απομόνωση και πιθανά στο να απέχει της οποιασδήποτε μορφής συμμετοχικής διαδικασίας και παράλληλα της ανάληψης ευθυνών και πρωτοβουλιών.⁷⁹

Αναφορικά με τη διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο παράγοντας που επηρεάζει και έχει κατεξοχήν σημαντικό ρόλο, αφορά στη σχολική αποτυχία, η οποία καθορίζεται από τα ζητήματα της απόρριψης των μαθητών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, της εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς επίσης και του προβλήματος του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού, τα οποία ασκούν καθοριστική επίδραση στην μετέπειτα επαγγελματική επιλογή των νέων με τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται, ως προς το γενικότερο επίπεδο και ποιότητα ζωής τους.⁸⁰

Η σχολική αποτυχία από τη σκοπιά της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής 9χρονης εκπαίδευσης, οδηγεί σε αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, και από την άλλη πλευρά αντίστροφα, αυτοί που είναι ήδη αποκλεισμένοι, είναι σε σημαντικό βαθμό αυτοί που

⁷⁷ Χρυσάκης Μ., *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες*, στο Παπαδοπούλου Δ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα (Αρμός) 2002, 122.

⁷⁸ Τσιάκας Γ., (επιμ. Κασιμάτη Κ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα (ΚΕΚΜΟΚΟΠ) 1998, http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/apokl_kasimati.htm, (πρόσβαση στις 7/8/2011).

⁷⁹ Παπαδοπούλου Δ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα (Αρμός) 2002, 62-64.

⁸⁰ Φακιολάς Ν., *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, στο Παπαδοπούλου Δ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα (Αρμός) 2002, 111.

χαρακτηρίζονται από σχολικές αποτυχίες και την ίδια την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ουσιαστικά γίνεται λόγος για το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, που προαναφέρθηκε. Εν ολίγοις οι εκπαιδευτικές ανισότητες και το ανθρώπινο κεφάλαιο έχουν ως προϋπόθεση τη συμμετοχή κάποιου χρονικού διαστήματος εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η αποτίμηση της σχολικής πορείας επιχειρείται μέσα από την εξέλιξη αναφορικά με την αγορά εργασίας υπό τη στενή έννοια, καθώς επίσης με την ευρύτερη σημασία, η αποτίμηση αφορά στο κοινωνικό κεφάλαιο που αποκτά κάθε άνθρωπος μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη συμμετοχή του στα κοινωνικά δρώμενα εν γένει, αλλά και οπουδήποτε ασκείται κοινωνική επιρροή.

Συνεπώς οι ανισότητες στην εκπαίδευση που συνδέονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, αναφέρονται στις ανισότητες των ευκαιριών πρόσβασης, ή και στις αντίστοιχες ευκαιρίες και δυνατότητες επιτυχίας, γεγονός που φαίνεται να προσδιορίζει αλλά εν τέλει και να καθορίζει την μετέπειτα εξέλιξη και δυνατότητα κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας.⁸¹

Επιπλέον, με βάση την παραδοχή ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μια μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, τότε αυτές οι εκπαιδευτικές ανισότητες και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αποτελούν κλασσικό προσδιοριστικό παράγοντα του κοινωνικού αποκλεισμού με αποτέλεσμα τη συσσώρευση επιπρόσθετων μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες.⁸²

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τον όρο «κοινωνικό αποκλεισμό», στην περίπτωση της ξеноφοβίας και του επακόλουθου ρατσισμού που εκδηλώνεται απέναντι στους μετανάστες, λόγω της διαφορετικής εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας, και της μη αποδοχής της ετερότητας αυτής, αποδίδονται αρνητικοί και υποτιμητικοί χαρακτηρισμοί για αυτούς, οι γνωστοί ως «κατώτεροι», «ξένοι», ή «οι άλλοι» και παράγονται επομένως στερεότυπα, με συνέπεια να κατασκευάζεται εν τέλει μια εικόνα, που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Αυτή η έννοια του αποκλεισμού, ορίζεται ως «ο αποκλεισμός των μειονοτικών ομάδων από το δημόσιο

⁸¹ Χρυσάκης Μ., *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες*, στο Παπαδοπούλου Δ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα (Αρμός) 2002, 123.

⁸² Κουδούνα Μ., *Κοινωνικός αποκλεισμός και Εκπαίδευση. Πολιτικές Πρακτικές Εκπαίδευσης των Μεταναστών*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα», Αθήνα 2007.

πλούτο και η στέρηση ή η μη πραγματοποίηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων» από το κράτος υποδοχής, όπου στο δημόσιο πλούτο περιλαμβάνονται τα κοινωνικά δημόσια αγαθά, για παράδειγμα η πρόσβαση στην εκπαίδευση.⁸³

Σε αρκετές περιπτώσεις οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που προαναφέρθηκαν, και που κατασκευάζουν διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού, διαπερνούν και το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο, χώρο στον οποίο, η προκατάληψη και η αντιμετώπιση αυτή εισπράττεται ως απόρριψη από τα παιδιά των μεταναστών είτε από την πλευρά των γηγενών συμμαθητών τους είτε και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που ως επακόλουθο, εντείνει και καθιστά και αυτή με τη σειρά της όλο και πιο έντονο το βίωμα του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίστανται τα παιδιά 2^{ης} γενιάς.

Εντούτοις όμως οι σύγχρονοι προβληματισμοί σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό τονίζουν τη σημασία και τον πολύτιμο ρόλο που μπορεί το σχολείο να διαδραματίσει, στην προσπάθεια αποτροπής και καταπολέμησης του, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ένταξής τους.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα αναλύσουμε πιο ενδεικτικά το παρόν ζήτημα της σχολικής αποτυχίας μέσω της εγκατάλειψης και της μαθητικής διαρροής, παραθέτοντας στοιχεία από διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί. Αναφορικά πάντως με τους δείκτες που έχουν προκύψει από τις έρευνες, αυτοί που αφορούν το θέμα της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κρίνονται ως πιο σημαντικοί. Εν συντομία οι λόγοι που οδηγούν στην εγκατάλειψη του σχολείου, αφορούν στις συνθήκες ζωής και το περιβάλλον στο οποίο διαβιούν, τα διάφορα οικογενειακά προβλήματα, τις αλλαγές και μετακινήσεις στον τόπο κατοικίας, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των τσιγγανόπαιδων, των προσφύγων και των παιδιών των οικονομικών μεταναστών πιθανά σε ένα βαθμό, τον παράγοντα της φτώχειας, καθώς επίσης και τις γενικότερες οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες, με χαρακτηριστικό σε πολλές περιπτώσεις να εξωθούνται τα παιδιά από πολύ νωρίς στην εργασία, εγκαταλείποντας αναγκαστικά την εκπαίδευση.⁸⁴

⁸³Τσιάκαλος Γ., (επιμ. Κασμάτη Κ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα (ΚΕΚΜΟΚΟΠ) 1998, 56-57.

⁸⁴ Ο.π., 115-117.

2.1.2 Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Εκπαίδευση»

Καταρχάς με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε «μια μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και ως περιεχόμενό της έχει τη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς (εντός ειδικών ιδρυμάτων)».⁸⁵ Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει «τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό και αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς.»⁸⁶ Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, γι' αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει, και οφείλει να την έχει, εξολοκλήρου η Πολιτεία.

Επιπλέον η εκπαίδευση περιλαμβάνει μια σειρά στόχων, όπως η διαμόρφωση και η διάπλαση του χαρακτήρα των νέων, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, με απώτερο σκοπό τη συμβολή τους στο κοινωνικό σύνολο αλλά και ως μέλη του εργατικού δυναμικού της χώρας στην οικονομική ανάπτυξή της, τη βελτίωση της εθνικής κουλτούρας, καθώς επίσης και τη δυνατότητα προσαρμογής των νέων απόμων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικά και οικονομικά, συνθήκες. «Εκπαίδευση είναι η επίδραση που ασκούν οι γενιές των ενηλίκων στις γενιές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή. Αντικείμενό της είναι να δημιουργήσει και να αναπτύξει στο κάθε παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, νοητικών και ηθικών ιδιοτήτων, που απαιτούν απ' αυτό και η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο περιβάλλον για το οποίο ειδικότερα προορίζεται».⁸⁷ Από αυτόν λοιπόν τον ορισμό προκύπτει ότι «η εκπαίδευση συνίσταται σε μια μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Στον καθένα υπάρχουν δύο όντα που, αν και δεν μπορούν να διαιρεθούν παρά μόνο κατ' αφαίρεση, δεν παύουν ωστόσο να είναι διακριτά. Το ένα συναποτελείται από όλες τις νοητικές καταστάσεις, που δεν αφορούν παρά μόνο εμάς τους ίδιους και τα γεγονότα της

⁸⁵ Τσαούσης Δ., *Λεξικό κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Αθήνα (Gutenberg) 1984.

⁸⁶ Ξωχέλλης Π., *Παιδαγωγική του Σχολείου – Θέματα Κοινωνιολογίας και Γενικής Διδακτικής*, Θεσσαλονίκη 1986.

⁸⁷ <http://virtualschool.web.auth.gr/1.1/TheoryResearch/DurkheimEducation.html>, (πρόσβαση στις 23/8/2011).

προσωπικής μας ζωής, ό,τι ακριβώς θα μπορούσε κανείς να ονομάσει ατομικό ον. Το άλλο είναι ένα σύστημα ιδεών, συναισθημάτων και συνηθειών, που εκφράζουν σε εμάς, όχι την προσωπικότητά μας, αλλά την ομάδα ή τις διαφορετικές ομάδες στις οποίες συμμετέχουμε. Τέτοιες ιδέες είναι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι ηθικές και πρακτικές πεποιθήσεις, οι εθνικές ή επαγγελματικές παραδόσεις, οι κάθε είδους συλλογικές αντιλήψεις. Όλα αυτά μαζί συναποτελούν το κοινωνικό ον. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι ακριβώς να συγκροτεί αυτό το ον στον καθένα μας.»⁸⁸

Επιπρόσθετα η εκπαίδευση νοείται ως μια διαδικασία μέσω της οποίας αποκτώνται γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και τεχνικές, και αυτό το τελευταίο, σημειωτέον παραπέμπει στην τυπική εκπαίδευση, δηλαδή στη θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία διακρίνουμε τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την Α/βάθμια εκπαίδευση με το Δημοτικό, πηγαίνοντας στη Β/βάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει το Γυμνάσιο και Λύκειο και τα Επαγγελματικά Λύκεια, και στη συνέχεια ακολουθεί η μεταλυκειακή εκπαίδευση, δηλαδή ΙΕΚ και άλλες επαγγελματικές σχολές, η Γ/βάθμια εκπαίδευση, με τα ΤΕΙ και τα ΑΕΙ, και τέλος ακολουθεί το Μεταπτυχιακό και το Διδακτορικό δίπλωμα, ως περαιτέρω εκπαίδευση και έρευνα στην ανώτατη εκπαίδευση.

2.2 Χαρακτηριστικά μεταναστών μαθητών, παιδιών 2^{ης} γενιάς - Στοιχεία αναφορικά με την αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Στην αρχική φάση της μαζικής μετανάστευσης στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο αριθμός των αλλοδαπών παιδιών ήταν αρκετά μικρός, και όσα παιδιά έφταναν αρχικά στη χώρα δεν εντάσσονταν στο σύστημα εκπαίδευσης διότι αποτελούσαν τέκνα παράνομων γονέων. Εντούτοις από τα μέσα της δεκαετίας του '90 σημειώθηκε μια εμφανής αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών που εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αυτό προέκυψε και ως αποτέλεσμα εν μέρει της πρόσφατης ανοχής της παράνομης θέσης των γονέων τους (όπως προβλέπεται από τη Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Ο.Η.Ε), εν μέρει εξαιτίας των προγραμμάτων νομιμοποίησης από το 1997 και μετά, και εν μέρει από τα μέτρα του Ελληνικού Κράτους για την οικογενειακή συνένωση των μεταναστών.

⁸⁸ Ο.π.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, τη δεκαετία του '80, το Υπουργείο Παιδείας είχε θεσπίσει κάποια προγράμματα για την ταχεία εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας στα Διαπολιτισμικά Σχολεία. Στη συνέχεια όμως με τη μείωση του αριθμού των Ελλήνων μαθητών στα σχολεία λόγω του προβλήματος της υπογεννητικότητας οι αλλοδαποί μαθητές αναπληρώνουν τη δημογραφική μείωση του Ελληνικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία υπήρξε μια απότομη αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών, μαζί με τους ομογενείς, από 44.000 στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1996 στις 86.000 το 2000 και το 2003 στις 119.000. Λαμβάνοντας υπόψη τη σταδιακή μείωση των ελλήνων μαθητών στη σχολική τάξη, αυτομάτως αυτό συνεπάγεται την αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εν ολίγοις το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για το έτος 2003-2004 φτάνει το 10,6% και αναμένεται να αυξηθεί τα επόμενα χρόνια.⁸⁹

Ο μεγαλύτερος αριθμός στο σύνολο των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα, αφορά Αλβανικής καταγωγής, σε ποσοστό από 72% και άνω, λόγω του ότι προέρχονται από μεγαλύτερου σχετικά μεγέθους οικογένειες, έρχονται σε πολύ μικρές ηλικίες ή πλέον τα περισσότερα παιδιά γεννιούνται εδώ, μιας που οι Αλβανοί στην πλειονότητα τους έχουν αρκετά περισσότερα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα, από τις άλλες εθνικότητες, και γιατί επιπλέον τα παιδιά άλλων εθνικοτήτων, φοιτούν είτε σε ιδιωτικά σχολεία (π.χ. Αμερικανοί, Βρετανοί) ή πηγαίνουν σε σχολεία των δικών τους εθνικοτήτων όπως π.χ. Αραβικά σχολεία.

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών, στις αστικές περιοχές και στις μεγάλες πόλεις φοιτά στα σχολεία ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Το 10% και πλέον όπως προαναφέραμε, των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων έχει διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική.

⁸⁹ Baldwin-Edwards Martin, Ιωάννης Κυριάκου, *Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Μελέτη για λογαριασμό του ΙΜΕΠΟ από το Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης, Αθήνα 2004, http://diversity.commedia.net.gr/files/statistics/statistika_dedomena_gia_metanastes_sthn_ellada.pdf, (πρόσβαση στις 12/8/2011).

Πιο συγκεκριμένα από τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία των εκθέσεων του ΙΠΟΔΕ σχετικά με τον αριθμό των αλλοδαπών τα σχολικά έτη '95-'99 παρατηρείται μία σημαντική αύξηση στο ποσοστό του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού επί του συνόλου, με 0,6% το σχολικό έτος 1995-1996 να φτάνει το 2,5% μέσα σε μία τετραετία, το 1998-1999, σχεδόν 4 φορές μεγαλύτερο. (Πίνακας 3, βλ. Παράρτημα)

Εν συνεχεία ο αριθμός των αλλοδαπών τα επόμενα έτη το 2002-2003, έφτασε τις 98.241, αποτελώντας έτσι το 6,7% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Η κατανομή των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις σχολικές βαθμίδες παρουσιάζεται στον (Πίνακας 4, βλ. Παράρτημα), με μέγιστη τιμή 8,6% επί του συνόλου στο Δημοτικό και την ελάχιστη στο Λύκειο με 3,2%.⁹⁰

Σύμφωνα με στοιχεία του ΚΕΕ, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών για το επόμενο σχολικό έτος 2003-2004, αγγίζει πλέον τις 115.781 στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αποτελώντας έτσι το 8,5%. Με βάση την ανάλυση στοιχείων αναφορικά με την κατανομή του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, 55% καταγράφεται ως συμμετοχή στο Δημοτικό, και έπεται το Γυμνάσιο όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι αρκετά μικρότερο, 23%, και ύστερα το ποσοστό συμμετοχής στο Λύκειο να κατεβαίνει σχεδόν στο μισό, 11,2% και τέλος στην προσχολική ηλικία το ποσοστό αυτό παρουσιάζεται ιδιαίτερα μικρό, 9,7%. (Πίνακας 5, βλ. Παράρτημα).

Σύμφωνα με πιο πρόσφατα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ το 2006, για το σχολικό έτος 2004-05, ο αριθμός των αλλοδαπών μαζί με τους παλιννοστούντες φτάνουν τους 140.000 μαθητές, ή αντίστοιχα σε ποσοστό 9,5% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. (Πίνακας 6, βλ. Παράρτημα).

Αναφορικά με τον συνυπολογισμό των παλιννοστούντων μαθητών, να επισημάνουμε πως και αυτή η ομάδα διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, αφού ούτε οι μεν ούτε οι δε έχουν ως μητρική τους την ελληνική γλώσσα, και συγχρόνως κατά κανόνα οι οικογένειες τους διαβιούν κάτω από συνθήκες οικονομικής ανέχειας. Επιπροσθέτως και οι δυο ομάδες μαθητών γίνονται δέκτες στερεοτυπικών

⁹⁰ Σκούρτου Ε., Βρατσάλης κ., Γκόβαρης Χ., *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Παν/μιο Αιγαίου (ΙΜΕΠΟ) 2004.

συμπεριφορών, όταν υφίστανται την κατηγοριοποίηση σε «ξένους», «Ρωσσοπόντιους», και «Βορειοηπειρώτες» κτλ.⁹¹

2.3 Το σχολείο ως μηχανισμός αναπαραγωγής ανισοτήτων

2.3.1 Σχέση μεταναστών μαθητών με το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και περιγραφή της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά των μεταναστών προέρχονται συνήθως από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, και σύμφωνα με αρκετούς συγγραφείς, το κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων τους σε συνδυασμό με τους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες της σχολικής και μετέπειτα επαγγελματικής τους πορείας.

Η θέση στην αγορά εργασίας των παιδιών των μεταναστών καταγράφεται ασθενής, όταν σχετίζεται με ελλιπή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, και όταν επιπλέον το εκπαιδευτικό τους επίπεδο δεν είναι τέτοιο που να τους εξασφαλίζει τα απαραίτητα προσόντα για την κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να παραμένουν στην ίδια χαμηλή κοινωνικό-οικονομική θέση των γονέων τους. Εντούτοις καταδεικνύεται το γεγονός ότι όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο του γονέα, καθώς και οι προσδοκίες αναφορικά με την εξέλιξη του παιδιού του εντός της εκπαιδευτικής και αργότερα ακαδημαϊκής διαδικασίας, τόσο καλύτερη προδιαγράφεται και η εξέλιξη του αυτή.

Στην περίπτωση των παιδιών 2^{ης} γενιάς, όσο καλύτερα εξοικειωμένοι είναι με τη γλώσσα οι γονείς των παιδιών αυτών, τόσο πιο ομαλά συμμετέχουν τα παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικά αν αντιμετωπίζουν αρκετά εντονότερες δυσκολίες εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες ελλείψεις δομές και τα πιθανά εμπόδια που θα συναντήσουν, να οδηγηθούν σε αποκλεισμό.

Από τις σχετικές μελέτες πάντως προκύπτει ότι οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, παρουσιάζονται ως όχι και τόσο ικανοποιητικές, και στις δυσκολίες αυτές έρχονται να προστεθούν και οι προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Κυριότερα οι μαθητές εκείνοι οι οποίοι εντάχθηκαν στο σχολείο στις

⁹¹ Τριανταφυλλίδου Α., *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, εισήγηση σε συνέδριο της οργάνωσης 'ANTIGONE', Αθήνα (ΕΛΙΑΜΕΠ) 2006, www.antigone.gr (πρόσβαση στις 19/8/2011).

τελευταίες τάξεις του Δημοτικού ή στην αρχή του Γυμνασίου, εμφανίζουν εντονότερες δυσκολίες ιδιαίτερα ως προς το θέμα της γλώσσας, από αυτούς που παρακολουθούν κανονικά από τις πρώτες σχολικές τάξεις. Σύννηθες είναι και το γεγονός της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών σε τάξεις μικρότερες των ηλικιών τους, εξαιτίας των γλωσσικών ελλείψεων τους. Με βάση τη διεθνή εμπειρία το ζήτημα αυτό, συνιστά ανασχετικό παράγοντα όσον αφορά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ίδιων των παιδιών, διότι επισημαίνεται πως το γεγονός αυτό εισπράττεται και βιώνεται αρνητικά από τα ίδια, και οδηγεί στην περιθωριοποίηση, τη γκετοποίησή τους και κατ'επέκταση σε αποκλεισμό.⁹²

Συγκεκριμένα οι συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών στην Ελλάδα και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς εντός του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγούν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που καταλήγει στη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών σε όλες τις μορφές της, δηλαδή από χαμηλή επίδοση, επανάληψη σχολικής τάξης, την πρόωρη εγκατάλειψη, τον οργανικό και λειτουργικό αναλφαβητισμό, καθώς επίσης και την αποτυχία σε εξετάσεις πρόσβασης σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα, για το ποσοστό εκείνων φυσικά που θα ολοκληρώσουν και το Λύκειο, και δε θα διαρρεύσουν νωρίτερα.⁹³

Η πρώτη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες σχολικής ηλικίας αφορά την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την εγγραφή τους στο ανάλογο με την ηλικία και τις γνώσεις τους εκπαιδευτικό επίπεδο. Η ανισότητα αυτή αναφορικά με την πρόσβαση και την αξιοποίηση του κοινωνικού και δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού.

