

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**



**ΠΜΣ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,  
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ**

**Διπλωματική Εργασία**

Η εκπαίδευση ως εργαλείο ένταξης των παιδιών-μεταναστών στην  
Ευρωπαϊκή Ένωση:  
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Μιχαλολιάκου Θεοδώρα  
Α.Μ.: ΜΠ19014

**Τριμελής Επιτροπή Αξιολόγησης**

Επιβλέπων καθηγητής: **Κώστας Α. Λάβδας**, Καθηγητής Ευρωπαϊκής και Συγκριτικής Πολιτικής και Διευθυντής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διεθνείς Σχέσεις και Στρατηγικές Σπουδές» στο Τμήμα Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών, Πάντειο Πανεπιστήμιο

**Φωτεινή Ασδεράκη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

**Μαρία Μενδρινού**, Καθηγήτρια Ευρωπαϊκής Πολιτικής Οικονομίας και Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Πειραιάς, 2021

Σελίδα σκοπίμως κενή

Η δηλούσα Θεοδώρα Μιχαλολιάκου βεβαιώνω ότι το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία με τίτλο «**Η εκπαίδευση ως εργαλείο ένταξης των παιδιών-μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση**» είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'Θ' followed by a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.

(υπογραφή)

## Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας αποτέλεσε μια εποικοδομητική και συνάμα απαιτητική εμπειρία, η οποία κλείνει τον κύκλο της φοίτησής μου στο ΠΜΣ «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Θα ήθελα, φυσικά, να απευθύνω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα της εργασίας μου, κύριο Λάβδα Α. Κώστα, Καθηγητή Ευρωπαϊκής και Συγκριτικής πολιτικής του Πάντειου Πανεπιστημίου, για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράσταση. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την κ. Ασδεράκη Φωτεινή και την κ. Μενδρινού Μαρία για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή αξιολόγησης.

Επίσης, ευχαριστώ ολόθερμα τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν εθελοντικά στην εκπόνηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας μου. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κύριο Μάνεση Νικόλαο, Ε.ΔΙ.Π του Τμήματος Επιστημών της εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, ο οποίος μου παραχώρησε την άδεια χρήσης ερωτηματολογίου που συνετέθη για την πραγματοποίηση προγενέστερης έρευνας.

Τέλος, εκφράζω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια και τους φίλους μου, που μοιράστηκαν τις αγωνίες μου και έδειξαν υπομονή και συμπαράσταση κατά το διάστημα αυτό.

## Περίληψη

Τα κράτη-μέλη της ΕΕ τα τελευταία χρόνια, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, ανέλαβαν τη φιλοξενία και την εκπαίδευση μεγάλου αριθμού ανθρώπων που εγκατέλειψαν τη χώρα τους. Στη συγκεκριμένη εργασία εξετάζεται το πλαίσιο της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών -μεταναστών και προσφύγων- μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Στο πρώτο μέρος της εργασίας μελετούνται οι κύριοι παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών στην Ευρώπη, όπως είναι ο εξευρωπαϊσμός και το θεσμικό πλαίσιο, οι μέθοδοι διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Το δεύτερο μέρος της εργασίας επικεντρώνεται στην έρευνα των γνώσεων, των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της χώρας μας σχετικά με τους παράγοντες ένταξης που θεωρήθηκαν ότι αφορούν τους ίδιους. 114 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται ή εργάζονταν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με παιδιά-μετανάστες ή πρόσφυγες απάντησαν σε ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυσή του διαπιστώθηκε ότι παρά την καθημερινή τους επαφή με αυτά τα παιδιά, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις που απαιτούνται για την καλύτερη ανταπόκριση στην εκπαίδευσή τους. Βρέθηκε, ακόμα, πως οι γνώσεις τους και γενικά οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνταν θετικά σε εκπαιδευτικούς που είχαν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, είχαν δεχτεί επιμόρφωση ή επιπλέον κατάρτιση και είχαν εμπειρία περισσότερων ετών. Τέλος, συμπεριλαμβάνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιδιά-μετανάστες, παιδιά-πρόσφυγες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ελλάδα

## **Abstract**

In recent years, EU member states, including Greece, host and educate a large number of people who leave their country. This study examines the context of the integration of foreign students -immigrants and refugees- through the education process. The first part of this study examines the main factors related to education of these children in Europe, such as the Europeanization and the institutional framework, the methods managing multiculturalism and the role of the teacher. In the second part of the project, we focus on researching the knowledge, views and perceptions of our country's teachers about the integration factors that we selected. 114 Primary and Secondary education teachers, who work or used to work in the same school as immigrants or refugees answered a questionnaire. Our analysis found that a considerable amount of teachers did not have the knowledge needed to be effective enough in education role to foreigners, despite their daily contact with these children. It was also found that their knowledge and generally their answers differed positively in teachers who had a higher level of education, had received additional training and had more years of experience. Finally, suggestions for further research are included.