Επιπλέον πολλά παιδιά αναγκάζονται λόγω της οικονομικής ανέχειας των οικογενειών τους, να εγκαταλείπουν το σχολείο και να εντάσσονται στην αγορά εργασίας ακόμη νωρίτερα. Όπως προκύπτει με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αυτοί που ακολουθούν αυτή την πορεία είναι νέοι ηλικίας 15-24 και σε 50% Πόντιοι. Επιπρόσθετα κάτι που συναντάμε σε μικρότερες ηλικίες είναι «τα παιδιά των φαναριών», που από πολύ μικρά γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης.

Για όσα παιδιά έχουν τη δυνατότητα και συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον στο οποίο θα εκτεθούν τα παιδιά αυτά, μέσω των στάσεων και συμπεριφορών που τυγχάνουν από τους συμμαθητές και τους δασκάλους

⁹² Ο.π.

⁹³ Χαραμής Π., *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος του σχολείου*, <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19>, (πρόσβαση στις 12/8/2011).

τους, παράλληλα με τις όποιες δυσκολίες συναντήσουν αναφορικά με το ζήτημα της γλώσσας ιδίως, θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες ή θα ενταχθούν ομαλά στη διαδικασία, ή διαφορετικά θα οδηγηθούν σε σχολικό και κατ'επέκταση κοινωνικό αποκλεισμό.⁹⁴

Καθοριστικοί είναι οι παράγοντες σύμφωνα με τη θεωρία περί κοινωνικού και πολιτισμικού-μορφωτικού κεφαλαίου σύμφωνα με το Bourdieu, που οι κοινωνικές ανισότητες που συνεπάγεται το εκάστοτε πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των οικογενειών των παιδιών, προδιαγράφουν την εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Το σχολείο ως θεσμός και ως εκπαιδευτική λειτουργία αναπαράγει τις ανισότητες και τις διακρίσεις της ίδιας της κοινωνίας, καθώς μέσα από αυτό εκφράζεται η διάκριση μεταξύ της κυρίαρχης και εργατικής τάξης.⁹⁵

Επίσης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας, σημαντικό ρόλο υποστηρίζεται ότι παίζουν οι προσδοκίες και οι πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους μαθητές, με χαρακτηριστικό το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», στο έργο του Pygmalion in the classroom.⁹⁶

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με την εμφάνιση κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία θίγεται πολλάκις, είναι η φτώχεια η οποία αποτελεί αιτία της εκπαιδευτικής υστέρησης και αυτή, στη συνέχεια, ενισχύει την πιθανότητα εμφάνισης της φτώχειας, που έχει ως συνέπεια, μια διαδικασία αναπαραγωγής της από γενιά σε γενιά, μέσω και των εκπαιδευτικών μηχανισμών.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι οι διεργασίες του κοινωνικού αποκλεισμού που χαρακτηρίζουν εν πολλοίς τη ζωή των μεταναστευτικών ομάδων σε συνδυασμό με τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας των ελληνικών σχολείων παράγουν ένα πλαίσιο που δυστυχώς ευνοεί τη σχολική αποτυχία σε όλες τις μορφές της για τα παιδιά των μεταναστών. Ωστόσο από την άλλη πλευρά, η σχολική αποτυχία που συνοδεύεται από την έλλειψη γενικότερων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εφοδίων για τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή διεργασιών κοινωνικού αποκλεισμού

⁹⁴ Ο.π.

⁹⁵ Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα (Παπαζήσης) 1985.

⁹⁶ Jan-Manuel de Queroz, *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, Μετάφραση: Χριστοδούλου Ι., Σταμέλος Γ., Αθήνα (Gutenberg) 2000, 106.

εις βάρος τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται διαγενεακά.⁹⁷

2.3.2 Ανάλυση του Κοινωνικού αποκλεισμού εντός του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει - Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και μαθητικής διαρροής στην Ελλάδα

Το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ή αλλιώς της σχολικής διαρροής αποτελεί ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο με διαχρονική διαδρομή που πηγάζει από τις διάφορες κοινωνικές ανισότητες, την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικής και οικογενειακής κουλτούρας, αλλά και από το ίδιο το σχολείο και τους συντελεστές του.

Για παράδειγμα η ύπαρξη στενής αλληλεπίδρασης μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα σύμφωνα και με τα προλεγόμενα, και όπως υποστηρίζεται, τα παιδιά «κληρονομούν» τα μορφωτικά αγαθά της οικογένειας τους και κάποια άλλα γίνονται κοινωνοί και συνεχιστές του οικογενειακού εκπαιδευτικού ελλείμματος, που συνήθως συνοδεύει την οικονομική στέρηση των οικογενειών τους.

Αναφορικά με τον Bourdieu, ο σχολικός μηχανισμός νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Όπως π.χ. το παιδί ενός ανώτερου στελέχους της γαλλικής κοινωνίας έχει 80 φορές πιο αυξημένη πιθανότητα να προχωρήσει και να μπει στο πανεπιστήμιο από αυτές που έχει το παιδί ενός αγρότη, 40 φορές περισσότερες πιθανότητες από αυτές που έχει το παιδί ενός εργάτη και 2 φορές περισσότερες πιθανότητες από αυτές που έχει το παιδί ενός μεσαίου στελέχους, όπως προκύπτει από εμπειρικές έρευνες. Συνεπώς οι ταξικές κοινωνίες, προβλέπουν τις διαδικασίες εκείνες απόκτησης της εκάστοτε κουλτούρας, των κανόνων, των αξιών, των αντιλήψεων, και της υιοθέτησης των «κυρίαρχων προτύπων».⁹⁸ Επιπλέον υποστηρίζει ότι η κυριότερη λειτουργεί του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να μεταδίδει γνώση, αλλά να δρα ως μηχανισμός επιλογής και να νομιμοποιεί επομένως τις κοινωνικές ανισότητες. Συνεπώς η ίδια η αυτονομία που είναι δοσμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο επινοεί τα δικά του

⁹⁷ Χαραμής Π., *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος του σχολείου*, <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19>, (πρόσβαση στις 12/8/2011).

⁹⁸ Bourdieu P. & Passeron J.C., *Οι κληρονόμοι*, Αθήνα (Καρδαμίτσα) 1999.

κριτήρια αξιολόγησης των επιδόσεων, συγχρόνως οδηγεί στην απόκρυψη του ότι τα κριτήρια αυτά λειτουργούν προς όφελος των ανώτερων κοινωνικά τάξεων.⁹⁹

Οι κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μία μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, στο βαθμό που παραβιάζουν την άσκηση ενός από τα βασικότερα κοινωνικά δικαιώματα, του δικαιώματος της ελεύθερης πρόσβασης όλων των πολιτών στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως των ποικίλων διαφορών. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν εν τέλει σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό, δρώντας συγχρόνως ως κλασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Καθίσταται εντονότερη επομένως η συσσώρευση των επιπρόσθετων αυτών μειονεκτημάτων σε όσους ήδη βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η εν γένει κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.¹⁰⁰

Η εγκατάλειψη του σχολείου που συνιστά εκπαιδευτικό αποκλεισμό, είναι συνάρτηση διαφόρων παραγόντων, με κυρίαρχο παράγοντα το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των παιδιών, όπως έχει επισημανθεί και τονιστεί μέχρι στιγμής αρκετά, η ανάγκη για πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας, όπως συμβαίνει κυρίως με τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών και τα παιδιά φτωχών οικογενειών, και όπου αναφορικά με το φύλο παρατηρείται εδώ μια διαφοροποίηση μεταξύ κοριτσιών και αγοριών, με τα τελευταία να προηγούνται έναντι των κοριτσιών ως προς την έξοδο στη αγορά εργασίας, αναλαμβάνοντας από αρκετά νωρίς τους ρόλους των γονέων τους.

Επιπλέον σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ύπαρξη ή η απουσία συνεκτικών δεσμών των μαθητών με τα μέλη της ευρύτερης σχολική κοινότητας, οι ατομικές αλλά και των γονέων τους, προσδοκίες αναφορικά με τη σχολική τους πορεία και εξέλιξη, οι οποίοι συχνά μεταδίδουν στα παιδιά τους μια «μορφωτική κληρονομικότητα»,¹⁰¹ παράλληλα αλληλεπιδρώντας και με τις αντίστοιχες προσδοκίες που τρέφουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους. Επιπρόσθετα όσον αφορά το θέμα της διγλωσσίας, οι δίγλωσσοι μαθητές είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στις αντικειμενικές

⁹⁹ Bourdieu P., στο Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (Μεταίχμιο) 2004, 268.

¹⁰⁰ Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, *Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της*, παραδοτέο που εντάσσεται στο Μέτρο 6.2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006 και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ε.Ε. στο πλαίσιο του Γ'ΚΠΣ, Αθήνα, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π., PLANET A.E., 2007, <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/111/2/111.pdf> (πρόσβαση στις 25/8/2011).

¹⁰¹ Ο.π., 16.

δυσκολίες που επηρεάζουν και επιδρούν στη σχολική επίδοση, αλλά συγχρόνως και ως προς την ομαλή τους κοινωνικοποίηση και τη σύναψη σχέσεων συνεργασίας.

Επιπρόσθετα να επισημάνουμε πως οι οικογένειες των παιδιών των μεταναστών που είναι συγκεντρωμένες σε «γκετοποιημένες» υποβαθμισμένες περιοχές κατά κανόνα στα κέντρα των πόλεων, από τις οποίες οι περισσότερες ελληνικές οικογένειες έχουν εγκαταλείψει, ή ειδικότερα τα παιδιά τους από τα σχολεία των περιοχών αυτών, περιορίζουν σημαντικά την επαφή και την κοινωνική συναναστροφή των αλλοδαπών μαθητών, με το γηγενή πληθυσμό εντός και εκτός σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που στερεί τη δυνατότητα της φυσικής και γλωσσικής επικοινωνίας, επιφέροντας αρνητικές επιπτώσεις σε ότι αφορά στη χρήση ενός «επίσημου» γλωσσικού κώδικα, ο οποίος χαρακτηρίζει κυρίως τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.¹⁰²

Αναφερόμενοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ελληνική γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και γενικότερη κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων, συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να υποστηριχτεί μία «μαθησιακή συνθήκη»¹⁰³, που θα λαμβάνει υπόψη, θα ενθαρρύνει και θα αξιοποιεί τις διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές γνώσεις και ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών. Αντιθέτως η υποβάθμιση αυτή των ιδιαίτερων πολιτισμικών καταβολών των παιδιών, και η αγνόηση των γλωσσικών τους αναγκών και ιδιαιτεροτήτων, οδηγεί συχνά στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής, καθώς και στην εκδήλωση παρεκκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς ενός μέρους των μαθητών αυτών.

Ένας ακόμη μείζον παράγοντας που επιδρά και καθορίζει εν τέλει την ύπαρξη ή την αποφυγή της σχολικής διαρροής, αποτελεί ο ρόλος της δομής και της οργάνωσης του σχολείου, που σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες στην περίπτωση της Αμερικής, ο τρόπος που είναι οργανωμένη και λειτουργεί η σχολική κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο δομής και διάρθρωσης της, φαίνεται να επιδρά καθοριστικά. Έχει παρατηρηθεί ότι τα σχολεία που διαθέτουν υψηλές προδιαγραφές, απαιτήσεις και προσδοκίες σύμφωνα με τις οποίες συντάσσονται και ενισχύουν με τη στάση τους και οι ίδιοι οι

¹⁰² Bernstein στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα (Παπαζήσης) 1985, 393.

¹⁰³ Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, *Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της*, παραδοτέο που εντάσσεται στο Μέτρο 6.2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006 και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ε.Ε. στο πλαίσιο του Γ'ΚΠΣ, Αθήνα, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π., PLANET Α.Ε., 2007, <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/111/2/111.pdf> (πρόσβαση στις 25/8/2011).

εκπαιδευτικοί, φαίνεται να συμβάλλουν θετικά ως προς την επιτυχή σχολική πορεία και ολοκλήρωση της φοίτησης των μαθητών, ενώ αντίθετα στις σχολικές μονάδες στις οποίες οι προσδοκίες αντίστοιχα είναι μειωμένες, και όπου παράλληλα η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού απαρτίζεται από υψηλή συμμετοχή μεταναστών, έγχρωμων μαθητών κτλ, σημειώνονται υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής.¹⁰⁴

Συνοπτικά να αναφέρουμε ότι διάφοροι σχολικοί παράγοντες όπως το μέγεθος των τάξεων, ο τρόπος οργάνωσης του μαθήματος, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τα υπεράριθμα τμήματα, και η ομοιογένεια των τμημάτων, αφορούν παράγοντες που πιθανά είναι και αυτοί σε ένα βαθμό υπεύθυνοι για την εκδήλωση του φαινομένου της σχολικής εγκατάλειψης, ωστόσο όμως δεν έχουν διερευνηθεί στην Ελλάδα ιδιαίτερα.

Εντούτοις με βάση αρκετές από τις καταγεγραμμένες απόψεις αναφορικά με το θέμα της πρόωρης εγκατάλειψης και του φαινομένου της σχολικής διαρροής, το προφίλ των μαθητών αυτών, περιλαμβάνει συνοπτικά, τα εξής χαρακτηριστικά: χαμηλή κοινωνική και οικονομική θέση-τάξη, καταστάσεις φτώχειας και ανεργίας, ομάδες που βιώνουν ή που οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό, μέσα από την περιθωριοποίηση και τη μη πρόσβαση στο ελεύθερο αγαθό της εκπαίδευσης, όπως στην περίπτωση μας οι μετανάστες και συγκεκριμένα τα παιδιά των μεταναστών, η ελλιπής επίσης συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης καθώς και η αξία που αποδίδεται στην ανάγκη για μόρφωση, το φύλο, η ηλικία, όπου να σημειώσουμε ότι η ηλικιακή ομάδα που απειλείται εντονότερα από το φαινόμενο της σχολικής διαρροής είναι μεταξύ 12 και 14 ετών, η ελλιπής γνώση και ικανότητα χειρισμού της γλώσσας, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η αδυναμία των γονέων να συμπαρασταθούν και να στηρίξουν ουσιαστικά τα παιδιά τους στο σχολείο, το πρόβλημα του τυπικού και λειτουργικού αναλφαριθμητισμού, η πρόωρη είσοδος στην αγορά εργασίας, τα συναισθήματα απόρριψης και μη αποδοχής από τους συνομήλικους συμμαθητές, του εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα εν γένει, συνθέτουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών ενδεικτικών της εκδήλωσης του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης και σχολικής διαρροής.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα (Παπαζήσης) 1985.

¹⁰⁵ Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, *Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της*, παραδοτέο που εντάσσεται στο Μέτρο 6.2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006 και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ε.Ε. στο πλαίσιο του Γ'ΚΠΣ,

Πιο αναλυτικά επιχειρώντας μια κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών του συνόλου των μαθητών που συνδέονται με την απειλή της μαθητικής διαρροής, αρχικά γίνεται λόγος για το θέμα της σχολικής επίδοσης, όπου τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας σε συνδυασμό με τα προβλήματα του αναλφαριθμητισμού, ιδιαίτερα στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών που δεν τυγχάνουν αποτελεσματικής υποστήριξης από το ελληνικό σχολείο, οδηγούν στον εκπαιδευτικό τους αποκλεισμό. Επιπλέον η επόμενη κατηγορία χαρακτηριστικών, σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή που αφορούν στην πρόθεση εγκατάλειψης του σχολείου, εξαιτίας έλλειψης κινήτρων, ενδιαφέροντος, χαμηλής αυτοεκτίμησης, καθώς και του αισθήματος της κατωτερότητας.

Τέλος, αναφορικά με τη θέση και λειτουργία του μαθητή εντός της σχολικής κοινότητας, τα προβλήματα καθώς και οι δυσκολίες συνύπαρξης, προσαρμογής και λειτουργίας εντός των καθορισμένων σχολικών πλαισίων και κανόνων συμπεριφοράς, σε συνδυασμό με την εχθρική στάση προς το σχολείο από την πλευρά του ίδιου του μαθητή, κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες που νιώθει ξένος προς το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (π.χ. παιδιά Ρομά), αποτελούν λόγους που απειλούν ή οδηγούν σε εκπαιδευτικό και κατ'επέκταση κοινωνικό αποκλεισμό.¹⁰⁶

2.3.2.1 Ορισμός και μέτρηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής - Παράθεση και ανάλυση στοιχείων αναφορικά με τη σχολική αποτυχία και τη μαθητική διαρροή από εμπειρικές μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί

Η σχολική ή μαθητική διαρροή αφορά όπως προαναφέραμε, την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, η οποία οφείλεται σε πολλαπλούς λόγους. Ωστόσο στην προσπάθεια καταγραφής και μέτρησης της σχολικής διαρροής στην πράξη, έχουν αποδοθεί διαφορετικοί ορισμοί που συνεπάγονται διαφοροποιημένες μεθόδους μέτρησης. Πιο συγκεκριμένα, με βάση στοιχεία που αντλήθηκαν από την ετήσια έρευνα Εργατικού Δυναμικού της ΕΛΣΤΑΤ (πρώην ΕΣΥΕ), ο ορισμός της σχολικής διαρροής στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που προσδιορίστηκε από τη Σύνοδο των Βρυξελλών είναι:

Αθήνα, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π., PLANET Α.Ε., 2007,
<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/111/2/111.pdf> (πρόσβαση στις 25/8/2011).

¹⁰⁶ Ο.π., 35-36.

«το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει, κατ' ανώτατο, τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν παρακολουθούν άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης.»¹⁰⁷

Εντούτοις, ανάμεσα στη στατιστική αρχή και το παιδαγωγικό ινστιτούτο που χρησιμοποιούν διαφορετικές μετρήσεις του φαινομένου, η σχολική διαρροή προσεγγίζεται διαφορετικά, με τη στατιστική αρχή να υιοθετεί τον ορισμό της Eurostat, ορίζοντας την ως το φαινόμενο εγκατάλειψης του σχολείου ατόμων μίας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας πριν από την απόκτηση του πιστοποιητικού ολοκλήρωσης μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας (π.χ. γυμνάσιο). Από την άλλη το Π.Ι., την προσδιορίζει με βάση τη διακοπή φοίτησης των μαθητών μιας δεδομένης γενιάς (γενιά μαθητών 2000-01), σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, (π.χ. α' γυμνασίου) πριν ολοκληρώσουν μία ορισμένη βαθμίδα εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Συνεπώς οι μετρήσεις αντίστοιχα, υλοποιούνται στη βάση διαφορετικών δεικτών, όπου για παράδειγμα η στατιστική αρχή υπολογίζει το ποσοστό των ατόμων 18-24 ετών που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο πριν από την ολοκλήρωση μίας βαθμίδας, ενώ αντίθετα το παιδαγωγικό ινστιτούτο εφαρμόζει τη μέθοδο της κοόρτης, με την οποία καταγράφεται η διαδρομή, το πέρασμα από το ένα σχολικό έτος στο επόμενο στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για μία συγκεκριμένη γενιά μαθητών, π.χ. της τάξης 2000-01 όπως προαναφέρθηκε.¹⁰⁸

Αναφέροντας επιγραμματικά από τα αποτελέσματα που προκύπτουν, ότι βάσει της μετρήσεως της πρώην ΕΣΥΕ, η διαχρονική εξέλιξη του δείκτη σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα από το σχολικό έτος 1996 έως και το 2006 στην περίπτωση της διαρροής από την προσχολική εκπαίδευση στο Δημοτικό, μειώθηκε κατά 0,1%, και ομοίως για τη διαρροή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και στη συνέχεια από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, οι μειώσεις εντός αυτής της δεκαετίας ήταν 4,3% και 3,6%, γεγονός που δείχνει ότι έχει μειωθεί αρκετά περισσότερο σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες το ποσοστό των ατόμων που δεν ολοκληρώνει το Δημοτικό προκειμένου να συνεχίσει στο Γυμνάσιο, και άρα εν ολίγοις η διαρροή στη βαθμίδα του Γυμνασίου.

Ουσιαστικά αυτό που προκύπτει είναι ότι η σχολική διαρροή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι χαμηλή διαχρονικά, δηλαδή σταθερά κάτω από 0,6% και έχει σχεδόν εξαλειφθεί σε πανελλαδικό επίπεδο. Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και

¹⁰⁷ Ο.π., 40.

¹⁰⁸ Ο.π., 44.

συγκεκριμένα στην πρώτη βαθμίδα της, το Γυμνάσιο, ο σχετικός δείκτης παρουσιάζει τη σχολική διαρροή μειωμένη από 9,4% το 1996 στο 5,1% το 2006, δηλαδή περίπου στο μισό. Τέλος με μια μικρή διαφορά ακολουθεί ο δείκτης που αφορά τη διαρροή από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, δηλαδή τη 2^η βαθμίδα της δευτ/μιας εκπαίδευσης, όπου η μείωση που προκύπτει σε αυτή τη δεκαετία είναι ελαφρώς λιγότερη, από 10,7% στο 7%, μείωση περίπου κατά 1/3.

Αντιπαραβάλλοντας τα αποτελέσματα αυτά με εκείνα που προκύπτουν από τη μέθοδο μέτρησης του Π.Ι., το οποίο καταγράφει τη μέτρηση στη δευτεροβάθμια και όχι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το Γυμνάσιο το αντίστοιχο ποσοστό διαρροής είναι ελαφρώς μεγαλύτερο, στο 6,09% (Πίνακας 7, βλ. Παράρτημα), ωστόσο όμως δε συνιστά ιδιαίτερη διαφοροποίηση, γεγονός που συνεπάγεται με μια σχετική ασφάλεια, ότι το ποσοστό διαρροής στο Γυμνάσιο κινείται γενικά σε χαμηλά επίπεδα. Παρ'όλα αυτά κρίνοντας το από τη σκοπιά του υποχρεωτικού χαρακτήρα αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας, με την παροχή των αναγκαίων προσόντων για εύρεση εργασίας και την επαγγελματική ένταξη του κάθε μαθητή, σίγουρα η ανάγκη του να καταβληθεί προσπάθεια για σημαντικότερη μείωση της, προσεγγίζοντας το στόχο της Λισσαβόνας¹⁰⁹, είναι δεδομένη.

Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με το ειδικό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας στις 23-24/3/2000, για πρώτη φορά ιεραρχήθηκαν τα θέματα εκπαίδευσης/κατάρτισης στην κορυφή της ατζέντας, έχοντας προταθεί μεταξύ άλλων, η μείωση στο μισό των ατόμων 18-24 ετών μέχρι το 2010, που δεν έχουν ολοκληρώσει τον α' κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δε συμμετέχουν σε προγράμματα περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης.¹¹⁰

Επιπρόσθετα να επισημάνουμε ότι η παραπάνω μέτρηση του Π.Ι., παρέχει μία αρκετά σημαντική πληροφορία, σύμφωνα με την οποία προκύπτει πως το 50% περίπου της συνολικής διαρροής στο Γυμνάσιο οφείλεται σε όσους μαθητές δεν παρουσιάζονται

¹⁰⁹ «Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000, προβλέπεται η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθησης της κοινωνικής ενσωμάτωσης με δράσεις όπως η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής μέσω της ενίσχυσης της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου καθώς και της ενισχυτικής διδασκαλίας στην πρώτη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο). - Προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ομάδες πληθυσμού με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.», <http://www.esfhellas.gr/articleDetails.aspx?iden=103> (πρόσβαση στις 19/9/2011).

¹¹⁰ Παλαιοκρασάς Σ., Ρουσέας Π., Βρετάκου Β., *Έρευνα για τη μαθητική διαρροή στην Ελλάδα*, Παρατηρητήριο μετάβασης των αποφοίτων της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Αγορά Εργασίας, Αθήνα (Π.Ι.) 2000-01.

καθόλου στην α' τάξη, ενώ πλησιάζοντας στο τέλος της βαθμίδας η εγκατάλειψη είναι σχεδόν μηδαμινή, καταγράφοντας ποσοστό 0,32%.¹¹¹

Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής επιτροπής το 2002, οι μαθητές που δε φοιτούν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (με ανώτερη ηλικία τα 15 έτη) υπολογίζονται περίπου στο 7% για την Ελλάδα, όταν αντίστοιχα για την Αγγλία το ποσοστό ανέρχεται στο 20% με ανώτερη ηλικία τα 16 έτη, στη Γερμανία είναι 15% με ηλικία τα 18 έτη, και στη Γαλλία μόλις το 3% με αντίστοιχη ανώτερη ηλικία τα 16 έτη. Εστιάζοντας στο ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό στην περίπτωση της Γαλλίας, σύμφωνα με μικρο- και μακρο-κοινωνιολογικά στοιχεία και αναλύσεις, ακολουθεί η διαπίστωση ότι ο εθνικός στόχος της ως προς την απόκτηση απολυτηρίου Λυκείου του 80% των μαθητών που συνεπάγεται αυτομάτως μια καθυστέρηση της εξόδου στην ανεργία, φαίνεται σχεδόν να έχει επιτευχθεί με βάση την επιτροπή το 2002.¹¹²

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τα στοιχεία των ερευνών που θίχτηκαν νωρίτερα, το ποσοστό της μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο από προγενέστερες των προαναφερθέντων ερευνών που αφορούν το διάστημα από το 1996 έως το 2000, παρουσιάζουν σαφώς μειωμένη εικόνα συγκριτικά με τα προηγούμενα έτη. Εντούτοις η σταδιακή αυτή συρρίκνωση ανακόπτεται εν μέρει από το γεγονός της αλλαγής της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού με την εισχώρηση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και μαθητών τσιγγάνικης καταγωγής ή μουσουλμανικής θρησκευτικής προέλευσης, που εξαιτίας του προβλήματος που αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα σε συνδυασμό με τις γενικότερες δυσκολίες συνθηκών διαβίωσης, φαίνεται να εγκαταλείπουν την εκπαίδευση καθώς ανερχόμαστε στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το ποσοστό της διαρροής που περιλαμβάνει όσους δε φοίτησαν μαζί με αυτούς που το εγκατέλειψαν ανέρχεται στο 6,98%, δηλαδή περίπου 7% επί του συνόλου αυτών που γράφτηκαν κανονικά, για το σχολικό έτος 1997-98.

¹¹¹ Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, *Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της*, παραδοτέο που εντάσσεται στο Μέτρο 6.2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006 και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ε.Ε. στο πλαίσιο του Γ'ΚΠΣ, Αθήνα, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π., PLANET Α.Ε., 2007, 45-46,55-56, <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/111/2/111.pdf> (πρόσβαση στις 25/8/2011).

¹¹² Κωνσταντινίδης Γ., Κουρτίδου Φ., Μπρίκα Ε., Πασχαλίδου Ε., Ρουμπίδης Χ., Παπαδόπουλος Γ., *Έρευνα για τη μαθητική διαρροή στα Γυμνάσια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*, Θεσ/νίκη (Π.Ι.) 2005, 9-10.

(Πίνακας 7, βλ. Παράρτημα).¹¹³ Εν τέλει αυτό το ποσοστό για το έτος 2000-01 μειώνεται στο 6,09% όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και όπως απεικονίζεται στον ίδιο πίνακα.

Μέχρι στιγμής οι αναφορές σχετικά με τη σχολική διαρροή αναφέρονται στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό και δε διαχωρίζουν τα αποτελέσματα μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία. Αναφορικά λοιπόν με μία πιο πρόσφατη έρευνα για τη σχολική διαρροή, που αφορά όμως σχολικές μονάδες στην περιοχή της Θεσ/νίκης, απ'όσο φαίνεται από την ανάλυση των στοιχείων, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού περιλαμβάνει αρκετούς μαθητές διαφορετικής εθνικότητας και θρησκείας. Για παράδειγμα, ο συνολικός αριθμός των μαθητών που διέκοψε τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο, απαρίθμησε 984 μαθητές, εκ των οποίων καταγράφηκαν, οι 779 Χριστιανοί Ορθόδοξοι και οι υπόλοιποι αποτελούν Μουσουλμάνους, Καθολικούς, Προτεστάντες, αρκετούς χωρίς δηλωμένο θρήσκευμα, κ.α.

Όσον αφορά στην καταγωγή οι 564 ήταν Έλληνες και οι υπόλοιποι ήταν στην πλειονότητα τους Αλβανικής καταγωγής (119) καθώς και προερχόμενοι από τη Γεωργία, Αρμενία, Ουκρανία, Βουλγαρία, αλλά και μεμονωμένες περιπτώσεις από τη Γερμανία, Αγγλία και τις ΗΠΑ. Η πλειονότητα των μαθητών που διέρρευσε ήταν μικρότερη από 16 ετών, με την επόμενη κατηγορία μαθητών που ανήκαν ηλικιακά στα 16 έτη και άνω. Επιπλέον οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται και εδώ να εγκαταλείπουν τη φοίτηση στην α' τάξη του Γυμνασίου, και λιγότερο στις επόμενες, όπου αρκετοί από αυτούς που φοιτούσαν έχοντας ήδη απορριφθεί σε κάποια από τις τάξεις, κυριότερα όμως στην α', τουλάχιστον μία φορά μέχρις ότου κριθεί τελικά η φοίτησή τους ανεπαρκής.¹¹⁴

Μία σημαντική παράμετρος που αναδεικνύεται είναι ότι στην πλειονότητα τους (69%) οι Μουσουλμάνοι είναι Ελληνικής καταγωγής και οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους (26%) είναι Αλβανικής. Αυτή η μειονοτική καταγωγή για τους Έλληνες αποτελεί δυνητικά επιβαρυντικό παράγοντα ως προς την εκπαιδευτική τους πορεία.

¹¹³ Παλαιοκρασάς Σ., Ρουσέας Π., Βρετάκου Β., *Έρευνα για τη μαθητική διαρροή στην Ελλάδα*, Παρατηρητήριο μετάβασης των αποφοίτων της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Αγορά Εργασίας, Αθήνα (Π.Ι.) 2000-01.

¹¹⁴ Κωνσταντινίδης Γ., Κουρτίδου Φ., Μπρίκα Ε., Πασχαλίδου Ε., Ρουμπίδης Χ., Παπαδόπουλος Γ., *Έρευνα για τη μαθητική διαρροή στα Γυμνάσια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*, Θεσ/νίκη (Π.Ι.) 2005, 19-20.

Αυτό που προκύπτει είναι ότι στην πλειονότητα τους αυτοί που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι κατά 79,2% Ορθόδοξοι, γεγονός αναμενόμενο βάσει του θρησκευματος της πλειονότητας του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Οι Μουσουλμάνοι εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση σε ποσοστό 5,9%. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρον παρουσιάζει να εστιάσει κανείς στους Ελληνικής καταγωγής μουσουλμάνους, γεγονός που αναφέρεται συχνά συνδυαστικά με το φαινόμενο εγκατάλειψης του σχολείου.

Επιπρόσθετα, το 57,4% που εγκαταλείπουν, είναι Έλληνες και το 37,8% αποτελείται από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαζί μαθητές, με ένα υπόλοιπο 4,8% που δεν έχει δηλωμένη καταγωγή. Ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που καταγράφεται συνολικά στα Γυμνάσια των περιοχών της έρευνας, κυμαίνεται μεταξύ 13,5% και 14,5%, συνεπώς το αντίστοιχο ποσοστό για τους γηγενείς, λαμβάνοντας υπόψη και ένα ποσοστό που αφορά μαθητές με αδήλωτη καταγωγή, δε είναι μικρότερο από 80-82%. Παρατηρούμε επομένως πως η μη ελληνική καταγωγή συμμετέχει στη διαμόρφωση του φαινομένου της διαρροής, χωρίς εντούτοις να παραβλέπεται ο σημαντικός αριθμός των γηγενών που διαρρέει πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Με βάση την αναλογία των ποσοστών των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που εγκαταλείπει το Γυμνάσιο, στο σύνολο του δείγματος (37,8%), προκύπτει ότι το 32% είναι Αλβανικής προέλευσης, 63,8% με καταγωγή από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, και το 4,2% από άλλες χώρες.¹¹⁵

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι το ποσοστό της μαθητικής διαρροής στο Δημοτικό έχει σχεδόν εξαλειφθεί, όταν επίσης στο Γυμνάσιο όπως φαίνεται και από τους πίνακες, το ποσοστό αυτό έχει μειωθεί σημαντικά μέχρι το 2001 και από τότε μέχρι και τη στιγμή των πιο πρόσφατων ερευνών, ακόμη περισσότερο. Συγχρόνως όπως προκύπτει από την παραπάνω έρευνα, η οποία αφορά την περίπτωση της συμπρωτεύουσας και όχι όμως της Αθήνας και ευρύτερα του νομού Αττικής όπως εξετάζουμε στην παρούσα εργασία, η πλειονότητα των μαθητών που διαρρέει στα Γυμνάσια που συμμετέχουν στην έρευνα είναι γηγενείς, λογικό άλλωστε με βάση και την αναλογία γηγενών-αλλοδαπών που θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι 4 προς 1, αφού τα αντίστοιχα ποσοστά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού για τις περιπτώσεις αυτών των σχολείων είναι περίπου 80% με 20%.

¹¹⁵ Ο.π., 31-32.

Παράλληλα καταγράφεται επομένως και το σημαντικό ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών (περίπου 38% επί του συνόλου), που εγκαταλείπει την υποχρεωτική εκπαίδευση, από τους οποίους η πλειονότητα είναι παιδιά με καταγωγή από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, και ύστερα ακολουθούν τα παιδιά με καταγωγή από την Αλβανία, που αποτελούν άλλωστε και την πλειονότητα των παιδιών των μεταναστών στα σχολεία, αναδεικνύοντας συγχρόνως και μία σημαντική παράμετρο, αυτή των παιδιών με μουσουλμανική θρησκευτική ταυτότητα, πολλά από τα οποία βέβαια είναι και ελληνικής καταγωγής, συμβάλλοντας συγχρόνως στη συνολική διαρροή.

Όλα τα παραπάνω λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη γλώσσα και τη γενικότερη προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο σχολείο, την αδυναμία των γονιών τους για σχετική υποστήριξη καθώς και την οικονομική δυσχέρεια και εν γένει δυσκολία των συνθηκών διαβίωσης, προβάλλουν για ακόμη μία φορά την αναγκαιότητα της λήψης και εφαρμογής μέτρων και κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών που στοχεύουν στη μείωση και αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών.

Β' ΜΕΡΟΣ Η Έρευνα πεδίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Έρευνα πεδίου: Η άποψη των διδασκόντων

3.1 Αντικείμενο και μεθοδολογία της έρευνας πεδίου

Η έρευνα πεδίου έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των διαδικασιών του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών 2^{ης} γενιάς, μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από τη διενέργεια συνεντεύξεων προς τους εκπαιδευτικούς των βαθμίδων αυτών, καταγράφοντας τις απόψεις τους αναφορικά με τους γηγενείς συμμαθητές των παιδιών 2^{ης} γενιάς και των ίδιων μεταξύ τους, τη σχέση και συνεργασία των ίδιων των διδασκόντων με τους τελευταίους, τη σχολική πορεία των παιδιών 2^{ης} γενιάς, καθώς επίσης και τα εμπόδια και προβλήματα που σημειώνονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και που διαμορφώνουν πορείες αποκλεισμού ή μη αποκλεισμού ή αλλιώς ένταξης.

Η βασική υπόθεση εργασίας που θα επιχειρήσουμε να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε είναι ότι τα παιδιά, μετανάστες 2^{ης} γενιάς που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Νομό Αττικής, οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συχνά μέσα από τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Για να καταστεί πιο εφικτή αυτή η διαδικασία επιβεβαίωσης ή απόρριψης της υπόθεσης εργασίας, οδηγούμαστε στην ανάλυση επιμέρους υποθέσεων του ζητήματος που εξετάζουμε. Για παράδειγμα κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν οι διαδικασίες του κοινωνικού αποκλεισμού από τις οποίες διέπονται τα παιδιά 2^{ης} γενιάς εντός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αναφορικά με τους επιμέρους παράγοντες που θίγονται.

Συνεπώς θέλουμε να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε τις εξής επιμέρους υποθέσεις:

- Οι μαθητές, παιδιά 2^{ης} γενιάς σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του κέντρου και της περιφέρειας του Νομού Αττικής, οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαιτίας

της σχολικής αποτυχίας που έχει ως επακόλουθο, το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής.

- Τα παιδιά μαθητές 2^{ης} γενιάς, βιώνουν τη διαδικασία του αποκλεισμού, μέσα από την επίδραση που ασκούν οι στάσεις των γηγενών συμμαθητών καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντί τους.
- Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο σχολείο, οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών, παιδιών 2^{ης} γενιάς στο πλαίσιο αυτό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Τα παιδιά 2^{ης} γενιάς, μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση «αποκλείονται» απ' την εκπαιδευτική διαδικασία ως αποτέλεσμα της έλλειψης ή ανεπάρκειας δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Προκειμένου για τη διερεύνηση των παραπάνω διαδικασιών και μορφών κοινωνικού αποκλεισμού πραγματοποιήθηκε η διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων, με τη χρήση οδηγού συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 1), σε διδάσκοντες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με το χαρακτηρισμό «ημιδομημένες συνεντεύξεις», εννοούμε ότι ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, όπου οι πρώτες αφορούν στα κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων που αποτελούν το Α' μέρος και οι ανοιχτού, αναφέρονται στις ερωτήσεις εκείνες που περιλαμβάνονται στο Β' μέρος, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν όχι μονολεκτικά, αλλά εκτενώς, συλλέγοντας έτσι όσες περισσότερες πληροφορίες μας έχουν δώσει, με τη βοήθεια της καταγραφής και στη συνέχεια απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων.

Η ποιοτική αυτή προσέγγιση συμβάλει στην ανάδειξη μεγαλύτερου εύρους πληροφοριών αλλά παρέχει και τη δυνατότητα βαθύτερης ανασκόπησης και ανάδυσης χαρακτηριστικών και σημείων των απόψεων των ίδιων των ερωτώμενων, που στόχο έχουν να προσδώσουν μέσω των ατομικών ιδιαιτεροτήτων τους, καθώς και μέσω της ιδιότητάς τους ως εκπαιδευτικοί, τη διαφορετικότητα και την ποικιλία των ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων και της στάσης τους εν γένει, όπου στην ποσοτική έρευνα

δεν είναι εφικτό να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες αυτές πτυχές των ερωτώμενων, μαζί με τις «αποχρώσεις» τους.

Το δείγμα των ερωτώμενων επιλέχθηκε με βάση την τεχνική της χιονοστιβάδας, που αφορά μία διαδικασία, κατά την οποία ο κάθε ερωτώμενος υποδεικνύει κάποιον άλλον, μέχρις ότου αρχίζουν να προκύπτουν κοινές απαντήσεις, όπου και τυπικά λήγει η διαδικασία αυτή. Εντούτοις στην παρούσα έρευνα δεν ήταν δυνατό να ληφθούν υπόψη οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε παραπάνω από 12 συνολικά συνεντεύξεις (από τις 15 που επιχειρήθηκαν), δεδομένου ότι οι απόψεις που καταγράφονταν από εκεί και πέρα, παρουσίαζαν αρκετές ομοιότητες, με αποτέλεσμα, να μην αναδύονται νεότερες πληροφορίες. Επιπλέον να επισημάνουμε ότι μία ακόμη δυσκολία που προέκυψε ήταν η παραπομπή εκ μέρους των ερωτηθέντων σε διδάσκοντες σχολείων που διαθέτουν ελάχιστους ή και καθόλου αλλοδαπούς μαθητές, όπως για παράδειγμα σε πιο αναβαθμισμένα οικονομικο-κοινωνικά προάστια της Αθήνας. Συνεπώς εφόσον σε αυτή την περίπτωση δεν πληρείται η βασική παράμετρος, των παιδιών της 2^{ης} γενιάς, τα οποία αποτελούν τον πληθυσμό στόχο, αυτόματα δε μπορούσε να αποτελεί ο συγκεκριμένος πληθυσμός των διδασκόντων, την κατάλληλη ομάδα ερωτώμενων, στην εν λόγω έρευνα.