**Key-words:** immigrant children, refugee children, intercultural education, teachers, European Union, Greece

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη-abstract.....	5
Συνομογραφίες-ακρωνύμια.....	10
Κατάλογος πινάκων-σχημάτων.....	11
<b>1. Εισαγωγή.....</b>	<b>13</b>
1.1. Προβληματική εργασίας.....	13
1.2. Σημασία έρευνας.....	14
1.3. Σκοπός και στόχοι εργασίας.....	14
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	15
1.5. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	16
1.6. Υποθέσεις εργασίας.....	17
1.7. Θεωρητικό πλαίσιο.....	17
1.8. Αναζήτηση πηγών.....	18
1.9. Τρόπος ανάλυσης.....	18
1.10. Περιορισμοί έρευνας.....	19
1.11. Δομή εργασίας.....	20
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ</b>	
<b>2. Αποσαφήνιση εννοιών.....</b>	<b>21</b>
2.1. Μετανάστης.....	21
2.2. Πρόσφυγας.....	23
2.3. Πολιτισμός.....	24
2.4. Πολυπολιτισμικότητα.....	25
2.5. Διαπολιτισμικότητα.....	27
<b>3. Εννοιολογικό πλαίσιο: Εξευρωπαϊσμός και μετανάστευση .....</b>	<b>30</b>
3.1. Εξευρωπαϊσμός.....	31
3.2. Παιδιά και μετανάστευση στην ΕΕ.....	36
3.2.1. Σύντομη ανασκόπηση του μεταναστευτικού φαινομένου στην ΕΕ.....	36
3.2.1.1. Α΄ περίοδος.....	37
3.2.1.2. Β΄ περίοδος.....	38
3.2.1.3. Γ΄ περίοδος.....	38
3.2.1.4. Δ΄ περίοδος.....	39
3.2.1.4.1. 2001-2008.....	39
3.2.1.4.2. 2008-2015.....	40
3.2.1.4.3. 2015-Σήμερα.....	40
3.2.2. Το προφίλ των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.....	42
3.2.3. Ένταξη παιδιών μεταναστών και προσφύγων.....	47
3.2.4. Μοντέλα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας.....	50

3.2.4.1.	Αφομοιωτικό μοντέλο.....	51
3.2.4.2.	Μοντέλο ενσωμάτωσης.....	52
3.2.4.3.	Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	53
3.2.4.4.	Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	54
3.2.4.5.	Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	54
3.3.	Πολιτικές ΕΕ: Θεσμικό και Νομοθετικό Πλαίσιο & Περιπτώσεις χωρών....	55
3.3.1.	Πολιτικές & Πλαίσιο ΕΕ για τη μετανάστευση.....	56
3.3.2.	Εκπαιδευτικές πολιτικές & Πλαίσιο ΕΕ για τους μετανάστες.....	61
3.3.3.	Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	68
3.3.4.	Περιπτώσεις χωρών ΕΕ.....	71
3.3.4.1.	Η περίπτωση της Γερμανίας.....	74
3.3.4.2.	Η περίπτωση της Ιταλίας.....	79
3.3.4.3.	Η περίπτωση της Ελλάδας.....	85

## **Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

<b>4. Ερωτήματα &amp; Μεθοδολογία.....</b>	<b>91</b>
4.1. Ερευνητικά ερωτήματα .....	91
4.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	92
4.2.1. Τύπος της έρευνας .....	92
4.2.2. Εργαλείο της έρευνας .....	94
4.2.3. Τύπος δειγματοληψίας.....	96
4.2.4. Δείγμα της έρευνας.....	97
4.2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	97
4.2.6. Διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων .....	98
4.2.7. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας.....	98
<b>5. Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>100</b>
5.1. Κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία.....	100
5.1.1. Φύλο.....	100
5.1.2. Ηλικία.....	101
5.1.3. Μορφωτικό επίπεδο.....	101
5.1.4. Εκπαιδευτική εμπειρία.....	102
5.1.5. Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	102
5.1.6. Ειδικότητα.....	102
5.1.7. Εμπειρία στην εκπαίδευση μεταναστών/προσφύγων.....	103
5.2. Στοιχεία σχετικά με την επιπλέον κατάρτιση και την επιμόρφωση.....	103
5.2.1. Επιμορφωτικά προγράμματα.....	104
5.2.2. Επιπλέον εκπαίδευση και ενημέρωση.....	104
5.2.3. Μέθοδοι διδασκαλίας για ένταξη μαθητών.....	105
5.3. Στοιχεία σχετικά με το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες.....	107
5.3.1. Πλαίσιο εκπαίδευσης .....	107
5.3.2. Δικαίωμα ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	109
5.3.3. Διαμεσολαβητής – διερμηνέας.....	109