Το σύνολο των συνεντεύξεων όπως προαναφέραμε ήταν 12, εκ των οποίων οι 6 απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και οι υπόλοιπες 6 σε διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχολεία του κέντρου και της περιφέρειας Αττικής, όπου ο αριθμός των μαθητών 2^{ης} γενιάς, κυμαίνεται σε ποσοστό επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, από 5-10% έως και 80% όπως για παράδειγμα σε σχολείο υποβαθμισμένης περιοχής του κέντρου της Αθήνας.

Η έρευνα μέσω των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε το μήνα Ιούνιο του 2011, με πεδίο διεξαγωγής της έρευνας το χώρο του σχολείου και στις υπόλοιπες περιπτώσεις η επαφή με τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό χώρο και για κάποιες άλλες στην οικεία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Παρά τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις, τα αποτελέσματα ωστόσο δεν είναι σε καμία περίπτωση γενικεύσιμα, δεδομένου ότι ο αριθμός του δείγματος είναι πολύ μικρός, και δεν υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων που προκύπτουν, ή αλλιώς, το να είναι δυνατό να αναχθούν σε κάτι γενικό, ή σε κάποιο κανόνα, αλλά αντιθέτως, τα συμπεράσματα που απορρέουν από τις

ποιοτικές συνεντεύξεις, φέρνουν στο φως στοιχεία, ενδεικτικά των φαινομένων και των διαδικασιών που μελετούνται κάθε φορά, αλλά πιθανά και πρόσθετα στοιχεία που άπτονται σχεδόν αποκλειστικά της εκάστοτε υποκειμενικής πρόσληψης και οπτικής του ερωτώμενου.

Επιπρόσθετα να αναφέρουμε ότι η ποιοτική αυτή ερευνητική προσέγγιση μέσω των συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς, ήταν μια μορφή «έμμεσης» έρευνας, διότι η ομάδα των ερωτώμενων καλούνταν να καταθέσει την άποψή της για μία άλλη ομάδα, δηλαδή τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς, και επομένως τα δεδομένα που προκύπτουν δεν προέρχονται από τη γνώμη των ίδιων των παιδιών τα οποία αφορά η παρούσα διερεύνηση, αλλά από το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν, κρίνουν, εκτιμούν και αξιολογούν την περίπτωση των παιδιών αυτών, μέσα από τα συγκεκριμένα στάδια της έρευνας. Εντούτοις όμως οι απαντήσεις τους ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες και πολύτιμες ως προς τη διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος, όπου αρκετές περιπτώσεις των ερωτώμενων, πρόσθεσαν μία διαφορετική οπτική του θέματος, ή κατέθεσαν μία ξεχωριστή σχετική εμπειρία, με αποτέλεσμα να υποθέσουμε εύλογα πως αυτή η ομάδα των ερωτώμενων, συνέβαλε αρκετά ουσιαστικά, παρ'όλο που τα δεδομένα δεν προήλθαν από την ίδια την υπό διερεύνηση ομάδα, δηλαδή τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς.

3.2 Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων όπου διδάσκουν οι ερωτώμενοι του δείγματος

Με βάση τον πίνακα που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι στο σύνολο των ερωτώμενων οι γυναίκες υπερέχουν έναντι των αντρών, με αριθμό ατόμων 9 προς 3 αντίστοιχα. Σχετικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος, η πλειονότητα των ερωτώμενων (6) βρίσκεται μεταξύ της ηλικιακής κατηγορίας 36-45 έτη. Στη συνέχεια ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες των 46-55 ετών όπου ανήκουν 4 από τους ερωτώμενους, και 26-35 έτη στην οποία καταγράφεται η μικρότερη συγκέντρωση ερωτώμενων, μόλις 2 άτομα.

Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πτυχιούχοι (8), κάποιοι απ'τους οποίους είναι και κάτοχοι 2 πτυχίων, πράγμα που δεν απεικονίζεται. Από το σύνολο των ατόμων 2 εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει Εξομοίωση και Διδασκαλείο, και άλλοι 2 επί του συνόλου είναι και κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος.

Όσον αφορά την επαγγελματική τους κατάσταση/ιδιότητα από το σύνολο των 6 πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών οι μισοί, 3 στους 6 είναι Διευθυντές Δημοτικών σχολείων. Οι υπόλοιποι 6 στους 12 είναι καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδάσκουν στο Γυμνάσιο, και στην πλειονότητα τους είναι Φιλολόγοι (5/6) και 1 Θεολόγος. Επιπλέον αναφορικά με τα συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής και διδακτικής εμπειρίας των ερωτώμενων, είναι περίπου μοιρασμένα μεταξύ των 3 κατηγοριών, συγκεκριμένα με 5 εκπαιδευτικούς να έχουν από 11 έως 20 χρόνια εμπειρίας, άλλους 4 που διαθέτουν και τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία που κυμαίνεται από 21 έως 30 έτη, και τέλος οι υπόλοιποι 3 που έχουν έως και μία το πολύ δεκαετία, εκπαιδευτική εμπειρία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Πίνακας 8 Η κατανομή των ερωτώμενων ανά Φύλο, Ηλικιακή κατηγορία, Εκπαιδευτικό επίπεδο, Επαγγελματική κατάσταση/ιδιότητα και Σύνολο Ετών Εκπαιδευτικής εμπειρίας

Φύλο		
Άντρες		Γυναίκες
3		9
Ηλικιακή κατηγορία		
26-35	36-45	46-55
2	6	4
Εκπαιδευτικό επίπεδο		
Εξομοίωση/Διδασκαλείο	Πτυχίο Π.Τ.Ν./Π.Τ.Δ.Ε.	Μεταπτυχιακό
2	8	2
Επαγγελματική κατάσταση/ιδιότητα		
Εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας/Διευθυντές		Εκπαιδευτικοί Β/βάθμιας
3/3		6
Σύνολο ετών Εκπαιδευτικής εμπειρίας		
1-10	11-20	21-30
3	5	4

Πηγή: Στοιχεία Επιτόπιας έρευνας

Επιπλέον να επισημάνουμε ότι τα δημόσια σχολεία στα οποία απασχολείται το δείγμα των ερωτώμενων διδασκόντων, είναι τα: 7^ο Δημοτικό Σχ. Αγ. Βαρβάρας, 14^ο Δ.Σχ. Χαϊδαρίου, 42^ο Δ.Σχ. Πειραιά, 152^ο Δ.Σχ. Αθηνών, 3^ο Δ.Σχ. Περιστερίου, 1^ο Λύκειο-Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου, 4^ο Γυμνάσιο Αθηνών, Λύκειο-Γυμνάσιο Αγ. Ιωάννου Ρέντη, 4^ο Γυμνάσιο Ελευσίνας. Ο αριθμός των παιδιών 2^{ης} γενιάς στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό των σχολείων αυτών, περιλαμβάνει περιπτώσεις όπου αυτός παρουσιάζεται αρκετά μικρός, όπως στην περίπτωση του σχολείου της Ελευσίνας, όπου στην 1^η βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Γυμνάσιο, φοιτούν 15 παιδιά μεταναστών σε σύνολο 200 μαθητών, δηλαδή μία ιδιαίτερα μικρή αναλογία, και σε ποσοστό περίπου 7%, συγκριτικά με τις περιπτώσεις των σχολείων στην Αθήνα.

Επιπρόσθετα, ακολουθούν σχολεία που ο αριθμός των παιδιών 2^{ης} γενιάς παρουσιάζεται πιο αυξημένος στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, φτάνοντας ποσοστά 30 με 40%, όπως και στην περίπτωση του 152^{ου} Δημοτικού σχολείου Αθήνας στην περιοχή των κάτω Πατησίων. Το ποσοστό των παιδιών 2^{ης} γενιάς επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, στην περίπτωση του 4^{ου} Γυμνασίου Αθηνών στην πλατεία Βάθης, αγγίζει ή και ξεπερνά το 80%. Εντούτοις τα ποσοστά αυτά σε κάποιες από τις περιπτώσεις είναι ακριβή, σε κάποιες άλλες αποτελούν εκτιμήσεις των ίδιων των ερωτώμενων και δεν προέρχονται από επίσημα στοιχεία από τα καταγεγραμμένα στα αρχεία.

Αυτό που ουσιαστικά παρατηρούμε, χωρίς ωστόσο να μιλάμε με ακρίβεια στοιχείων, είναι ότι ο αριθμός μαθητών 2^{ης} γενιάς που συμμετέχουν στην εκπαίδευση παρατηρείται πιο αυξημένος στα σχολεία των Αθηνών και συγκεκριμένα στο κέντρο και σε γύρω περιοχές, καθώς επίσης και το ότι θα μπορούσαμε μέσα από τα ευρήματα της έρευνας, έστω και ανεπίσημα να πούμε, ότι η αναλογία των μαθητών, παιδιών 2^{ης} γενιάς στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό, εμφανίζεται μεγαλύτερη στην πρωτοβάθμια συγκριτικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανά περιοχές, γεγονός που φανερώνει ότι πιθανά μεταξύ των 2 βαθμίδων υπάρχει ένα μικρό ποσοστό σχολικής διαρροής, το οποίο εντούτοις από τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων όπως θα αναλύσουμε παρακάτω, είναι αισθητά μικρότερο με το πέρασμα των χρόνων. Συνεπώς μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι θα είναι διακριτή η διαφορά μεταξύ της τωρινής κατάστασης και αυτής που προκύπτει με βάση τα στοιχεία, αναφορικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, πριν από 7 με 10 έτη, όπως αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

3.3 Ανάλυση των συνεντεύξεων

3.3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και τα γενικά χαρακτηριστικά των μεταναστών μαθητών 2^{ης} γενιάς-οικογενειακό προφίλ

Αναφορικά με τον ορισμό της 2^{ης} γενιάς, στην πλειονότητα τους οι ερωτώμενοι (7) συμφωνούν στην άποψη ότι τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς θεωρούνται και είναι αυτά τα οποία γεννήθηκαν από αλλοδαπούς γονείς στη χώρα υποδοχής και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Εξάλλου από την εκπαιδευτική τους εμπειρία τα περισσότερα παιδιά μεταναστών που έχουν συναντήσει, έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Επιπλέον όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γ.Π., εκπαιδευτικός 29 συνολικά χρόνια και Διευθυντής την τελευταία 4ετία, με εμπειρία αρκετά χρόνια και σε Διαπολιτισμικό σχολείο,

«Οι μαθητές 2^{ης} γενιάς είναι οι μαθητές που γεννήθηκαν από μετανάστες γονείς στην Ελλάδα, και γιατί άλλωστε στην πλειονότητά τους τα παιδιά είναι γεννημένα εδώ. Ωστόσο τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στη χώρα από την οποία προέρχονται και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, αισθάνονται Έλληνες».

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις των ερωτώμενων (5), υποστηρίζεται συνδυαστικά και η άποψη ότι ο όρος περιλαμβάνει και τα παιδιά εκείνα τα οποία ήρθαν στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία και έκαναν εγγραφή στο ελληνικό σχολείο όπου και παρακολουθούν. Όπως υποστηρίζει η Κ.Α., καθηγήτρια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου διδάσκει 15 συνολικά χρόνια στο Γυμνάσιο και Λύκειο, και έχει συναντήσει αρκετά παιδιά 2^{ης} γενιάς τα τελευταία χρόνια που διδάσκει αποκλειστικά στο Γυμνάσιο, η ίδια επισημαίνει ότι:

«Μαθητές 2^{ης} γενιάς θεωρούμε σαφώς τα παιδιά που είναι γεννημένα εδώ καθώς επίσης και τα παιδιά των μεταναστών γονιών τους που ήρθαν στην Ελλάδα (οι οποίοι αποτελούν τη 1^η γενιά), και συμμετέχουν στην ελληνική εκπαίδευση. Δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ των κατηγοριών αυτών».

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών της 2^{ης} γενιάς, η απάντηση που δόθηκε από τον Α.Μ., εκπαιδευτικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με εμπειρία 26 χρόνων και κατέχοντας διευθυντική θέση στο σχολείο όπου διδάσκει τα 4 τελευταία χρόνια, σχετικά με την εθνική προέλευση των παιδιών αυτών αλλά και την ηλικία τους κατά μέσο όρο αναλογικά με την τάξη στην οποία κατατάσσονται, ήταν η ακόλουθη:

«Οι χώρες από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά των μεταναστών στο σχολείο μας είναι από τις: Αλβανία, Ρουμανία, Πολωνία, Ουκρανία, Μολδαβία, Συρία, και Μπαγκλαντές. Οι μαθητές φοιτούν στην τάξη που υπαγορεύει η ηλικία τους. Ελάχιστοι (2 στους 80) είναι διετεείς, ο ένας γιατί δεν προσήλθε κανονικά στην α' τάξη (λόγω άγνοιας των γονέων) και ο δεύτερος διότι κρίθηκε αναγκαίο να επαναλάβει την α' τάξη».

Όπως φαίνεται από την περίπτωση αυτή του 152^{ου} Δημοτικού σχολείου Αθήνας, είναι σχεδόν μηδαμινές οι περιπτώσεις των μαθητών που για κάποιους από τους εν γένει λόγους, όπως αυτοί αναφέρονται παραπάνω, να φοιτούν σε τάξη μικρότερη από αυτή στην οποία αντιστοιχεί η ηλικία τους, στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι επόμενες απαντήσεις των ερωτώμενων (υπόλοιπων 5/6) αναφορικά με την εθνική προέλευση, καθώς και την κατά μέσο όρο ηλικία των παιδιών των μεταναστών, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα κάποιες από αυτές, του Γ.Π. στο 14^ο Χαϊδαρίου, της Μ.Π. εκπαιδευτικού με εμπειρία 6 ετών συνολικά και νυν διδάσκουσα στο 42^ο Πειραιά, καθώς και της Α.Π., στο 3^ο Περιστερίου με 10ετή συνολικά εκπαιδευτική εμπειρία, όπου επισημαίνουν σε γενικές γραμμές την κοινή στις περισσότερες περιπτώσεις προέλευση των παιδιών των μεταναστών με χαρακτηριστικότερη χώρα την Αλβανία, όπου τα παιδιά των Αλβανών μεταναστών αποτελούν και την πλειονότητα συγκριτικά με τις υπόλοιπες εθνικότητες, εντός της σχολικής κοινότητας. Ακολουθούν οι Βαλκανικές χώρες, χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, καθώς και χώρες της Μ. Ανατολής, Ασιατικές αλλά και Αφρικανικές, όπως ενδεικτικά, Βουλγαρία, Ρουμανία, Ρωσία, Γεωργία, Ουκρανία, Μολδαβία, Συρία, Μπαγκλαντές, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Ιράκ, Αίγυπτος, Αφρικανικές χώρες, καθώς επίσης και πολλά παιδιά μουσουλμανικής θρησκευτικής προέλευσης αλλοεθνή ή και μερίδα της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης (Πομάκοι). Επιπρόσθετα αναφέρθηκε, σαρώνοντας τις απαντήσεις του συνόλου των ερωτώμενων, ως χώρα προέλευσης και η Βραζιλία.

Ενδεικτικά παρατίθενται οι απαντήσεις των Γ.Π.:

«Τα παιδιά των μεταναστών έχουν προέλευση από την Αλβανία κατά κανόνα, και ακολουθούν η Ρωσία, Ουκρανία, Μολδαβία, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Συρία, Αίγυπτος, κ.α. Συνήθως η απόκλιση που παρουσιάζουν στις ηλικίες είναι 1 με 2 χρόνια μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες του συνόλου των μαθητών, γεγονός που συνέβαινε κυρίως παλιότερα, αφού τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί βελτίωση σημαντική στην πρωτοβάθμια, αυτού του φαινομένου».

και Α.Π.: «Έχουμε κυρίως παιδιά από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία και τις Χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Ουκρανία, Μολδαβία. Συνήθως, εγγράφονται κανονικά από την πρώτη κιόλας τάξη, με βάση την ηλικία τους. Σε κάποιες περιπτώσεις οι οποίες έχουν μειωθεί σημαντικά και σχεδόν έχουν εξαλειφθεί πλέον, επαναλαμβάνουν κάποια παιδιά την τάξη, αν υπάρχει σημαντικό πρόβλημα παρακολούθησης των μαθημάτων, λόγω μη ικανοποιητικού επιπέδου γνώσης και κατανόησης της γλώσσας. Άλλωστε τα περισσότερα από τα παιδιά, έχουν γεννηθεί, μεγαλώσει και αφομοιωθεί από τη μέση ελληνική πραγματικότητα».

Παρατηρούμε επομένως πως με δεδομένες τις απαντήσεις που συμπίπτουν σχετικά με το θέμα της αντιστοίχισης της ηλικίας με την τάξη των παιδιών των μεταναστών, το γεγονός ότι πλέον σε αρκετά σπάνιες έως μηδαμινές περιπτώσεις υπάρχει μία απόκλιση των 1 με 2 χρόνων το πολύ, που ήταν πιο έκδηλο τα προηγούμενα χρόνια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ενδεικτικά μία σημαντική εξέλιξη στην συμμετοχή και προσαρμογή των παιδιών στην α'/βάθμια εκπαίδευση, αφού γράφονται στην ηλικία των 6 και συνηθέστερα ολοκληρώνουν κατά κανόνα στα 11 έως στις ελάχιστες πλέον εξαιρέσεις στην ηλικία των 12. (ανεξαρτήτως του όποιου ποσοστού διαρροής που θα αναλύσουμε παρακάτω). Το γεγονός αυτό αντανακλά μία καλύτερη σχέση των παιδιών αυτών με την αρχική εκπαίδευση, και πιθανά οφείλεται και στο ότι τα περισσότερα πλέον παιδιά μεταναστών που εισάγονται χρόνο με το χρόνο στην εκπαίδευση από την προσχολική στην πρωτοβάθμια, είναι προφανώς παιδιά που γεννιούνται στην Ελλάδα και αποκτούν καλύτερη σχέση με την ελληνική γλώσσα, αναλόγως πάντα και της βοήθειας που τυγχάνουν από το οικογενειακό τους αλλά και ευρύτερο κοινωνικό και φυσικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Εντούτοις, ελαφρώς πιο διαφοροποιημένες προκύπτουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι στο σύνολό τους (6) αναφέρουν ότι τα παιδιά εκείνα κυριότερα που έχουν γεννηθεί στη χώρα τους και έχουν μεταναστεύσει σε μικρή ηλικία με τους γονείς τους, είναι κατά κανόνα μεγαλύτερα από την ηλικία που προβλέπει η τάξη στην οποία φοιτούν, περίπου κατά 1 με 2 χρόνια, όπως υποστηρίζει πιο συγκεκριμένα η Β.Χ., φιλόλογος εκπαιδευτικός στη Μέση εκπαίδευση, με 21 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, διδάσκουσα στο 4^ο Γυμνάσιο Αθήνας, καθώς και η Α.Γ., φιλόλογος και η ίδια στο 1^ο Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου, με 11 χρόνια διδακτικής και εκπαιδευτικής εμπειρίας συνολικά, συμπληρώνει αναφέροντας πως οι ηλικίες των παιδιών αυτών είναι 14, 15, 16 αντίστοιχα με τις τάξεις στις οποίες φοιτούν.

Όσον αφορά το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των οικογενειών τους, ο Α.Μ. αναφέρει πως:

«Ούτε ένας γονιός δεν έχει μόρφωση ανώτερη της στοιχειώδους πολλοί δε είναι εντελώς αγράμματοι. Ένα ζεύγος Σύριων είναι φαρμακοποιοί που σπούδασαν στην Ελλάδα και παρέμειναν εδώ. Το οικονομικό επίπεδο είναι από το πιο χαμηλό (στο οποίο όμως συμπεριλαμβάνονται και ελληνικές οικογένειες) έως μεσαίο (προ κρίσεως) με οικογένειες Αλβανών και Ρουμάνων μικροεργολάβων οικοδομών που έχουν και ιδιόκτητες οικίες.», επιβεβαιώνοντας ουσιαστικά ότι σε αρκετές περιπτώσεις εκτός από τις εξαιρέσεις, όπως οι Σύριοι στο παράδειγμα αυτό, οι μετανάστες γενικά ανήκουν στα μη προνομιούχα στρώματα και συνεπώς αποτελούν ως επί το πλείστον, άτομα χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής στάθμης και συνήθως και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

Παρόμοιας τοποθέτησης, απαντήσεις έχουν δοθεί από την πλειονότητα των ερωτώμενων (11), όπως επίσης επισημαίνει και η Τ.Μ. εκπαιδευτικός επίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ηλικίας μεταξύ 36-45 ετών, με 15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, διδάσκουσα σε Δημοτικό σχολείο του κέντρου της Αθήνας, λέγοντας σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των μεταναστών γονέων:

«Συνήθως είναι, ένα μορφωτικό επίπεδο βασικής-στοιχειώδους εκπαίδευσης. Βέβαια, υπάρχει και ένα ποσοστό, πολύ μικρό θα έλεγα, που πρόκειται για γονείς αποφοίτους της αντίστοιχης τριτοβάθμιας εκεί εκπαίδευσης, οι οποίοι, λόγω γλώσσας, στα πρώτα χρόνια τουλάχιστον, αναγκάζονται να κάνουν πολύ πιο δύσκολες και κακο-πληρωμένες δουλειές από αυτές που κάνει ο μέσος "ανειδίκεντος εργάτης" έλληνας».