5.3.4. Ένταξη μαθητών.....	110
5.4. Συσχετίσεις.....	110
5.4.1. Συσχετίσεις βάσει φύλου.....	111
5.4.2. Συσχετίσεις βάσει πανεπιστημιακού τίτλου.....	112
5.4.3. Συσχετίσεις βάσει επιμόρφωση.....	113
5.4.4. Συσχετίσεις βάσει βαθμίδας εκπαίδευσης.....	114
5.5. Συσχετίσεις με αναλύσεις διασποράς.....	115
5.5.1. Συσχετίσεις βάσει ηλικίας.....	116
5.5.2. Συσχετίσεις βάσει εργασιακής εμπειρίας.....	118
5.5.3. Συσχετίσεις βάσει εμπειρίας με παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες.....	120
<b>Συμπεράσματα - Συζήτηση.....</b>	<b>123</b>
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές .....</b>	<b>129</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>143</b>

## Συντομογραφίες – ακρωνύμια

<b>ΑΜΣ</b>	Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού
<b>ΔΥΕΠ</b>	Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων
<b>ΕΕ</b>	Ευρωπαϊκή Ένωση
<b>ΕΟΚ</b>	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
<b>ΗΠΑ</b>	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
<b>Ι.Π.Ο.Δ.Ε.</b>	Ινστιτούτου Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης
<b>ΚΑΕ</b>	Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη
<b>Τ.Υ.</b>	Τμήματα/Τάξεις Υποδοχής
<b>Φ.Τ.</b>	Φροντιστηριακά Τμήματα
<b>Χ.Χ.</b>	Χωρίς χρονολογία
<b>ΑΡΑ</b>	American Psychological Association
<b>ΒΑΜΦ</b>	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Federal Office for Migration and Refugees)
<b>ΕΑΧΕΑ</b>	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
<b>ΕΕΣΚ</b>	European Economic and Social Committee
<b>ΕΜΝ</b>	European Migration Network
<b>ΙΝΒΑΛΣΙ</b>	Instituto To Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione
<b>ΙΟΜ</b>	International Organisation for Migration
<b>n.d.</b>	No date
<b>UN</b>	United Nations
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UNHCR</b>	United Nations High Commissioner for Refugees

## Κατάλογος πινάκων και σχημάτων

<b>Πίνακας 1.1</b>	Κεφάλαιο 5.1.3	Μορφωτικό επίπεδο
<b>Πίνακας 1.2</b>	Κεφάλαιο 5.1.4	Έτη εμπειρίας
<b>Πίνακας 1.3</b>	Κεφάλαιο 5.1.6	Ειδικότητα εκπαιδευτικών
<b>Πίνακας 1.4</b>	Κεφάλαιο 5.1.7	Έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση μαθητών-μεταναστών/προσφύγων
<b>Πίνακας 2.1</b>	Κεφάλαιο 5.2.1	Επιμορφωτικά προγράμματα
<b>Πίνακας 2.2.</b>	Κεφάλαιο 5.2.2	Επιπλέον εκπαίδευση – ενημέρωση
<b>Πίνακας 2.3.</b>	Κεφάλαιο 5.2.3	Εξατομικευμένη υποστήριξη
<b>Πίνακας 2.4</b>	Κεφάλαιο 5.2.3	Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την ένταξη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων
<b>Πίνακας 3.1</b>	Κεφάλαιο 5.3.1	Πολιτικές για την εκπαίδευση των παιδιά-μεταναστών/προσφύγων
<b>Πίνακας 3.2</b>	Κεφάλαιο 5.3.2	Δικαίωμα ένταξης στο σχολείο
<b>Πίνακας 3.3</b>	Κεφάλαιο 5.3.3	Διαμεσολαβητής και Διερμηνέας
<b>Πίνακας 3.4</b>	Κεφάλαιο 5.3.4	Επίτευξη ένταξης
<b>Πίνακας 4.1</b>	Κεφάλαιο 5.4.1	Συσχετίσεις βάσει φύλου
<b>Πίνακας 4.2</b>	Κεφάλαιο 5.4.2	Συσχετίσεις βάσει Πανεπιστημιακού τίτλου
<b>Πίνακας 4.3</b>	Κεφάλαιο 5.4.3	Συσχετίσεις βάσει επιμόρφωσης
<b>Πίνακας 4.4</b>	Κεφάλαιο 5.4.4	Συσχετίσεις βάσει βαθμίδας
<b>Πίνακας 5.1</b>	Κεφάλαιο 5.5.1	Συσχετίσεις βάσει ηλικίας
<b>Πίνακας 5.2</b>	Κεφάλαιο 5.5.2	Συσχετίσεις βάσει ετών εμπειρίας
<b>Πίνακας 5.3</b>	Κεφάλαιο 5.5.3	Συσχετίσεις βάσει εμπειρίας με παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες
<b>Πίνακας 5.1.1</b>	Παράρτημα	Αναλυτικές συσχετίσεις βάσει ηλικίας
<b>Πίνακας 5.2.1</b>	Παράρτημα	Αναλυτικές συσχετίσεις βάσει ετών εμπειρίας
<b>Πίνακας 5.3.1</b>	Παράρτημα	Αναλυτικές συσχετίσεις βάσει εμπειρίας με παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες

<b>Γράφημα 1.1</b>	Κεφάλαιο 5.1.1	Φύλο
<b>Γράφημα 1.2</b>	Κεφάλαιο 5.1.2	Ηλικιακή κατανομή
<b>Γράφημα 1.3</b>	Κεφάλαιο 5.1.5	Βαθμίδα εκπαίδευσης
<b>Διάγραμμα 4.1</b>	Κεφάλαιο 5.4.1	Συσχετίσεις βάσει φύλου
<b>Διάγραμμα 5.1</b>	Κεφάλαιο 5.5.1	Διακυμάνσεις βάσει ηλικίας
<b>Διάγραμμα 5.2</b>	Κεφάλαιο 5.5.2	Διακυμάνσεις βάσει εμπειρίας
<b>Διάγραμμα 5.3</b>	Κεφάλαιο 5.5.3	Διακυμάνσεις βάσει ετών εμπειρίας με μετανάστες/πρόσφυγες

*Σελίδα σκοπίμως κενή*

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Εισαγωγή

### 1.1. Προβληματική εργασίας

Μολονότι η κοινωνία έχει κάνει τεράστια βήματα σε κάθε τομέα που αφορά στην ανθρωπότητα, την τεχνολογία, την επιστήμη, την οικονομία, την έρευνα, ανεπίλυτο ζήτημα παραμένει ακόμα η ομαλή και ολοκληρωτική ένταξη ανθρώπων που μετακινούνται από τη χώρα τους και καλούνται να παραμείνουν για λίγο ή πολύ σε κάποιο άλλο περιβάλλον. Η μετανάστευση είναι τόσο παλαιό φαινόμενο, όσο είναι και ο άνθρωπος. Παρ' όλα αυτά, ακόμα δημιουργεί προβλήματα, καθώς συχνά οι αρμόδιοι φορείς, αλλά και γενικότερα η κοινωνία, δεν δύναται να δεχθεί τη συνύπαρξη με άτομα που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο ή αδυνατεί να την υποστηρίξει.

Όπως φαίνεται από μελέτες, η πλήρης ένταξη των μεταναστών δεν συμβαίνει, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά γενικότερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Εν τούτοις, σύμφωνα με τον εξευρωπαϊσμό, οι πολιτικές και οι πρακτικές που ακολουθούνται διαφοροποιούνται από κράτος σε κράτος. Παρ' όλα αυτά, είναι καθόλα σίγουρο πως σε ό,τι αφορά τα παιδιά-μετανάστες ή πρόσφυγες, το πρόβλημα χρήζει ακόμα πιο επιτακτικής και άμεσης επίλυσης. Μάλιστα, η έλλειψη της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών προκαλεί πολλαπλά προβλήματα, τα οποία εμποδίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Mogli et al., 2020).

Παρόλο που εδώ και χρόνια και επανειλημμένα η βιβλιογραφία έχει δείξει πως το καταλληλότερο όχημα για την ένταξη αυτών των παιδιών είναι η εκπαίδευση, ο τομέας αυτός εξακολουθεί να μην ενισχύει, τουλάχιστον όπως θα έπρεπε, την ένταξη. Πέρα από τις πολιτικές που προωθούνται σε υπερεθνικό επίπεδο, όπως αυτές που συνδέονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι ανάγκη κάθε κράτος, σχολείο, και εκπαιδευτικός να συμβάλει στην υποστήριξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (UNHCR Greece, 2019).

## **1.2. Σημασία έρευνας**

Η σπουδαιότητα της εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει ξεσπάσει μία μεταναστευτική κρίση τεραστίων διαστάσεων, η οποία επηρεάζει τόσο τα άτομα τα οποία μετακινούνται, όσο και τη χώρα και τους ανθρώπους που τους υποδέχονται. Το ζήτημα της μετανάστευσης ήταν και παραμένει επίκαιρο. Η κρίση αυτή έχει μεταβάλει πολλές σταθερές των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς η ίδια δέχθηκε από το 2015 και ύστερα μεγάλο αριθμό ανθρώπων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους. Στην προσπάθεια να κρατήσει τις ισορροπίες των κρατών-μελών της συνέβαλε και συμβάλλει με πολλούς τρόπους στην υποστήριξή τους, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως οι άνθρωποι αυτοί έχουν ενταχθεί και ενσωματωθεί.

Η σημασία του παρόντος θέματος ενισχύεται από τον θεμελιώδη ρόλο που έχει η εκπαίδευση και τις αναρίθμητες δυνατότητές της να συμβάλλει στην επίλυση ζητημάτων, γενικότερα, όπως είναι αυτό της ένταξης των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων σε μία νέα κοινωνία, ειδικότερα. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να μελετήσουμε το πλαίσιο γύρω από το οποίο περιστρέφεται η ένταξη των παιδιών αυτών, δηλαδή, τις πολιτικές ένταξης, τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και τη νομοθεσία που ισχύει, σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και το υπόβαθρο του εκπαιδευτικού προσωπικού, το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους εκπαίδευσης, σε πρακτικό επίπεδο.

## **1.3. Σκοπός και στόχοι εργασίας**

Γενική κατεύθυνση της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το ζήτημα της ένταξης των αλλοδαπών παιδιών (μεταναστών και προσφύγων) στο σχολείο και την κοινωνία και πιο συγκεκριμένα, το πλαίσιο γύρω από την ένταξη. Η ένταξη ως έννοια –και μάλιστα όταν αυτή εντάσσεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον- περιλαμβάνει ποικίλους παράγοντες και μεταβλητές που συμβάλλουν στην επιτυχία της ή όχι, όπως είναι οι υπάρχουσες εμπειρίες, τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των κρατών που τα φιλοξενεί, ο εξευρωπαϊσμός, οι πολιτικές – διεθνείς και κρατικές- που εφαρμόζονται, η νομοθεσία που ισχύει, αλλά και

περισσότερο πρακτικά ζητήματα, όπως είναι το ανθρώπινο δυναμικό που αναμειγνύεται με την εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Είναι σκόπιμο, λοιπόν, να μελετηθούν, σε πρώτη φάση θεωρητικά, όλοι οι παραπάνω παράγοντες ώστε να σχηματιστεί μία ολική εικόνα για την ένταξη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Επιμέρους στόχος της συγκεκριμένης εργασίας, ο οποίος ταυτίζεται και με το ερευνητικό μέρος της, είναι να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της χώρας μας σχετικά με τους παράγοντες ένταξης που αναφέρθηκαν, δηλαδή αυτούς που αφορούν το υπάρχον (ελληνικό) θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων, ώστε εν τέλει να γίνει κατανοητό εάν οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τους μαθητές αυτούς είναι ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι κατάλληλα.

#### **1.4. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν αφού μελετήθηκε σημαντικό μέρος της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που αφορά τις εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά-μετανάστες και πρόσφυγες. Θεωρούμε πως ο τρόπος διατύπωσής τους είναι σαφής, συμφωνεί με τον τρόπο διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων για ποσοτικές έρευνες και πως τα ερωτήματα είναι δυνατόν να απαντηθούν βάσει των ερωτήσεων που περιλαμβάνει το εργαλείο της έρευνας, δηλαδή το ερωτηματολόγιο.