Επιπλέον η Α.Γ., φιλόλογος στο Γυμνάσιο του Αγ. Δημητρίου, προσθέτει το σχόλιο της λέγοντας:

«Το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων των παιδιών των μεταναστών, μαθητών 2^{ης} γενιάς, είναι συνήθως χαμηλό. Πρόκειται συνήθως για γονείς βιοπαλαιστές που ωστόσο όμως, φροντίζουν να καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών τους, αν και δεν ενδιαφέρονται τόσο πολύ για τις επιδόσεις τους στο σχολείο», θίγοντας με τον τρόπο αυτό, το θέμα του κατά πόσο ενδιαφέρονται και είναι υποστηρικτικοί οι ίδιοι οι γονείς ως προς τη μόρφωση των παιδιών τους.

Με μια μικρή διαφοροποίηση από τους υπόλοιπους, εμφανίζεται η άποψη της Γ.Σ., φιλόλογου σε Γυμνάσιο στην περιοχή του Ρέντη, διδάσκουσα στη β/βάθμια δημόσια εκπαίδευση 25 χρόνια, με μεγαλύτερη ακόμη διδακτική εμπειρία, υποστηρίζοντας πως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των παιδιών 2^{ης} γενιάς είναι σε γενικές γραμμές

καλό, ανεξαρτήτως του οικονομικού τους επιπέδου, που στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι χαμηλό, δεδομένου ότι ακόμη και οι υψηλού εκπαιδευτικού υπόβαθρου γονείς στη χώρα τους, στην Ελλάδα απασχολούνται σε ανειδίκευτη εργασία.

Επιπρόσθετα, η καθηγήτρια Β.Χ. μας δίνει τη δική της απάντηση:

«Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των παιδιών αυτών είναι ως επί το πλείστον απόφοιτοι Δημοτικού και δε μιλάνε γενικά καλά την Ελληνική γλώσσα. Οι Αλβανοί ωστόσο βρίσκονται σε καλύτερη κατάσταση αλλά αντιμετωπίζουν παρ'όλα αυτά δυσκολία να χειριστούν τη γλώσσα στο γραπτό λόγο. Επιπλέον αναφέρω ότι από την εμπειρία μου έχω παιδιά με καταγωγή από την Πολωνία και τη Ρουμανία πιο συγκεκριμένα, που μεγαλώνουν σε μονογονεϊκές οικογένειες, και κατά κανόνα με τη μητέρα, οι οποίες εργάζονται ως οικιακοί βοηθοί», επομένως βλέπουμε μέσα από ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει η εκάστοτε οικογένεια των παιδιών 2^{ης} γενιάς, σε συνδυασμό με το κοινωνικό φαινόμενο της μονογονεϊκότητας, γεγονός που συνεπάγεται μειωμένη δυνατότητα και παροχή στήριξης εν γένει στα παιδιά, αντανακλά στο σύνολό του ένα γενικά πιο υποβαθμισμένο κοινωνικο-οικονομικό βιοτικό επίπεδο, με κάποιες εξαιρέσεις που αφορούν κυριότερα τους Αλβανικής καταγωγής μετανάστες.

Συνεπώς επιβεβαιώνεται μέσα από την καταγραφή των απαντήσεων των ερωτώμενων, και βάσει των παραδειγμάτων της εν λόγω έρευνας πεδίου, το χαμηλό κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο πολλών από τις οικογένειες των παιδιών των μεταναστών.

3.3.2 Σχολική επίδοση (αποτυχία/επιτυχία) των μεταναστών μαθητών 2^{ης} γενιάς-εμπόδια/δυσκολίες-Μαθητική διαρροή και κοινωνικός αποκλεισμός

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών 2^{ης} γενιάς, καθώς και των πιθανών δυσκολιών και προβλημάτων που συναντούν αναφορικά με αυτήν, αρχικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Γ.Κ., εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με 34 έτη συνολικής εμπειρίας, εκ των οποίων τα τελευταία 8 έτη έχει εκλεγεί σε διευθυντική θέση στο σχολείο όπου παραμένει ως σήμερα, απάντησε πως:

«Τα περισσότερα παιδιά προάγονται ή απολύονται με βαθμό καλά (7-8) και πολύ καλά (8-9). Ο λόγος που η επίδοση τους δεν είναι τόσο καλή έχει να κάνει με τη μικρή σημασία που δίνουν στο σχολείο και την πρόοδο τους σ'ένα μεγάλο βαθμό.»

Επίσης σχετικά με το αν η επίδοση επηρεάζεται από τη χώρα προέλευσης, ο ίδιος θεωρεί πως αυτό δε σχετίζεται καθόλου, επισημαίνοντας αντίθετα, ότι *«η επίδοσή τους έχει να κάνει περισσότερο με την ελάχιστη έως καθόλου ενασχόληση των γονιών με τη μάθηση και την πρόοδο των παιδιών τους»*, προσθέτοντας στη συνέχεια, πως τα παιδιά των Αλβανών είναι αυτά που χαρακτηρίζονται ως *«καλύτεροι μαθητές»*, και ακολουθούν οι Ρώσοι και οι Ρουμάνοι. Επίσης ο Γ.Π. ως προς την παραπάνω τοποθέτηση, συμφωνεί εν μέρει, λέγοντας και ο ίδιος ότι:

«Η πλειονότητα των παιδιών αυτών είναι στο 7-8/10 «καλά», με τη μειοψηφία ένα 30% περίπου να βρίσκεται στο άριστα (9-10/10)». Υποστηρίζει πως αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός ευνόητο όσον αφορά τις δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα, αλλά σχετιζόμενο και με άλλους παράγοντες, με σημαντικότερο αυτόν της ενδοοικογενειακής κατάστασης εν γένει. Ωστόσο έχουν πλέον ενσωματωθεί γύρω στο 70%, όπως επίσης σημειώνει.

Επιπλέον επισημαίνει και ο ίδιος πως η σχολική επίδοση των παιδιών είναι άμεσα σχετιζόμενη με τη στήριξη που δέχονται από του γονείς τους, συμπληρώνοντας ταυτόχρονα πως συγκεκριμένα οι Πολωνοί και οι Σύριοι, από την εμπειρία του, διαθέτουν ένα σημαντικό πολιτιστικό υπόβαθρο, γεγονός που υποδεικνύει εδώ μία σχέση και της προέλευσης με τη σχολική επίδοση.

Τις μέτριες επιδόσεις των παιδιών επισημαίνει και η δασκάλα Μ.Π., η οποία τη στιγμή της έρευνας δίδασκε στην α' δημοτικού, τονίζοντας πως τα παιδιά που είναι γεννημένα στην Ελλάδα, προσαρμόζονται καλύτερα και δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες με τα παιδιά που έρχονται από τις χώρες καταγωγής τους, τα οποία ωστόσο είναι πλέον πολύ λίγα. Αυτό που κυρίως επισημαίνει είναι ότι τα παιδιά των Αλβανών είναι πολύ καλύτεροι μαθητές, και ιδίως τα κορίτσια που δείχνουν μία μεγαλύτερη επιμέλεια από τα αγόρια, τα οποία αντίστοιχα δε δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον, καθώς στην α' τάξη ακόμη δεν έχουν προσαρμοστεί και ωριμάσει εξίσου.

Οι υπόλοιποι (3/6) εκπαιδευτικοί στην α/βάθμια, και εκείνοι πλησιάζουν ως προς την εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών των μεταναστών, τους παραπάνω συναδέλφους τους, με μια μικρή διαφορά ως προς το πώς τοποθετούνται, όπως ο Α.Μ., που μας λέει ότι:

«Η επίδοσή τους είναι από ικανοποιητική και πάνω, η οποία είναι ευθέως ανάλογη με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους και με τη δυνατότητά τους να τους βοηθούν, να τους ελέγχουν, να τους συντροφεύουν στη μελέτη τους», γεγονός που υποδεικνύει τη σημαντική

βαρύτητα που έχει το μορφωτικό επίπεδο και η στάση των γονέων των παιδιών απέναντι στις υποχρεώσεις τους, και κατά συνέπεια, μπορούμε να πούμε πως αυτή η παράμετρος είναι επικρατέστερη ως προς την επιρροή που ασκεί στην επίδοση και τη σχολική πορεία των παιδιών των μεταναστών.

Επιπλέον ο ίδιος θεωρεί ότι η παράμετρος της προέλευσης σχετίζεται με την επίδοση, καθ'ότι όπως λέει: *«Οι χώρες του τρίτου κόσμου (Μπαγκλαντές στο δικό μου δείγμα) υστερούν κατά πολύ και έπονται οι Σύριοι.. Ειδικότερα οι λαοί που έχουν καταφέρει είτε λόγω εγγύτητας (Βούλγαροι) είτε λόγω παλαιότητας (Αλβανοί) είτε λόγω κοινών πολιτισμικών στοιχείων (Ρουμάνοι) να ενσωματωθούν στην Ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζουν τα λιγότερα προβλήματα».*

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι άλλοι δύο συνάδελφοι Τ.Μ. και Α.Π., οι οποίοι πιστεύουν ότι τόσο η στήριξη από την οικογένεια, όσο και η διάσταση της προέλευσης σχετίζονται και επηρεάζουν ειδικά το πρώτο, σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση, τονίζοντας και εκείνοι ότι οι Αλβανοί μαθητές προηγούνται ως επί το πλείστον με διαφορά, καθώς όπως λέει και η Α.Π.: *«έχουν ενταχθεί πια ομαλά, στην πολύ πιο οικεία για τις καταβολές τους, χώρα υποδοχής, οπότε αυτό έχει άμεσο και θετικό αντίκτυπο στην αντίστοιχη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την απόδοσή τους στα μαθήματα»*, ακολουθώντας στη συνέχεια, τα υπόλοιπα παιδιά Βαλκανικής προέλευσης, και τα παιδιά από τις Ανατολικές χώρες, π.χ. Πακιστάν, Συρία, ή τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, με τα δύο τελευταία, να παρουσιάζουν τις περισσότερες δυσκολίες, και όπως χαρακτηριστικά εδώ υποστηρίζει η Τ.Μ.: *«νιώθουν αναπόφευκτα, κάπως διαφορετικά, και αυτό σίγουρα καθυστερεί, επιβραδύνει την λειτουργική ένταξή τους στο σύνολο της σχολικής τάξης, και κατά συνέπεια, τους χρόνους που θα σου αποδώσουν τα μέγιστα δυνατά τους».*

Αναφορικά με τη β/βάθμια εκπαίδευση, εδώ στο σύνολό τους (6) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η επίδοση των παιδιών των μεταναστών είναι ως επί το πλείστον μέτρια ή όχι καλή, με τις φιλολόγους, συναδέλφους του ίδιου σχολείου, Κ.Α. και Ε.Κ., να υποστηρίζουν πως η σχολική επίδοση τους δεν είναι π.καλή, και με ένα μικρό ποσοστό παιδιών εξαιρετικής επίδοσης βέβαια, τα οποία είναι κατά κανόνα Αλβανικής καταγωγής, σημειώνοντας ότι τα παιδιά αυτά είναι πλέον πλήρως ενταγμένα, αλλά ωστόσο στο σύνολό τους μοιρασμένα, ως προς την εκπαιδευτική τους ένταξη.

Όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Α.Κ.: *«τα παιδιά των μεταναστών στο σύνολό τους είναι 50-50 ενταγμένα, με τα Αλβανικής καταγωγής να έχουν ενταχθεί πλήρως. Επιπλέον πολλά από αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς τη γλώσσα, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και είναι*

περιθωριοποιημένα. Εντούτοις υπάρχουν περιπτώσεις όπου κάποια από τα παιδιά αυτά ξεχωρίζουν ως «ηγέτες» της τάξης». Η αναφορά στο φαινόμενο της περιθωριοποίησης και η σχέση του με το βίωμα του κοινωνικού αποκλεισμού, θίγεται μέχρι στιγμής πρώτη φορά, γεγονός που θα εξετάσουμε αναλυτικότερα στη συνέχεια. Η ίδια είναι πιο μετριοπαθής ως προς το αν επηρεάζει η προέλευση την επίδοση, λέγοντας πως: «οι Αλβανοί σαφώς είναι καλύτεροι μαθητές, αλλά θεωρώ ότι σε γενικές γραμμές επηρεάζεται η επίδοση τους όχι τόσο από την καταγωγή τους, όσο από την οικογένεια του κάθε παιδιού», σε αντίθεση με την Ε.Κ., που απαντά λέγοντας: «η προέλευση είναι ανεξάρτητη από την επίδοση. Είναι γλωσσικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και επομένως επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση».

Η Γ.Σ. φιλόλογος, υποστηρίζει και αυτή πως κυριότερα η οικογένεια είναι αυτή που συνδιαμορφώνει την επίδοση των παιδιών, τονίζοντας πως οι Αλβανοί είναι π.καλοί μαθητές, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά, καταγράφοντας επίσης από τη δική της εμπειρία, ένα παιδί από τη Γεωργία που δυσκολευόταν ιδιαίτερα με τη γλώσσα με αποτέλεσμα να μεταβεί σε σχολείο για παλιννοστούντες. Αυτό που μας έκανε θετική εντύπωση σύμφωνα με τα λόγια της, είναι πως παρά τις δυσκολίες τα παιδιά προσπαθούν και κάποια συνεχώς βελτιώνονται, όπως επί παραδείγματι μια μαθήτρια από το Ιράκ.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι επόμενες 2/6, με την Α.Γ., να λέει πως: «Η σχολική τους επίδοση είναι σχετικά μέτρια. Πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Συνήθως εκφράζονται με πολύ απλό τρόπο, και κάποιες φορές υποπίπτουν σε γλωσσικά λάθη και αδυνατούν να διατυπώσουν τις σκέψεις τους αναλυτικά και λεπτομερειακά. Παρ' όλα αυτά καταβάλλουν φιλότιμες προσπάθειες να βελτιωθούν», όπως αναφέρθηκε και από την προηγούμενη εκπαιδευτικό. Επίσης πρόσθεσε σχετικά με τη χώρα προέλευσης: «Θεωρώ πως η χώρα προέλευσης δεν επηρεάζει των επίδοση των μαθητών. Δεν έχει τύχει με βάση την εμπειρία μου να έχω μαθητές για παράδειγμα από την Αλβανία και να είναι μόνο καλοί ή και μόνο κακοί μαθητές. Συνήθως η επίδοση τους συνδέεται με το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται», αναφέροντας πως τα παιδιά από την Αλβανία και τη Ρωσία διακρίνονται για τις επιδόσεις τους.

Η Θεολόγος Μ.Ν., και η ίδια αναφέρει τη μέτρια επίδοση των παιδιών, παρ'όλο που στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν υφίστανται οι εν λόγω δυσκολίες, καθώς επίσης και το γεγονός ότι συναντούν προβλήματα στο σχολείο, σχετικά με το γλωσσικό θέμα, αλλά και περιπτώσεων όπου τα παιδιά γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών

ενίοτε, επισημαίνοντας ως επιπλέον παράγοντα δυσκολίας, τη γενικότερη κοινωνική προσαρμογή η οποία κατ'επέκταση επιδρά στην προσαρμοστικότητα τους στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που επηρεάζεται και ενισχύεται αρνητικά από τις διαφορές εντός του οικογενειακού ιστού.

Τέλος η Β.Χ., φιλόλογος, τονίζει επίσης τη δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο, αναφέροντας ότι η προέλευση σχετίζεται σε ένα βαθμό με την επίδοση, διότι όπως λέει: *«τα παιδιά από τις Αραβικές χώρες αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες, ενώ αντιθέτως, οι Αλβανικής καταγωγής μαθητές, δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία, έχουν καλύτερη οικονομική κατάσταση, και είναι γενικότερα πιο καλός ο οικογενειακός τους ιστός».*

Αναφορικά με τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πιθανά τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς στο σχολείο, γεγονός που σχετίζεται με το αν και κατά πόσο εντάσσονται ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία ή αντίθετα, βιώνουν διαδικασίες αποκλεισμού, ο συνεντευξιαζόμενος Α.Μ. αναφέρει:

«Τα παιδιά 2^{ης} γενιάς σίγουρα συναντούν εμπόδια και δυσκολίες τα οποία προέρχονται από τις οικογένειές τους και από τις οικογένειες των ελλήνων συμμαθητών. Το πρόβλημα όμως είναι κοινωνικό όχι εκπαιδευτικό. Οι θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης δεν ξεχωρίζουν τα παιδιά με τη θρησκεία ή το χρώμα, προσφέρουν σε όλα τις ίδιες παροχές και έχουν θεσπίσει και ειδικές δομές ενίσχυσης για τα παιδιά μεταναστών. Η ελληνική κοινωνία όμως δεν ήταν ποτέ έτοιμη, δεν θα αποβάλει ποτέ τον υφέρποντα ρατσισμό της και δεν δέχεται να μοιραστεί τον ελάχιστο εθνικό της πλούτο. Δεν μπορεί να κατανοήσει ότι οι μετανάστες είναι σημάδι των καιρών, οι μετανάστες είναι αποτέλεσμα της ραγδαίας καπιταλιστικής ανάπτυξης των χωρών τους», καθιστώντας σαφές το γεγονός ότι, παρά τις προσπάθειες για την ένταξη των παιδιών 2^{ης} γενιάς, που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί από την πλευρά τους, όσο ο ρατσισμός, ενυπάρχει συνειδητά και υποσυνείδητα στη σκέψη και την αντίληψή των πολιτών και των εκάστοτε φορέων της ίδιας της κοινωνίας, τα εμπόδια και οι δυσκολίες που συναντούν οι οικογένειες των μεταναστών και τα παιδιά τους, θα παραμένουν και θα δυναμιτίζουν τις διαδικασίες ένταξής τους, απειλούμενοι με αποκλεισμό.

Παρακάτω ο Γ.Κ., προσθέτει σχετικά, λέγοντας: *«Έχει να κάνει κάθε φορά με την πολιτική ενσωμάτωσης των πολιτιστικά διαφοροποιημένων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Στο σχολείο όπου ασκώ τα καθήκοντα του διευθυντή δεν υπάρχει καμιά διάκριση μεταξύ μαθητών μεταναστών και γηγενών. Στοχεύουμε στην ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητά τους»,* γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι το σχολείο γενικά στοχεύει προς την

κατεύθυνση της αποδοχής και της ενσωμάτωσης στη διαδικασία του, των μαθητών 2^{ης} γενιάς.

Ο Γ.Π., διαφοροποιείται από τις απαντήσεις των προηγούμενων συναδέλφων, αναφέροντας σχετικά με τι δυσκολίες που προκύπτουν στη σχολική διαδικασία, ότι αυτές αποτελούν την προέκταση των διαταραγμένων διαπροσωπικών σχέσεων των γονέων των μαθητών, αλλά και της αρνητικής στάσης που οι ίδιοι οι γονείς κρατούν ως προς τη διαδικασία ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία υποδοχής. Επιπλέον θεωρεί ότι ιδιαίτερα οι μουσουλμάνοι λόγω του έντονου θρησκευτικού τους φανατισμού είναι επίσης αρνητικοί και αρκούνται στο δικό τους «κύκλο».

Πάραυτα, και ο ίδιος αναφέρει πως το σχολείο προσπαθεί, με διάφορες πρωτοβουλίες από πλευράς εκπαιδευτικών να τους εντάξει, σεβόμενοι τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, και λαμβάνοντας υπόψη τα ήθη και τα έθιμα τους, μέσα από σχετικές εκδηλώσεις, με αποτέλεσμα αρχικά να συμμετέχουν σποραδικά και αποσπασματικά και στη συνέχεια να αποστασιοποιούνται ξανά, εφόσον και η απουσία των γονέων τους είναι σχεδόν δεδομένη.