Το πρώτο ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι εάν έχουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων και την ένταξή τους. Το δεύτερο ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί είναι εάν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κοινωνικοδημογραφικά τους χαρακτηριστικά, την επιμόρφωσή τους και την εκπαιδευτική τους εμπειρία με μαθητές-μετανάστες ή πρόσφυγες.

## 1.5. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Παρά τις προσπάθειες των τελευταίων ετών για ένταξη μεταναστών, δεν φαίνεται αυτό να έχει επιτευχθεί. Πληθώρα ερευνών παγκοσμίως αποδεικνύει πως η πρόσβαση στο σχολείο και την εκπαίδευση είναι σύμμαχος ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων στην εκάστοτε χώρα υποδοχής. Σε υπερεθνικό επίπεδο, η ΕΕ βλέπει την ανάγκη των μεταναστών για ένταξη και προσπαθεί να την στηρίξει μέσω της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.). Σε κρατικό επίπεδο, επιβεβαιώνεται πως η εκπαίδευση είναι το όχημα εκείνο που θα βοηθήσει τα αλλοδαπά παιδιά, ενισχύοντας τις πιθανότητες ένταξής τους (IOM, 2018).

Παρόμοια ζητήματα -με την συγκεκριμένη εργασία- που αφορούν τη μετανάστευση και την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν διερευνηθεί από μελετητές, υποδεικνύοντας την ανάγκη για ριζικές αλλαγές, τόσο στο εκπαιδευτικό και μεταναστευτικό θεσμικό πλαίσιο, όσο και σε πρακτικά ζητήματα εκπαίδευσης και διδασκαλίας, όπως είναι η ύπαρξη σωστά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, η υποστήριξη από διερμηνείς και σχετικούς φορείς και η χρήση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Μελέτες της ΕΕ δείχνουν πως συνήθως οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προωθήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ακόμα και αν δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση για να το κάνουν (European Commission & EACEA, 2019).

Μελέτη των Mogli, Kalbeni & Stergiou (2020) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προσεγγίσουν με επιτυχία τους αλλοδαπούς μαθητές τους, ώστε να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα, η έλλειψη διαμεσολαβητή ενισχύει τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές και, ως αποτέλεσμα, της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μελέτη των Μάνεση, Σγούρα & Μητροπούλου (2018), η οποία ερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έδειξε πως η ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει επιτευχθεί σε μικρή κλίμακα. Σε άλλη έρευνα -και πάλι των Μάνεση, Σγούρα & Μητροπούλου (2017)-, η οποία αντιμετωπίστηκε και ως βάση για τη διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε εδώ, που μελετούσε τις γνώσεις και αντιλήψεις



των εκπαιδευτικών σχετικά με τη νομοθεσία και την εκπαίδευση των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο, φάνηκε η ελλιπής επιμόρφωση και περιορισμένη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αλλοδαπών παιδιών. Αναδύθηκε, έτσι, η ανάγκη επιπλέον διερεύνησης του συγκεκριμένου πεδίου, μέχρι τη στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών με ουσιαστικότερο και παιδαγωγικά ωριμότερο τρόπο.

### **1.6. Υποθέσεις εργασίας**

Βασιζόμενοι στην έως τώρα βιβλιογραφία και το ερευνητικό ιστορικό, έγινε εμφανές πως τα θέματα που αφορούν τη μετανάστευση και την ένταξη εμπλέκουν μία πληθώρα παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο σε αυτό, γι' αυτό και οι υποθέσεις εργασίας, όπως και τα ερευνητικά ερωτήματα, αφορούν αυτούς.

Κύρια υπόθεση εργασίας είναι πως οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να αναλάβουν τους μαθητές αυτούς δεν έχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την ένταξή τους. Υποθέτουμε, επίσης ότι οι γνώσεις αυτές, και γενικότερα οι απαντήσεις τους θα διαφοροποιούνται ανάλογα με κάποια από τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, την κατάρτιση και την εμπειρία τους.

### **1.7. Θεωρητικό πλαίσιο**

Αρχίζοντας με μία παραδοχή, βασικές διαστάσεις της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας είναι η ανάπτυξη και η εφαρμογή μίας συγκεκριμένης πολιτικής (Eldering & Rothenberg, 1996 οπ. αναφ. στους Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 57), η οποία όταν μιλάμε για τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνήθως ταυτίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τα κράτη-μέλη, όμως, βάσει του **εξευρωπαϊσμού** αλληλεπιδρούν στη χάραξη πολιτικής με τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα, εξελίσσοντας και επαναξιολογώντας

τις πολιτικές που προωθούνται (Alexiadou, 2007). Ως αποτέλεσμα, αυτές ενδέχεται να διαφέρουν στην εφαρμογή της ανάλογα με τα κράτη, τους φορείς και τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνονται.