Όσον αφορά την τοποθέτηση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών α/βαθμιας 3/6 και της β/βαθμιας θίγοντας τα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές 2^{ης} γενιάς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής του διαδικασίας γενικά, η Α.Γ. αναφέρει την: *«επανάληψη της τάξης λόγω πολλών απουσιών ή λόγω εξαιρετικά χαμηλής σχολικής επίδοσης»*, η Κ.Α. επίσης θίγει το γλωσσικό πρόβλημα, προσθέτοντας τον παράγοντα της έλλειψης τμημάτων ένταξης, καθώς και της επίδρασης που ασκεί το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των παιδιών στην ομαλή τους ή όχι εκπαιδευτική ένταξη, και η χρήση της μητρικής τους ή της γλώσσας της χώρας υποδοχής ενδοοικογενειακά, άποψη με την οποία ταυτίζεται και η Β.Χ., η οποία προσθέτει ότι: *«το ζήτημα της γλωσσικής δυσκολίας και της μειωμένης κατανόησης της γλώσσας, οδηγεί σε ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών»*. Η Μ.Ν. αναφέρει επιπρόσθετα ένα βασικό εμπόδιο, ότι: *«αρκετά παιδιά αναγκάζονται να εργαστούν, παράλληλα με τη φοίτησή τους στο σχολείο»*.

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση, και συγκεκριμένα την «αποτυχία», με την έννοια της μέτριας επίδοσης που σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν αρκετοί από τους μαθητές 2^{ης} γενιάς, το ποιοι παράγοντες, αν όχι την προσδιορίζουν, σίγουρα την επηρεάζουν, καθώς και το αν τελικά και σε ποιο βαθμό διαρρέουν από το σχολείο, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Α.Μ. μας αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Οι παράγοντες που την επηρεάζουν ή την προκαλούν είναι η γνώση της ελληνικής, η στοιχειώδης οικονομική ευμάρεια, και η κοινωνική προσαρμογή όχι μόνο του μαθητή αλλά ολόκληρης της οικογένειάς του».

Επίσης σχετικά με το ποσοστό μαθητικής διαρροής, στο 152 δημοτικό σχολείο Αθήνας, αναφορικά με τα παιδιά 2^{ης} γενιάς, μας αναφέρει ότι είναι μηδενικό και συνολικά για το μαθητικό πληθυσμό, είναι: *«Λιγότερο από 2 %.* Οι περιπτώσεις είναι δύσκολο να χαρακτηριστούν ως σχολική διαρροή αφού οι τρεις μαθητές μας που διέκοψαν τα τελευταία χρόνια μετακόμισαν προς άγνωστη κατεύθυνση, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι διέκοψαν το σχολείο. Εικάζουμε -είναι σήνηθες-, ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν τα περί μετεγγραφής, θεωρούν ότι «το παίρνω και φεύγω». Αντιθέτως, δύο Έλληνες μαθητές μας που διέκοψαν το σχολείο, τριγυρίζουν στη γειτονιά, προέρχονται από φτωχές και διαλυμένες οικογένειες, η Πρόνοια δεν ξέρει πού να απευθυνθεί και εμείς και δεν ξέρουμε ούτε σε ποιον να ασκήσουμε δίωξη», 'φωτογραφίζοντας' με αυτό τον τρόπο, τις διαδικασίες κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, γηγενών που προέρχονται από πολύ φτωχά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας.

Το μηδενικό ποσοστό μαθητικής διαρροής επισημαίνει και ο Γ.Κ., λέγοντας: *«Από τα 200 παιδιά που φοιτούν στο 7^ο Δ. Σχ. ΑΓ. Βαρβάρας τα 30 είναι παιδιά 2^{ης} γενιάς και μαθητική διαρροή δεν υπάρχει ειδικά και γενικά».*

Με τη θέση αυτή συμπίπτει και η απάντηση της Μ.Π., η οποία τονίζει βέβαια τα προβλήματα και την ελλιπή οργάνωση και την αναποτελεσματικότητα που υπάρχει σχετικά με την δυνατότητα ενίσχυσης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, και που επηρεάζουν σαφώς τη σχολική επίδοση των μαθητών, επισημαίνοντας πως η μαθητική διαρροή στο 42^ο Πειραιά, είναι επίσης μηδενική.

Επιπλέον ο Γ.Π. στο 14^ο Χαϊδαρίου, υποστηρίζει πως υπάρχει ένα μικρό ποσοστό διαρροής στην α/βαθμια το οποίο τείνει να εξαλειφθεί τελείως, δεδομένου ότι τα περισσότερα πλέον παιδιά γράφονται κανονικά και ολοκληρώνουν το Δημοτικό, τονίζοντας συγχρόνως, ότι ένα 15-20% αυτών που ολοκληρώνουν τη δημοτική εκπαίδευση δεν μεταβαίνει στο Γυμνάσιο, ποσοστό αρκετά σημαντικό, που αφορά όμως τη διαρροή στη β/βάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο στο ποσοστό αυτό διαρροής περιλαμβάνονται και οι γηγενείς μαθητές, όπως και παιδιά με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, όπως τσιγγανόπαιδα, και παιδιά μουσουλμάνων είτε ελληνικής είτε αλλοδαπής καταγωγής. Οι άλλοι 2/6 εκπαιδευτικοί, επισημαίνουν και αυτοί πως το ποσοστό διαρροής στην α/βαθμια εκπαίδευση είναι σχεδόν μηδενικό.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη β/βάθμια, η Α.Γ. στο 1^ο Αγ. Δημητρίου, αναφέρει πως υπάρχει ένα ποσοστό διαρροής, αλλά δεν είναι σημαντικό. Όσον αφορά τους παράγοντες που ασκούν επίδραση στη σχολική πορεία των παιδιών, αναφέρει την αδιαφορία της οικογένειας των παιδιών ως προς αυτή, που σχετίζεται με τη νοοτροπία που έχουν γενικά περί μόρφωσης.

Εν συνεχεία οι Κ.Α. και Ε.Κ. στο 4^ο Ελευσίνας, αναφέρουν πως υπάρχει διαρροή, σε ποσοστό περίπου 10% για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, η οποία οφείλεται σε αρκετές περιπτώσεις στις απουσίες, ή στο φαινόμενο της εγκατάλειψης εξαιτίας ταυτόχρονης ανάγκης για εργασία, επισημαίνοντας επιπλέον η Κ.Α., ότι:

«η μαθητική διαρροή αφορά σε περιπτώσεις τσιγγανόπαιδων, όπου παρατηρείται συχνά το φαινόμενο να ξεκινούν κανονικά τη φοίτηση τους στο Γυμνάσιο, με την εγγραφή τους στην Α' Γυμνασίου, και στη συνέχεια να διακόπτουν, με αποτέλεσμα είτε να επανεγγραφούν ή να το εγκαταλείπουν οριστικά, εξαιτίας και της αμέλειας και αδιαφορίας των γονέων γι' αυτό».

Σχετικά με τη σχολική πορεία των παιδιών αυτών θεωρεί ότι το μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών των παιδιών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εξέλιξή τους, καθώς επίσης σε μικρότερο βαθμό, ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν πιθανά κάποια από τα παιδιά, να επηρεάζει αρνητικά τη σχολική τους προσαρμογή και εξέλιξη, που στις πιο δυσάρεστες περιπτώσεις, οδηγεί στον εκπαιδευτικό τους αποκλεισμό.

Επιπρόσθετα η Γ.Σ. στο Λύκειο-Γυμνάσιο Ρέντη, αναφέρει πως:

«μαθητική διαρροή υπάρχει μικρή γενικά, και όχι τόσο μεταξύ των παιδιών των μεταναστών, αλλά οφείλεται κυρίως σε μαθητές φτωχών ελληνικών νοικοκυριών. Σχετικά με τα παιδιά 2^{ης} γενιάς, να αναφέρω ότι ένας μαθητής από τη Γεωργία, δυσκολευόταν έντονα με τη γλώσσα, και τελικά μετέβη σε σχολείο παλιννοστούντων, καθώς και μία μαθήτρια από το Ιράκ που εγκατέλειψε το σχολείο, χωρίς να ξέρουμε που πήγε».

Εντούτοις η Β.Χ., στο 4^ο Γυμνάσιο Αθήνας, το οποίο αποτελείται σε 80-90% από παιδιά μεταναστών, μας απαντά:

«Ναι, υπάρχει διαρροή και το ποσοστό είναι σχετικά μεγάλο. Οφείλεται κατά κύριο λόγο σε κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες, δεδομένου ότι κάποια παιδιά αναγκάζονται να το εγκαταλείψουν εξαιτίας οικονομικών και οικογενειακών λόγων, και αυτό παρατηρείται κυρίως στην Α' Γυμνασίου».

Επιπροσθέτως τόνισε ότι ανά περίπου 18 άτομα σε κάθε τμήμα, φοιτούν 3-4 τσιγγανόπουλα, τα οποία συνδιαμορφώνουν το ποσοστό της συνολικής διαρροής. Στο

εν λόγω σχολείο όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει, καθώς και στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας, ένα μικρό ποσοστό γηγενών φοιτούν σε αυτά, και αυτό εξαιτίας της οικονομικής ανέχειας και φτώχειας των οικογενειών τους, που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες του γηγενούς πληθυσμού, και συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο. Άλλωστε όπως προσθέτει, όσες ελληνικές οικογένειες είχαν τη δυνατότητα έχουν απομακρυνθεί από τις περιοχές αυτές και δε στέλνουν τα παιδιά τους στα συγκεκριμένα σχολεία.

Συνεπώς αναφορικά με τη μαθητική διαρροή και τη σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό, στο πλαίσιο της α/βάθμιας, μαθητική διαρροή που αφορά τους μαθητές 2^{ης} γενιάς δεν υπάρχει πλέον, ανεξαρτήτως της μέτριας επίδοσης της πλειονότητας των παιδιών αυτών, αλλά και των γενικότερων εμποδίων και δυσκολιών που συναντούν τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το τοπίο σχετικά με τη μαθητική διαρροή στη β/βάθμια, και συγκεκριμένα στη α' βαθμίδα, στο Γυμνάσιο, διαφοροποιείται σε ένα βαθμό, δεδομένου ότι υπάρχει ένα ποσοστό διαρροής του συνολικού πληθυσμού, εντός του οποίου εντάσσονται και τα παιδιά των μεταναστών, το οποίο ποικίλει ανάλογα με τις περιοχές των σχολείων, καθώς και με την αναλογία μαθητών 2^{ης} γενιάς στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό. Εντούτοις το ποσοστό αυτό όπως μας μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί, σταδιακά μειώνεται και στην α'βάθμια επίσης στην πλειονότητα των περιπτώσεων προκύπτει μηδενικό.

Το φαινόμενο αυτό της διαρροής, της εγκατάλειψης δηλαδή του σχολείου, παρατηρείται κυρίως στην α' τάξη του Γυμνασίου, είτε λόγω μη εγγραφής, είτε λόγω δυσκολιών μαθησιακών, γλωσσικών, αλλά ως επί το πλείστον, οι λόγοι που συμβάλλουν στη διαρροή όπως προκύπτει από τη συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων, είναι η ανεπαρκής ή ελλιπής στήριξη της οικογένειας, οι διάφορες δυσκολίες, κοινωνικές, οικονομικές, που διαταράσσουν πολλές φορές τον οικογενειακό ιστό, η ανάγκη της πρόωρης εργασίας, καθώς και ο κοινωνικός αποκλεισμός που χαρακτηρίζει κάποια από τα παιδιά 2^{ης} γενιάς, που συνοδεύεται στις εν λόγω περιπτώσεις και από εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Ο εκπαιδευτικός τους αποκλεισμός συνεπάγεται μειωμένα προσόντα και χαμηλή εκπαιδευτική κινητικότητα, οδηγώντας αλυσιδωτά στο να απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, άρα ή

κινδυνεύουν να οδηγηθούν σε αποκλεισμό, ή όπου υπάρχει, ενισχύεται ο ήδη κοινωνικός τους αποκλεισμός.

3.3.3 Στάσεις μεταξύ μαθητών, παιδιών 2^{ης} γενιάς και γηγενών συμμαθητών

Αναφορικά με τις στάσεις ανάμεσα στους μαθητές 2^{ης} γενιάς και στους γηγενείς συμμαθητές τους, ο Α.Μ. στην ερώτηση σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αυτών, και στο αν θεωρεί ότι τα παιδιών μεταναστών στο σχολείο αντιμετωπίζονται ως «ξένοι», απάντησε ότι:

«Όταν δεν υπάρχουν σαφείς εντολές ή προκαταλήψεις (και επομένως συζητήσεις) στα σπίτια των παιδιών οι σχέσεις τους είναι αυτομάτως φυσιολογικές σαν όλες», συμπληρώνοντας ότι:

«Σε γενικές γραμμές δεν αντιμετωπίζονται ως ξένοι, αλλά εξαρτάται όπως προαναφέρθηκε από το εκάστοτε οικογενειακό περιβάλλον και ευρύτερα κοινωνικό, από το αν και σε ποιο βαθμό «κρατά» μια προκατειλημμένη στάση», υπογραμμίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη στάση της ίδιας της οικογένειας αλλά και τη νοοτροπία της εκάστοτε κοινωνίας, στην επιρροή που ασκούν στη διαμόρφωση ανάλογης στάσης των γηγενών μαθητών προς τους συμμαθητές τους, παιδιά 2^{ης} γενιάς.

Με την πιο μετριοπαθή αυτή άποψη ευθυγραμμίζεται και η απάντηση της Μ.Ν., η οποία επίσης θεωρεί πως η εκάστοτε στάση των παιδιών εξαρτάται από την οικογένεια, και ειδικά όπως τονίζει, από την αντίληψη και τη νοοτροπία της μητέρας ως προς αυτό, συμπληρώνοντας ότι: *«αν η μητέρα δεν κρατά ρατσιστική στάση, τότε και τα παιδιά έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, τα παιδιά 2^{ης} γενιάς».*

Την επισήμανση αυτών των μεμονωμένων όμως περιπτώσεων ρατσιστικής αντίληψης και στάσης, επισημαίνει και η Γ.Σ., καθώς και ο Γ.Κ., ο οποίος έδωσε την απάντηση:

«Το πρόβλημα, σε λίγες περιπτώσεις που έχουμε ξεκινάει από την αρνητική στάση των γηγενών μαθητών απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Εμείς απ' τη μεριά μας ως σχολείο, καταβάλουμε προσπάθειες, και σε ένα μεγάλο βαθμό το έχουμε πετύχει, να γίνουν αποδεκτά αυτά τα παιδιά και να έχουν αρμονικές σχέσεις», υπογραμμίζοντας το ρόλο και τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών που στοχεύει στην εξομάλυνση των όποιων αντιθέσεων εκφράζονται μεμονωμένα μεταξύ των συμμαθητών.

Εκτός από τους παραπάνω 4/12, οι επόμενοι 2/12, τοποθετούνται «αρνητικά» ως προς το ζήτημα αυτό, με τη Β.Χ. φιλόλογο, να επιβεβαιώνει το γεγονός ότι τα παιδιών των μεταναστών γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών, θεωρούμενοι «ξένοι»,

παρά το ότι είναι πλέον εξοικειωμένοι με τη συνύπαρξη αυτή και οι μεν και οι δε. Αυτό που υποστηρίζει κυριότερα, δεδομένου ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του συνόλου των μαθητών είναι παιδιά μεταναστών στο σχολείο που διδάσκει, είναι: *«η εκδήλωση ρατσιστικών στάσεων εντός των ίδιων των παιδιών των μεταναστών, που προέρχονται από διαφορετικές φυλές, με τη δημιουργία φατριών και λέγοντας συχνά μες την τάξη "για όλα φταίνε οι Πακιστανοί", για παράδειγμα».*

Σε ανάλογο μήκος κύματος βρίσκεται η απάντηση του Γ.Π., ο οποίος επίσης αναφέρει ότι: *«Οι σχέσεις με τους μουσουλμάνους ειδικά δεν είναι καθόλου καλές, κυρίως λόγω της μεγάλης διαφοράς νοοτροπίας των ίδιων. Αντίθετα οι Αλβανοί είναι πιο αποδεκτοί γενικά από την πλευρά των γηγενών, και αυτό συμβαίνει γιατί οι οικογένειες τους βρίσκονται στη χώρα περισσότερα χρόνια, και θα λέγαμε ότι πλέον έχουν «αναβαθμιστεί» κοινωνικά, και επομένως τυγχάνουν άλλης αποδοχής. Ακριβώς και γι' αυτό το λόγο οι ίδιοι οι Αλβανοί κρατούν ρατσιστική στάση απέναντι στις υπόλοιπες φυλές αλλοδαπών συμμαθητών τους», επιβεβαιώνοντας τις αντιπαλότητες μεταξύ διαφορετικών ομάδων αλλοδαπών μαθητών κάθε φορά.*

Οι υπόλοιποι μισοί 6/12 εκπαιδευτικούς τοποθετήθηκαν πιο «θετικά» ή καθαρά «θετικά», στο εν λόγω ερώτημα, όπως η Α.Γ λέγοντας:

«Σε γενικές γραμμές οι σχέσεις τους είναι καλές. Συνήθως τα παιδιά 2^{ης} γενιάς προσπαθούν να κερδίσουν τη συμπάθεια και την εμπιστοσύνη των συμμαθητών τους με κάθε τρόπο και τις περισσότερες φορές να τα καταφέρνουν. Μου έχει τύχει να δω μαθητή που προέρχεται από χώρα της Αφρικής να είναι το «επίκεντρο» της παρέας». Επιπλέον, προσθέτει ότι:

«Συνήθως οι συμμαθητές τους θεωρούν φίλους τους τα παιδιά των μεταναστών αν και πολλές φορές αστειευτικά τους αποδίδουν κάποιους ρατσιστικούς χαρακτηρισμούς».

Όπως επίσης και η Τ.Μ., που απάντησε:

«Νομίζω ότι υπάρχει ένα ομαλό και σχεδόν ενιαίο κλίμα και πνεύμα μεταξύ των συμμαθητών μιας τάξης. Σίγουρα βέβαια αυτό είναι και συνάρτηση του μέσου πολιτιστικού επιπέδου της αντίστοιχης τοπικής κοινωνίας. Εντούτοις θεωρώ πως υπάρχουν πολλά σημεία αναφοράς και κοινά ενδιαφέροντα, δραστηριότητες, ενδοσχολικές και εξωσχολικές, που ενώνουν τα αλλοδαπά παιδιά και τα ενσωματώνουν σε μια ευρύτερη ενιαία ομάδα». Και οι υπόλοιπες 4/12 υποστηρίζουν πως δεν υφίστανται πλέον διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών στο σχολείο, αντιθέτως οι σχέσεις τους είναι καλές και αρμονικές εν γένει.

3.3.3.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, παιδιά 2^{ης} γενιάς και ανάλυση των προσδοκιών τους ως προς αυτά, αναφορικά με τη σχολική επίδοση και την εν γένει εξέλιξή τους

Με βάση το ερώτημα που αφορά στις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών 2^{ης} γενιάς, καθώς και των προσδοκιών που έχουν οι πρώτοι από τους αλλοδαπούς μαθητές, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί (10/12), υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια καλή συνεργασία με τους αλλοδαπούς μαθητές, και ότι ειδικότερα και οι νέοι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δε λειτουργούν μεροληπτικά, αλλά αντίθετα, καλλιεργούν ένα γενικότερο πνεύμα συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους και των ίδιων με αυτά, προάγοντας την ισότιμη μεταχείριση.

Παρ'όλα αυτά 2 εκπαιδευτικοί εξ'αυτών, θίγουν μεμονωμένες περιπτώσεις μεροληπτικής στάσης από πλευράς εκπαιδευτικών, όπως ο Γ.Κ.: *«Στα 8 χρόνια που βρίσκομαι στο 7^ο Δ. Σχ. Αγ. Βαρβάρας και έχουν περάσει εκατοντάδες εκπαιδευτικοί από το σχολείο, μετρημένες στα δάχτυλα του ενός χεριού ήταν οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είχαν άνιση μεταχείριση σε αυτά τα παιδιά».*

Έπειτα η Κ.Α. επισημαίνει πως: *«δεν υπάρχουν προβλήματα στις σχέσεις μας με τους αλλοδαπούς μαθητές, γιατί από τη δική μου εμπειρία, δεν επέμεινα τόσο πολύ στο θέμα της επίδοσης, όσο σε θέματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον»*, αποδεικνύοντας ότι σε κάθε περίπτωση η στάση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αντίστοιχη στάση, συμπεριφορά και προθυμία για συνεργασία των αλλοδαπών μαθητών αλλά και γενικότερα, όπως τονίζει και η Β.Χ. λέγοντας ότι: *«χρειάζεται υπομονή για να κερδίσεις του μαθητές 2^{ης} γενιάς. Μπορούμε να πούμε ότι είμαστε ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές, γιατί το σχολείο δεν έχει απαξιωθεί στα μάτια των παιδιών αυτών».*

Οι άλλοι 2/12 εκπαιδευτικοί, αναφέρουν πως οι διακρίσεις δυστυχώς υφίστανται, έστω και μεμονωμένα, όπως ο Γ.Π. και ο Α.Μ. που λέει χαρακτηριστικά στο αν πιστεύει ότι τα αλλοδαπά παιδιά τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης, ότι:

«Δυστυχώς όχι πάντα. Δεν θα επεκταθώ διότι είναι ζήτημα ντροπιαστικό. Αρκούμαι να πω ότι οι δάσκαλοι και το υπόλοιπο προσωπικό, παρά τη μόρφωση, δεν παύει να είναι κομμάτι και καθρέφτης της κοινωνίας μας».

Αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους αλλοδαπούς μαθητές, ο Γ.Κ. αναφέρει:

«Οι προσδοκίες για τα παιδιά αυτά δε διαφέρουν από τα παιδιά τα γηγενή. Επιδιώξή μας είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Πιστεύουμε ότι και αυτά μπορούν να πετύχουν», ενώ παράλληλα ο Α.Μ. δίνει μια πιο ριζοσπαστική απάντηση:

«Το να έχω ειδικές προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές είναι εξίσου ρατσιστικό με το να τους αγνοώ. Προσδοκώ βελτίωση της κοινωνίας αρχικά και της παιδείας ειδικότερα».

Στο σύνολο τους γενικά τόνισαν πως προσβλέπουν στη σχολική τους ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση γενικότερα, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αρμονική συνύπαρξη με τους γηγενείς, στην εξάλειψη του συναισθήματος που πηγάζει από την ταμπέλα «ξένος», παράλληλα στοχεύοντας στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, καθώς επίσης και στη βελτίωση της επίδοσης τους, προσδοκώντας την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αρχικά, και της απόκτησης εφοδίων βγαίνοντας στην Αγορά, όπως επισήμανε η Α.Π., τονίζοντας από την άλλη πλευρά πως: *«ο ρατσισμός και η περιθωριοποίηση, ας μην ξεχνάμε, ότι οδηγεί σε ανάπτυξη και οργάνωση περιθωριακών ομάδων, που μόνο αποσταθεροποίηση προκαλούν στο εσωτερικό μιας κοινωνίας»*.

3.3.4 Το σχολείο ως μηχανισμός αναπαραγωγής ανισοτήτων-κοινωνικός αποκλεισμός στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Σχετικά με το ερώτημα αν το σχολείο ως θεσμός και τρόπος λειτουργίας αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, ομόφωνα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, απάντησαν πως πράγματι το σχολείο αποτελεί έναν μηχανισμό αναπαραγωγής των ίδιων των κοινωνικών ανισοτήτων, με κάποιους να το εκφράζουν πιο έντονα όπως ο Α.Μ. και η Ε.Κ., ότι: *«Η συντεταγμένη εκπαίδευση είναι η μεγαλύτερη εφεύρεση των συστημάτων για να αναπαράγουν τον εαυτό τους»* και ότι *«τις αναπαράγει, τις διατηρεί και κάνει τα πάντα να τις κρατάει»*, αντίστοιχα, καθώς επίσης και ο Γ.Κ., που το θέτει αντίστροφα, λέγοντας πως: *«Αν μες το σχολείο δεν υπάρχει κουλτούρα ενσωμάτωσης και αποδοχής των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων του μαθητικού δυναμικού, όντως αναπαράγονται και μεγενθύνονται οι ανισότητες»*. Επιπρόσθετα η Γ.Σ. αναφέρει πως από τη στιγμή που δεν υπάρχει το κατάλληλο υπόβαθρο, κοινωνικό και οικονομικό, το κάθε παιδί που βρίσκεται σε πιο

μειονεκτική κοινωνικά θέση, «χάνεται», όσο δε λαμβάνονται έμπρακτα, αντισταθμιστικά μέτρα.

Εντούτοις οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, το θίγουν λιγότερο «απόλυτα», τονίζοντας τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι ίδιοι μέσα από τη στάση τους, την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων δεδομένων πάντα και των δυνατοτήτων λειτουργίας των σχετικών εκπαιδευτικών δομών, όπως για παράδειγμα η καθηγήτρια Α.Γ., που αναφέρει «Θεωρώ ότι όλοι οι φορείς του σχολείου κάνουν ότι μπορούν προκειμένου τα παιδιά αυτά να μην αισθάνονται ως «ξένα», αλλά να είναι ενεργά και ισότιμα μέλη και να έχουν αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους», καθώς επίσης και οι Κ.Α., και Β.Χ., που υποστηρίζουν ότι οι προσπάθειες του ίδιου του εκπαιδευτικού στο να προσαρμόσει τη διδασκαλία στα δεδομένα των αλλοδαπών παιδιών, προωθώντας τη συμμετοχή τους, όπως στο θέμα του μαθήματος της ιστορίας για παράδειγμα, λειτουργεί από μία άποψη «αντισταθμιστικά». Έπειτα αναφορά έγινε και στο πρόγραμμα ελληνομάθειας το οποίο όταν είχε εντατικό χαρακτήρα λειτουργούσε πολύ καλά, γεγονός που σήμερα το βρίσκει να υπολειτουργεί.

Αναφορικά με το αν και με ποιό τρόπο το σχολείο διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στη διαφορετικότητα και την ανισότητα, ο Α.Μ. απαντά:

«Ασφαλώς. Αίθουσες με τον Εσταυρωμένο, οι εθνικές εορτές, τα σχολικά βιβλία που δεν λαμβάνουν υπόψη τους όχι τους ξένους αλλά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, το παιδικό θέατρο που δεν είναι δωρεάν, οι εκδρομές που δεν είναι δωρεάν, οι στολές που δεν είναι δωρεάν, οι σύλλογοι που θέλουν συνδρομή και συμμετοχή και άλλα ων ουκ έστιν αριθμός, δεν βοηθούν στη γεφύρωση του χάσματος», αναφερόμενος συνολικά στα σημεία που καταδεικνύουν ότι στην πράξη δεν έχει ληφθεί η κατάλληλη μέριμνα για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, πολιτισμικές, και θρησκευτικές, καθώς και τις διάφορες μειονεξίες του μαθητικού πληθυσμού.

Ο Γ.Κ. προσθέτει: *«Ναι, όταν δεν αντιμετωπίζουμε ισότιμα αυτά τα παιδιά και όταν δεν απομονώνονται οι ρατσιστικές συμπεριφορές γηγενών μαθητών, τότε το χάσμα θα διευρύνεται»*, όπως επιπρόσθετα και ο Γ.Π., ρίχνει το βάρος κυρίως στις σχέσεις που διακρίνουν τους μαθητές με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους συμμαθητές, τον οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο, τονίζοντας από την εμπειρία του ότι το σχολείο, ενώ υποτίθεται αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών ή τουλάχιστον θα έπρεπε να λειτουργεί κατ'αυτόν τον τρόπο, γεγονός που δε συμβαίνει αρκετές φορές, υποστηρίζει ότι σε μεγάλο βαθμό είναι για να εξυπηρετεί τη διαδικασία της

διδασκαλίας και της μεταφοράς γνώσης, με αποτέλεσμα, παιδιά τα οποία δεν είναι ενταγμένα κοινωνικά να μην μπορούν να συνάψουν εύκολα σχέσεις και εντός του ενδοσχολικού περιβάλλοντος, και άρα να βιώνουν απόρριψη και να οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι 8/12 εκπαιδευτικούς επισημαίνουν τρόπους που αναπόφευκτα διευρύνουν το χάσμα ανάμεσα στην ετερότητα, με τους υπόλοιπους 4/12 να θεωρούν πως το σχολείο αποτελεί ξεκάθαρα ένα χώρο κοινωνικοποίησης, και πως σε κάθε περίπτωση εφόσον το σχολείο αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας, αναπαράγει τις εκάστοτε κοινωνικές ανισότητες. Μεταξύ αυτών υπάρχει και η άποψη ότι οι ανισότητες γενικά διευρύνονται μέσα στο σχολείο, αλλά όχι πάντα. Άλλωστε ο κανόνας και τα αναλυτικά προγράμματα υποστηρίζουν το αντίθετο, με εκείνες βέβαια τις εξαιρέσεις που υφίστανται, από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς.

3.3.4.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι ελλείψεις του – Προτάσεις για τη βελτίωσή του ως προς τους μαθητές 2^{ης} γενιάς

Σχετικά με τις ελλείψεις και την υπολειτουργία των σχετικών, απαραίτητων για την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών, εκπαιδευτικών δομών, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως το πρόβλημα παρουσιάζεται με τις ελλείψεις σε τμήματα υποδοχής και τάξεις ένταξης των αλλοδαπών παιδιών, καθώς και φροντιστηριακών τμημάτων. Ο Α.Μ. αναφέρει με έντονα επικριτικό τόνο: *«Το πρόβλημα είναι ότι οι δομές υπάρχουν μόνο στις εγκυκλίους. Προβλέπονται αλλά δεν βλέπονται. Όποτε έχουμε ζητήσει τμήμα υποδοχής δεν υπάρχουν δάσκαλοι, δεν υπάρχουν πιστώσεις κτλ. Όποτε ζητούμε σχολές γονέων δεν υπάρχουν εκπαιδευτές»*.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί της β'βάθμιας τόνισαν ανεξαιρέτως, τη σημασία της οργανωμένης και αποτελεσματικής ενισχυτικής διδασκαλίας που σε αρκετές περιπτώσεις σχολείων ανέφεραν ότι λειτουργούσαν μέχρι και πριν από 3 χρόνια ή και περισσότερα, αλλά πλέον δεν λειτουργούν. Αυτό έχει δημιουργήσει πρόβλημα και στους ίδιους, διότι τα παιδιά ειδικά στο Γυμνάσιο έχουν ανάγκη από ενισχυτική ιδιαίτερα στην ελληνική γλώσσα, που και οι απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες. Όπως υποστηρίζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια με τη συρρίκνωση του εκπαιδευτικού δυναμικού, το σχολείο δε μπορεί να υποστηρίξει και να

καλύψει την αδυναμία ή τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές αυτοί στη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Επομένως, σχετικά με τις προτάσεις προς την κατεύθυνση βελτίωσης των υπαρχόντων δομών προς όφελος των παιδιών των μεταναστών, ανέφεραν το άνοιγμα των τμημάτων ένταξης, την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να στηρίζουν πιο αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά, καθώς και την επιμόρφωση των γονέων των παιδιών μέσα από σχετικές επιμορφωτικές σχολές, ώστε να χρήζονται ικανοί στο να στηρίζουν τα παιδιά τους και να ανταποκριθούν στις νέες τους απαιτήσεις.

3.3.5 Συμπεράσματα της έρευνας πεδίου

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις επιμέρους υποθέσεις εργασίας, προκύπτει ότι τα παιδιά των μεταναστών, μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό εντός της πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαιτίας του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, που συνάδει με τις αρκετά μέτριες επιδόσεις των παιδιών αυτών, και που αποτελεί έναν από τους πιθανούς λόγους έχοντας ως επακόλουθο κάποιες φορές τη μαθητική διαρροή. Αυτό το συνάγουμε από το γεγονός ότι το ποσοστό της μαθητικής διαρροής στους αλλοδαπούς μαθητές όπως υποστηρίζεται είναι στις περισσότερες των περιπτώσεων εντελώς μηδενικό, ή απειροελάχιστο, περιλαμβάνοντας και άλλες ομάδες μαθητών.

Εντούτοις όσον αφορά στη β/βάθμια εκπαίδευση, όπως υποστηρίζεται υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών 2^{ης} γενιάς που εγκαταλείπει το σχολείο, εξαιτίας γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών, αλλά κυριότερα λόγω της ελλιπούς στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους και της αναγκαιότητας για πρόωρη είσοδο στη αγορά εργασίας, ή/και επίσης διαρρέουν εξαιτίας πολλών απουσιών, ή/και πολλά από τα παιδιά αυτά ολοκληρώνουν τη δημοτική εκπαίδευση αλλά δεν μεταβαίνουν στο Γυμνάσιο, γι' αυτό και το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής παρατηρείται στην α' τάξη γενικά.

Συνεπώς εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας και των σχετικών δυσκολιών που συναντούν τα παιδιά μπορούμε να πούμε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό διαρρέει

αποκλειστικά γι' αυτό το λόγο, ωστόσο όμως τα παιδιά στη β/βάθμια ακόμη και σήμερα έστω και σε μικρότερο βαθμό, εγκαταλείπουν το σχολείο, με αποτέλεσμα να αποκλείονται εκπαιδευτικά, όπου αυτό συνακόλουθα οδηγεί και στον αποκλεισμό τους από την αγορά εργασίας, ή ενισχύει τον ήδη υπάρχον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν και στον οποίο έχουν περιέλθει.

Με βάση τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών 2^{ης} γενιάς και των γηγενών συμμαθητών τους, καθώς επίσης και των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, και στην α/βάθμια και στη β/βάθμια, οι σχέσεις είναι σε γενικές γραμμές και με τους συμμαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς αρμονικές και προωθείται η ομαδικότητα και η συνεργασία. Συνεπώς τα παιδιά αυτά δεν βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας αποκλειστικά αυτής της παραμέτρου, αναφέροντας μεμονωμένα παραδείγματα μεταξύ των ίδιων των αλλοδαπών, ή μεμονωμένων ρατσιστικών συμπεριφορών από πλευράς εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση όμως το ζήτημα αυτό είναι πρώτα κοινωνικό και ύστερα εκπαιδευτικό, με μεμονωμένα συμβάντα, να αποτελούν προέκταση της ίδιας της μεροληψίας που διακατέχει την εκάστοτε κοινωνία.

Όσον αφορά την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, αυτό ισχύει γενικά και πολλές φορές το σχολείο διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στην ετερότητα, με αποτέλεσμα την βίωση αρνητικών συναισθημάτων και άρα ενίσχυσης του κοινωνικού αποκλεισμού που χαρακτηρίζουν κάποια από τα παιδιά. Το σχολείο σίγουρα δεν παράγει τον αποκλεισμό, αλλά τον αναπαράγει. Συνεπώς όσα παιδιά βρίσκονται σε μειονεκτικότερη κοινωνικά θέση, και βιώνουν διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού, σε κάποιες περιπτώσεις, λόγω του ότι αυτές αναπαράγοντες, οδηγούνται και σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό, εγκαταλείποντας το σχολείο, όχι για λόγους μαθησιακούς, ή άνισης μεταχείρισης, αλλά κοινωνικούς, γεγονός που παρατηρείται όπως προαναφέρθηκε στην β/βάθμια και όχι στην α/βάθμια εκπαίδευση.

Τέλος αναφορικά με τις ελλείψεις ή ανεπαρκείς εκπαιδευτικές δομές, τα παιδιά 2^{ης} γενιάς σίγουρα δέχονται τις συνέπειες των δυσκολιών αυτών διογκώνοντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, έχοντας εύλογα αρνητικό αντίκτυπο στην σχολική τους απόδοση και εν γένει πορεία, χωρίς ωστόσο αυτό από μόνο του να οδηγεί απαραίτητα σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία εξετάσαμε το μεταναστευτικό φαινόμενο, αναλύοντας τους λόγους που το δημιουργούν καθώς και τις διάφορες συνέπειες που επιφέρει στην εκάστοτε χώρα υποδοχής, αλλά και στη χώρα προέλευσης. Αναφερθήκαμε στους μετανάστες 1^{ης} γενιάς και κυριότερα στα παιδιά τους, στη 2^η γενιά μεταναστών, θίγοντας τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συναντούν, τόσο λόγω του νομικού πλαισίου, όσο και της ξενοφοβίας και του ρατσισμού που ακολουθεί τη ξενοφοβική αυτή στάση, με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι στην κοινωνία, αλλά και στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Εν συνεχεία, θίξαμε το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τις διαδικασίες μέσω των οποίων οδηγούνται στο σχολικό αποκλεισμό και κατ'έκταση στον ευρύτερο κοινωνικό αποκλεισμό. Είναι γεγονός πως το εκπαιδευτικό σύστημα και η διαδικασία γενικά, αν και θα έπρεπε να προάγει την ισότιμη συμμετοχή και να εξασφαλίζει την ένταξη του παιδιού του μετανάστη, και παρ'όλο που έχουν σαφώς σημειωθεί σημαντικές προσπάθειες μέσω των πιο πρόσφατων πολιτικών, που στόχο έχουν την ένταξη και την ενσωμάτωση, σε αντίθεση με την παλιά λογική της αφομοίωσης, εντούτοις, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία και οι «υπηρέτες» της, το εκπαιδευτικό προσωπικό, έχει ακόμη να διανύσει την απόσταση εκείνη που θα επιτρέψει τη γεφύρωση του χάσματος, μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών, για τους οποίους δυστυχώς δεν έχουν εξαλειφθεί ακόμη οι διακρίσεις και οι διαχωρισμοί, που τους καθιστούν «άλλους» και όπου παράλληλα, δεν τυγχάνουν ακόμη της πλήρους αποδοχής της ετερότητας τους, στο πλαίσιο μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Με βάση την έρευνα πεδίου που επιχειρήθηκε, εξετάστηκαν οι διαδικασίες του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της σχολικής αποτυχίας, και της διαρροής από το σχολείο που την ακολουθεί, καθώς και μέσα από τις στάσεις των γηγενών και των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά 2^{ης} γενιάς. Εν ολίγοις, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό το ζήτημα ότι σύμφωνα με τις απόψεις των διδασκόντων ερωτώμενων, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και διαρροής τείνει να εξαλειφθεί ή σε κάποιες περιπτώσεις είναι και μηδενικό. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, προάγονται από το

Δημοτικό στο Γυμνάσιο, όπου και εκεί επίσης παρατηρείται αρκετά σημαντική βελτίωση, και μείωση επομένως του ποσοστού διαρροής. Εντούτοις όμως δεν αγνοείται το γεγονός των δυσκολιών που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά λόγω της γλώσσας, και γι' αυτό κρίνονται αναγκαίες οι συνεχείς ρυθμίσεις και προσπάθειες από πλευράς πολιτείας και εκπαιδευτικών θεσμών προς την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών.

Τέλος να επισημάνουμε ότι τα παιδιά 2^{ης} γενιάς δεν αντιμετωπίζουν όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, τόσο έντονα τον κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας ρατσιστικών και απορριπτικών συμπεριφορών, εκτός από κάποιες περιπτώσεις που το βίωμα αυτό εισπράττεται γιατί καλλιεργείται από του γονείς των ίδιων των συμμαθητών τους.

Συνεπώς με βάση την αρχική υπόθεση εργασίας μας καθώς και τις επιμέρους υποθέσεις, τα παιδιά της 2^{ης} γενιάς, δεν οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό λόγω της σχολικής αποτυχίας και διαρροής που την ακολουθεί, γιατί παρατηρείται αισθητά μειωμένη. Έπειτα οι στάσεις των συμμαθητών και δασκάλων δεν είναι έντονα απορριπτικές, αλλά σε ένα μέτριο βαθμό, με την έννοια ότι υπάρχουν ακόμη κάποιες εξαιρέσεις που οδηγούν σε αποκλεισμό. Δηλαδή από τη μία πλευρά έχουν επιτευχθεί βήματα προς την αποδοχή και το χειρισμό της έννοιας «άλλος» ή «ξένος», επιδεικνύοντας σεβασμό στη διαφορετικότητα αυτή, με τις πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες που τη χαρακτηρίζουν.

Εν τέλει αναθεωρούμε την αρχική υπόθεση και επαναδιατυπώνουμε ότι τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά 2^{ης} γενιάς δεν οδηγούνται σε αποκλεισμό, ενώ στη δευτεροβάθμια αν και υπάρχει βελτίωση, πάραυτα προκύπτει έστω και σε μικρότερο βαθμό ένα ποσοστό μαθητικής διαρροής, που σχετίζεται κατά κανόνα με τις κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες των οικογενειών των παιδιών αυτών, καθώς και με την ανύπαρκτη ή ελλιπή στήριξη αλλά και τις μη αρμονικές σχέσεις εντός του οικογενειακού ιστού, στα οποία επίσης έρχονται εν γένει να προστεθούν, οι ελλείψεις εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επίσης το γεγονός κυρίως, ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες, όπως για παράδειγμα τις καταστάσεις φτώχειας και τον κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά και τις διάφορες κάθε φορά ιδιαιτερότητες καθώς και μειονεξίες που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένους μαθητές, οδηγώντας συνακόλουθα ακόμη και σε μεμονωμένες

περιπτώσεις, σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό, με συνέπεια να ενισχύεται ο ήδη υπάρχον κοινωνικός, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο έναν φαύλο κύκλο αποκλεισμού.