Με άλλα λόγια, σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση και τη διαπολιτισμικότητα στον τομέα αυτής, οι εκπαιδευτικοί, τα σχολεία, οι μαθητές κ.α. γίνονται κατά έναν τρόπο φορείς χάραξης πολιτικής ή έστω εν δυνάμει φορείς χάραξης πολιτικής, κυρίως ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό-πολιτικό και ιστορικό συγκείμενο του κράτους, την ιδεολογία, αξίες και συμφέροντα του σχολείου, αλλά και τις πεποιθήσεις και εμπειρίες του εκπαιδευτικού (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018 σ. 57-61, 67-68, 70-71).

### **1.8. Αναζήτηση πηγών**

Οι βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνθεση της συγκεκριμένης εργασίας ήταν τόσο πρωτογενείς, όσο και δευτερογενείς. Η βιβλιογραφία προέρχεται αποκλειστικά από έγκυρες πηγές και κάθε μία αναγράφεται αναλυτικά στο τέλος της εργασίας, ακολουθώντας το σύστημα APA.

Στις πρωτογενείς πηγές συγκαταλέγονται τα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων οργανισμών, διεθνών ή κρατικών (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017· IOM, 2018), διδακτορικές και διπλωματικές διατριβές (βλ. Ζαχαριά, 2018· Παπαντή, 2018) και δημοσιευμένες μελέτες (βλ. Μάνεσης, κ.α., 2018· IOM, 2018). Στις δευτερογενείς πηγές συγκαταλέγονται βιβλία (βλ. Νικολάου, 2011· Race, 2011), άρθρα επιστημονικών περιοδικών (βλ. Taylor, 2012· Dasli, 2018) και διαδικτυακά άρθρα (βλ. Amnesty international, n.d.· Civinini, 2018) (Alderman, 2014).

### **1.9. Τρόπος ανάλυσης**

Στο πρώτο μέρος της εργασίας πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική επισκόπηση, καθώς αναλύεται μία κατάσταση, όπως έχει διαμορφωθεί ήδη, όπως είναι σήμερα. Πρόκειται, λοιπόν, για μία περιγραφική και αναλυτική προσέγγιση, καθώς δεν

παράγεται κάποια νέα γνώση και ο ερευνητής δεν έχει κανένα έλεγχο επί του αποτελέσματος (Kothari, 2004).

Όσον αφορά στο δεύτερο μέρος της εργασίας, πραγματοποιείται μία ποσοτική έρευνα και συγκεκριμένα δειγματοληπτική (με ερωτηματολόγιο), ακολουθώντας τη μεθοδολογία της έρευνας που απαιτείται για ένα τέτοιο εγχείρημα. Ανάμεσα στην ποιοτική και την ποσοτική προσέγγιση επιλέχθηκε η δεύτερη, καθώς θεωρείται ότι είναι ανεξάρτητη από τον ερευνητή και, έτσι, περισσότερο αντικειμενική ως προς τη μέτρηση της πραγματικότητας (Williams, 2007). Μέσω της μετατροπής των ζητούμενων της έρευνας σε μετρήσιμες μεταβλητές παράγεται κάποια καινούργια γνώση (Creswell & Creswell, 2018).

### **1.10. Περιορισμοί έρευνας**

Η παρούσα μελέτη, όπως και κάθε μελέτη, αντιμετωπίζει συγκεκριμένους περιορισμούς. Ένας από αυτούς είναι το δείγμα και η δειγματοληψία. Γενικότερα, όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα, τόσο περισσότερο αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό, άρα και την πραγματικότητα. Δυστυχώς, όπως συμβαίνει συχνά σε μία έρευνα που πραγματοποιείται στα πλαίσια μεταπτυχιακής διατριβής, ο ερευνητής δεν έχει εύκολα την πρόσβαση σε μεγάλο πληθυσμιακά δείγμα, αλλά ούτε είναι εύκολο να διεξάγει τυχαία δειγματοληψία, η οποία θα ήταν ιδανικότερη. Έτσι, τα αποτελέσματα της παρακάτω έρευνας δεν επιτρέπεται να γενικευτούν.