Κρίνεται επομένως επιτακτική η ανάγκη λήψης περαιτέρω μέτρων των αρμόδιων θεσμικών οργάνων, που παρά τη γενικότερη πρόοδο που έχει επιχειρηθεί, δεν παύουν παρόλα αυτά να υπάρχουν ακόμη πολλά κενά, και τα όποια προβλήματα, να σκοντάφτουν στις ασάφειες των νομοθετικών εγκυκλίων και στην έλλειψη χρημάτων, σε ένα θέμα φλέγον, για την εύρυθμη λειτουργία της ίδια της κοινωνίας υποδοχής, της αποδοχής και ενσωμάτωσης της διαφορετικότητας μέσα από την εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών 2ης γενιάς.

ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ

Α' ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

http://www.reconstruction.gr/actions_dtls.php/46#13 (πρόσβαση στις 8/7/2011).
<http://historein-historein.blogspot.com/2010/03/blog-post.html> (πρόσβαση στις 8/7/2011).
<http://virtualschool.web.auth.gr/1.1/TheoryResearch/DurkheimEducation.html>,
(πρόσβαση στις 23/8/2011).
<http://www.esfhellas.gr/articleDetails.aspx?iden=103> (πρόσβαση στις 19/9/2011).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκότοβος Α. & Μάρκου Γ., *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα (ΙΠΟΔΕ) 2003.

Δαμανάκης Μ., *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα (Gutenberg) 1998.

Δρετάκης Μ., *Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών στα σχολεία*. Σύγχρονη εκπαίδευση.

Έμκε-Πουλοπούλου Η., *Η Μεταναστευτική πρόκληση*, Αθήνα (Παπαζήσης) 2007.

Έμκε-Πουλοπούλου Η., *Προβλήματα μετανάστευσης παλιννόστησης*, Αθήνα (ΙΜΕΟ – ΕΔΗΜ) 1986.

Jan-Manuel de Queroz, *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, Μετάφραση: Χριστοδούλου Ι., Σταμέλος Γ., Αθήνα (Gutenberg) 2000.

Κασιμάτη Κ., *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα (Gutenberg) 1998.

Κασιμάτη Κ., *Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η Προβληματική της Δεύτερης Γενιάς*, Αθήνα (ΕΚΚΕ) 2002.

Κεσίσογλου Γ., *Ανασκόπηση της Αγγλόφωνης Βιβλιογραφίας για τη 2η Γενιά Μεταναστών*,
http://www.antigone.gr/en/library/files/selected_publications/international/071203.pdf,
(πρόσβαση στις 19/7/2011).

Κουδούνα Μ., *Κοινωνικός αποκλεισμός και Εκπαίδευση. Πολιτικές Πρακτικές Εκπαίδευσης των Μεταναστών*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης

Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα», Αθήνα 2007.

Κωνσταντινίδης Γ., Κουρτίδου Φ., Μπρίκα Ε., Πασχαλίδου Ε., Ρουμπίδης Χ., Παπαδόπουλος Γ., *Έρευνα για τη μαθητική διαρροή στα Γυμνάσια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*, Θεσ/νίκη (Π.Ι.) 2005.

Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, *Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της*, παραδοτέο που εντάσσεται στο Μέτρο 6.2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006 και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ε.Ε. στο πλαίσιο του Γ'ΚΠΣ, Αθήνα, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π., PLANET Α.Ε., 2007,

<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/111/2/111.pdf> (πρόσβαση στις 25/8/2011).

Μουσούρου Λ., *Μετανάστευση & μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα & την Ευρώπη*, Αθήνα (Gutenberg) 1991.

Μπάγκαβος Χ., *Δημογραφικές μεταβολές, Αγορά εργασίας και Συντάξεις στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αθήνα (Gutenberg) 2003.

Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Μελέτες 15, Αθήνα. (ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ) 2003.

Baldwin-Edwards Martin, Ιωάννης Κυριάκου, *Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Μελέτη για λογαριασμό του ΙΜΕΠΟ από το Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης, Αθήνα 2004, http://diversity.commedia.net.gr/files/statistics/statistika_dedomena_gia_metanastes_sth_n_ellada.pdf, (πρόσβαση στις 12/8/2011).

Bernstein στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα (Παπαζήσης) 1985.

Bourdieu P. & Passeron J.C., *Οι κληρονόμοι*, Αθήνα (Καρδαμίτσα) 1999.

Bourdieu P., στο Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (Μεταίχμιο) 2004.

Ναζάκης Χ., Χλέτσος Μ., *Μετανάστες και Μετανάστευση*, Αθήνα 2002.

- Ξωχέλλης Π., *Παιδαγωγική του Σχολείου – Θέματα Κοινωνιολογίας και Γενικής Διδακτικής*, Θεσσαλονίκη 1986.
- ΟΚΕ, *Γνώμη Πρωτοβουλίας της Ο.Κ.Ε για τη Μετανάστευση*, http://www.oke.gr/opinion/op_229_10.pdf, (πρόσβαση στις 18/7/2011).
- Παλαιοκρασάς Σ., Ρουσέας Π., Βρετάκου Β., *Έρευνα για τη μαθητική διαρροή στην Ελλάδα*, Παρατηρητήριο μετάβασης των αποφοίτων της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Αγορά Εργασίας, Αθήνα (Π.Ι.) 2000-01.
- Παπαδοπούλου Δ., Μπάγκαβος Χ., *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα (Gutenberg) 2006.
- Παπαδοπούλου Δ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Εισηγήσεις τριήμερου Συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο Μάιος 1999, Αθήνα (Αρμός) 2002.
- Παπαδοπούλου Δ., Δημουλάς Κ. (Επιμέλεια-Ευθύνη-Εποπτεία Έρευνας), *Έρευνα για τις μορφές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην περιφέρεια Αττικής*, Αθήνα (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ) 2004.
- Παρσάνογλου Δ., Μιχελιουδάκη Κ., Πετράκου Η., Πανταζή Α., *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξη του*, Αθήνα (ΙΜΕΠΟ) 2007.
- Παύλου Μ., Χριστόπουλος Δ., *Η Ελλάδα της μετανάστευσης*, Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, Αθήνα (Κριτική) 2004.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης κ., Γκόβαρης Χ., *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Παν/μιο Αιγαίου (ΙΜΕΠΟ) 2004.
- Τριανταφυλλίδου Α., *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, εισήγηση σε συνέδριο της οργάνωσης 'ΑΝΤΙΓΟΝΗ', Αθήνα (ΕΛΙΑΜΕΠ) 2006, www.antigone.gr (πρόσβαση στις 19/8/2011).
- Τσαούσης Δ., *Λεξικό κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Αθήνα (Gutenberg) 1984.
- Τσιάκαλος Γ., (επιμ. Κασιμάτη Κ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα (ΚΕΚΜΟΚΟΠ) 1998.
- Τσιάκαλος Γ., (επιμ. Κασιμάτη Κ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα (ΚΕΜΟΚΟΠ) 1998, http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/apokl_kasimati.htm, (πρόσβαση στις 7/8/2011).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), Έρευνα, Αθήνα 2007.

Φακιολάς Ν., Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, στο Παπαδοπούλου Δ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα (Αρμός) 2002

Φακιολάς Ν., *Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 120, 2006, 169-194, http://www.grsr.gr/pdf/120_169-194.pdf, (πρόσβαση στις 8/8/2011).

Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα (Παπαζήσης) 1985.

Χαραμής Π., *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος του σχολείου*, <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19>, (πρόσβαση στις 12/8/2011).

Χλέτσος Μ. & al, *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης: Επιπτώσεις στον αγροτικό τομέα*, Αθήνα (ΙΜΕΠΟ) 2005.

Χρυσάκης Μ., *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες*, στο Παπαδοπούλου Δ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα (Αρμός) 2002.

Heckman F., *From Ethnic Nation to Universalistic Immigrant Immigration: Germany*, 2003, In the Integration of Immigrants in European Societies. National Differences and Trends of Convergence.

Ed. F. Heckman, D. Schnapper. Stuttgart: Lucious & Lucious, pp.45-78.

Lianos Th., Petralias A., Boussoulas Chr., *The impact of immigration on Greece's society*, Athens (European Migration Network, Greek National Contact Point, Center of Planning and Economic Research) 2004, <http://www.emn.at/immigration/docs/b04.pdf>, (πρόσβαση στις 18/8/2011).

OECD, *International Migration Outlook*, SOPEMI 2010, <http://www.nbbmuseum.be/doc/seminar2010/nl/bibliografie/kansengroepen/sopemi2010.pdf>, (πρόσβαση στις 19/8/2011).

Portes A. & Zhou M., *The New Second Generation: Segmented assimilation and its Variants*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol 530, Interminority, Affairs in the U.S.: Pluralism at the Crossroads, (Nov. 1993), 74-96, <http://links.jstore.org/sici?sici=0002-7162%28199311%29530%3C74%3ATNSGSA%3E2.0.CO%3B2-L>, (πρόσβαση στις 18/8/2011).

Robolis S., *Immigration in Greece: Overview and Perspectives*, Panteion University, Social Cohesion and Development, Biannual Scientific Review, Spring 2009, volume 4, issue 1, <http://www.kekdiastasi.edu.gr/download/issue7.pdf>, (πρόσβαση στις 15/7/2011).

Triantafyllidou A., Marouf M., Nikolova M., *Immigration towards Greece at the Eve of 21st Century. A Critical Assesment*, Greece, Hellenic Foundation for European and Foreign Policy (ELIAMEP) 2009,
http://www.idea6fp.uw.edu.pl/pliki/WP4_Greece.pdf, (πρόσβαση στις 18/8/2011).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1 Οδηγός Συνέντευξης που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Αττικής, όπου ένα ποσοστό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, αποτελείται από παιδιά 2^{ης} γενιάς μεταναστών

Α' Μέρος: Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων

1) Όνομα σχολείου:

2) Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

3) Ηλικία.....

4) Ποιος ο ανώτερος τίτλος σπουδών σας (απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς α'βάθμιας);

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Εξομοίωση
- Διδασκαλείο
- Π.Τ.Ν./Π.Τ.Δ.Ε.
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

5) Ποιος ο ανώτερος τίτλος σπουδών σας (απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς β'βάθμιας);

- Πτυχίο ΤΕΙ
- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

6α) Πόσα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας διαθέτετε; 6β) Πόσο χρονικό διάστημα εργάζεστε στο εν λόγω σχολείο;

.....

Β' Μέρος: Μαθητές, παιδιά 2^{ης} γενιάς μεταναστών (εννοιολογική αποσαφήνιση) – γενικά χαρακτηριστικά

- 1α) Σε γενικές γραμμές, ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως «μετανάστες 2^{ης} γενιάς» και γιατί;
- Μαθητές οι οποίοι έχουν έρθει σε πολύ μικρή ηλικία με τους μετανάστες γονείς τους στην Ελλάδα
 - Μαθητές οι οποίοι γεννήθηκαν από μετανάστες γονείς στην Ελλάδα
- 2) Από πόσες και ποιες διαφορετικές χώρες προέρχονται τα παιδιά των μεταναστών 2^{ης} γενιάς που φοιτούν στο εν λόγω σχολείο; Επιπλέον τί ηλικίας είναι κατά μέσο όρο ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν;
- 3) Αναφορικά με το προφίλ των οικογενειών των παιδιών των μεταναστών μαθητών 2^{ης} γενιάς, ποιο είναι σε γενικές γραμμές το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους;

Γ' Μέρος:

Γ'1) Μαθητές, παιδιά μεταναστών 2^{ης} γενιάς – σχολική επίδοση

(επιτυχία/αποτυχία) – μαθητική διαρροή - κοινωνικός αποκλεισμός

- 1α) Πώς θα χαρακτηρίζατε τα παιδιά, 2^{ης} γενιάς μετανάστες, ως προς τη σχολική τους επίδοση; 1β) Θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα και δυσκολίες αναφορικά με αυτήν;
- 2α) Θεωρείτε ότι η χώρα προέλευσης επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, παιδιών 2^{ης} γενιάς; 2β) Αναφέρατε, κάποιες από τις χώρες προέλευσης μαθητών, οι οποίες θεωρείτε ότι σχετίζονται με τη μειωμένη σχολική επίδοση.
- 3) Πιστεύετε ότι τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες όσον αφορά στην ένταξή τους στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία;
- 4α) Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες που προσδιορίζουν τη σχολική αποτυχία;
- 4β1) Με βάση την εκπαιδευτική σας εμπειρία, το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής εν γένει, των μαθητών, παιδιών 2^{ης} γενιάς, είναι σημαντικό κατά τη γνώμη σας στη βαθμίδα που διδάσκετε; 4β2) Γνωρίζετε σε τι ποσοστό κυμαίνεται περίπου στο σχολείο που εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Γ'2) Στάσεις μεταξύ των παιδιών των μεταναστών 2^{ης} γενιάς και γηγενών συμμαθητών – σχέσεις των 1^{ων} με τους εκπαιδευτικούς

- 1) Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση των παιδιών των μεταναστών 2^{ης} γενιάς με τους γηγενείς συμμαθητές τους;
- 2) Θεωρείτε πως αντιμετωπίζονται ως «ξένοι» από τους συμμαθητές τους; Και ποιες οι στάσεις των μεν και των δε μεταξύ τους;
- 3) Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση και τη συνεργασία των αλλοδαπών μαθητών με τους εκπαιδευτικούς; Πιστεύετε ότι τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης με τους συμμαθητές τους από πλευράς διδασκόντων;
- 4) Ποιές είναι οι προσδοκίες σας ως εκπαιδευτικού όσον αφορά στην εξέλιξη των μαθητών 2^{ης} γενιάς εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου;

Γ'3) Το σχολείο ως μέσο αναπαραγωγής ανισοτήτων – κοινωνικός αποκλεισμός στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας - Εκπαιδευτικό σύστημα και ελλείψεις – Προτάσεις βελτίωσής του

- 1) Πιστεύετε ότι το σχολείο ως θεσμός και ως τρόπος λειτουργίας αναπαράγει τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες, αλλά και τις ανισότητες εν γένει;
- 2) Υπάρχουν περιπτώσεις που ενδεχομένως το σχολείο αντί να ενθαρρύνει την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα, διευρύνει το χάσμα ανάμεσα σε αυτή; Συνεπώς το σχολείο από φορέα κοινωνικοποίησης μήπως ενίοτε, αποτελεί μέσο που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό; Και με ποιο τρόπο;
- 3) Κατά την άποψή σας τα παιδιά των μεταναστών 2^{ης} γενιάς θα πρέπει να αποκτήσουν την ελληνική υπηκοότητα; Ναι ή Όχι και γιατί;
- 4) Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δομές και τη δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας ειδικά στο μάθημα της γλώσσας, θα μπορούσατε να μου επισημάνετε προβλήματα που πιθανά έχετε αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζετε;
- 5) Θα μπορούσατε ενδεχομένως με βάση την προηγούμενή σας απάντηση, να προτείνετε τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, προς την κατεύθυνση μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για τους μαθητές 2^{ης} γενιάς;

Παράρτημα 2 Πίνακες

Πίνακας 1 Πληθυσμός της Ελλάδας κατά υπηκοότητα στα έτη των απογραφών

Έτος	Έλληνες υπήκοοι		Ξένοι υπήκοοι στην Ελλάδα	Πραγματικός πληθυσμός
	στην Ελλάδα	στο εξωτερικό		
1951	7.602.230	37.413	30.571	7.632.801
1961	8.333.817	71.925	54.736	8.388.553
1971	8.767.073	218.908	92.568	8.859.641
1981	9.568.993	98.343	171.424	9.740.417
1991	10.092.624	41.910	167.276	10.259.900
2001	10.166.987	39.608	797.093	10.964.080

Πηγή: Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., 2003.

Πίνακας 2 Ποσοστά συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό και ποσοστά ανεργίας στην Ελλάδα κατά υπηκοότητα και ηλικιακή ομάδα, μέσος 1999-2001 (%)

Ηλικίες	Ποσοστά συμμετοχής		Ποσοστά ανεργίας	
	Γηγενείς	Αλλοδαποί	Γηγενείς	Αλλοδαποί
15-24	37,4	49,3	30,3	22,3
25-49	81,5	80,3	11,0	10,7
55-64	55,1	67,8	5,1	9,1
15-64	62,3	71,0	11,2	12,2

Πηγή: Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., 2003.

Πίνακας 3 Ο Αριθμός των αλλοδαπών μαθητών τα σχολικά έτη 1995-1999

Σχολικά έτη	Αρ. αλλοδαπών μαθητών	% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού
1995-96	8455	0,6
1996-97	12572	0,8
1997-98	21239	1,7
1998-99	35751	2,5

Πηγή: Δρετάκης Μ., 2001.

Πίνακας 4 Η Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων 2002-2003

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	%
Νηπιαγωγείο	138304	9503	6,9
Δημοτικό	633235	54570	8,6
Γυμνάσιο	328309	22.693	6,9
Λύκειο και ΤΕΕ	360616	11.475	3,2
Σύνολο	1.460.464	98.241	6,7

Πηγή: Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., 2003-04.

Πίνακας 5 Η Κατανομή αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων 2002-2003

Κατηγορία μαθητών	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια	Λύκεια και ΤΕΕ
Αλλοδαποί	9,7%	55,5%	23,1%	11,7%
Σύνολο μαθητών	9,5	43,3	22,5	24,7

Πηγή: Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., 2003-04.

Πίνακας 6 Η Κατανομή των ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, κατά το σχολικό έτος 2004-2005

Βαθμίδα	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών
Νηπιαγωγεία	9503	1580	11083	138304
Δημοτικά	59334	8405	67739	638550
Γυμνάσια	29170	7217	36387	333989
Λύκεια και ΤΕΕ	15456	7528	22984	338189
Σύνολο	113463	24730	138193	1449032

Πηγή: ΙΠΟΔΕ, Τριανταφυλλίδου Α., 2006.

Πίνακας 7 Η Μαθητική Διαρροή στο Γυμνάσιο (Γενιές Μαθητών: 1987-88, 1989-90, 1991-92, 1997-98, 2000-01)

Γενιά Μαθητών	Γράφτηκαν κανονικά ¹		Φοίτησαν κανονικά		Μαθητική Διαρροή	
	N ²	%	N	%	N	%
1987-88	140.690	100,00	122.959	87,40	17.731	12,60
1989-90	139.261	100,00	123.157	88,45	16.086	11,55
1991-92	140.658	100,00		90,40	13.501	9,60
.....						
1997-98	111.389	100,00	103.617	93,02	7.772	6,98
.....						
2000-01	108.302	100,00	101.728	93,91	6.592	6,09

Πηγή: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2007.

¹ στην Α' Γυμνασίου.

² όπου N ο συνολικός αριθμός των μαθητών ανά περίπτωση.

Immigrants and Social Exclusion in the contemporary Multicultural Educational Reality. The opinion of Educators.

Georgiou Vasiliki

ABSTRACT

The present thesis deals with the phenomenon of social exclusion within the educational process, of second-generation immigrants' children, students in Greek school, from the perspective of the educators.

Firstly, by attempting an analysis of an immigration phenomenon, the reasons of it as well as the demographic, socio-economic and cultural consequences in the host country, we are finally arrive to the important issue of second-generation immigrants, mainly touching the wider social framework governing them, with regard to their social standing in the Greek society, considering them from the aspect of participation and the normal or not adjustment to the Greek educational system, which is a means of socialisation and integration.

It is widely known that stereotypes and biases of each host society, something that is being reflected to its institutions such as the case of education in question, also combined with the objective difficulties of learning a language which is a non-mother tongue language, and simultaneously taking into consideration the deficiencies of the educational structures, for example the admissions etc, finally all of these, constitute factors that can lead to the social exclusion of students, children of second-generation, within the education.

The aim of this dissertation is focused on searching the processes of the social exclusion of that specific student group within the educational framework from the educators' expressed opinions, in regards with the relations of the children of 2nd generation and the natives classmates with each other, also the relations of the teachers themselves with the foreign students, moreover the school achievements and gradual progress or the possible failure and consequently the existing dropout of a children's portion, as well as focusing in several obstacles and problems that are being registered within the educational process framework.

The methodology that is being followed due to the searching topic, regardless of the review of bibliography and electronic bibliographic sources, includes the semi-

structured interviews of the educators in primary and secondary education, that were carried out by the avalanche technique.

Keywords:

Immigration, Immigrants, Children of Second-Generation Immigrants', Social Exclusion, Education, School dropout.