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός που αντιμετωπίσαμε είναι η δύσκολη συγκυρία, λόγω της έξαρσης της πανδημίας του Covid-19. Αυτό, σε πρακτικό επίπεδο, σημαίνει πως υπήρξε δυσκολία πρόσβασης σε δείγμα, ώστε να γίνει συμπλήρωση ερωτηματολογίων για το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Υπήρξε, επιπλέον, δυσκολία στην πρόσβαση σε βιβλιογραφία, μιλώντας για την άντληση έντυπου υλικού. Τέλος, για το συγκεκριμένο θέμα θα ήταν καταλληλότερο να διεξαχθεί έρευνα και σε άλλες χώρες της ΕΕ, για να δούμε εάν και τι είδους διαφοροποιήσεις θα υπήρχαν, φυσικά όμως κάτι τέτοιο δεν ήταν εύκολο.

### **1.11. Δομή εργασίας**

Η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη: το πρώτο αποτελεί το θεωρητικό μέρος και το δεύτερο το ερευνητικό μέρος. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το δεύτερο και το τρίτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η αποσαφήνιση μερικών εννοιών, κάτι που καθίσταται απαραίτητο, καθώς πρόκειται για έννοιες που επαναλαμβάνονται συχνά στη συνέχεια της εργασίας και σε πολλές περιπτώσεις η διάκριση της σημασίας τους μπορεί να είναι χρήσιμη για τον αναγνώστη.

Εν συνεχεία, ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας που αποτελεί το εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης. Γίνεται εκτενής ανάλυση του βασικού και σχετικού με το θέμα πλαισίου. Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει αρκετά υποκεφάλαια, τα οποία αφορούν τον εξευρωπαϊσμό, ο οποίος είναι και το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, το μεταναστευτικό φαινόμενο, την ανασκόπηση της μετανάστευσης στην Ευρώπη, την ένταξη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων, τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, τις εκπαιδευτικές και μεταναστευτικές πολιτικές της ΕΕ και μερικές περιπτώσεις εκπαίδευσης μεταναστών σε χώρες της ΕΕ.

Αναφορικά με το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, αυτό περιλαμβάνει το τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά και της μεθοδολογίας της έρευνας που ακολουθήθηκε. Κατόπιν, στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα που αντλήθηκαν μέσα από τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων.

Ακολουθούν τα συμπεράσματα που αντλήθηκαν, τα οποία θα απαντήσουν και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν στο σύνολο της εργασίας, αλλά και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στα ερευνητικά υποκείμενα, όπως και μερικούς πίνακες από τη στατιστική ανάλυση.

## Α' ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΙΛΑΙΟ 2

#### Αποσαφήνιση εννοιών

Παρακάτω ακολουθούν οι επεξηγήσεις μερικών όρων, των οποίων η σημασία κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστεί, καθώς οι όροι αυτοί παρατίθενται επαναλαμβανόμενα στην παρούσα εργασία. Πρώτα από όλα, είναι σημαντικό να γίνει διαχωρισμός μεταξύ των όρων **μετανάστης** και **πρόσφυγας**, οι οποίοι έχουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο, αφού οι μετανάστες δεν ταιριάζουν με τον νομικό ορισμό του πρόσφυγα. Έπειτα, γίνεται μία πολύ σύντομη αναφορά στην έννοια του **πολιτισμού**, καθώς, παρόλο που στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφερόμαστε τόσο στον πολιτισμό, όσο και στην κουλτούρα με μία έννοια (“culture”), στην ελληνική γλώσσα υπάρχει διαφοροποίηση. Ο πολιτισμός είναι το βασικό συστατικό των όρων της **πολυπολιτισμικότητας** και της **διαπολιτισμικότητας**, έννοιες που είναι απαραίτητο να εξηγηθούν καθώς θα μας απασχολήσουν παρακάτω. Αυτό γιατί, παρόλο που η πολυπολιτισμικότητα διαφοροποιείται από τον όρο της διαπολιτισμικότητας, ο εννοιολογικός αυτός διαχωρισμός δεν είναι πάντα φανερός, με τις έννοιες πολύ συχνά να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες.

#### 2.1. Μετανάστης

Ο όρος «μετανάστης» αποτελεί έναν αρκετά ευρύ όρο, που δεν ορίζεται από το διεθνές δίκαιο, ενώ σύμφωνα με τον Οργανισμό Μετανάστευσης των Ηνωμένων Εθνών δεν υπάρχει ένας διεθνώς και καθολικά αποδεκτός ορισμός. Γενικά, υιοθετούνται δύο προσεγγίσεις για τον ορισμό του μετανάστη. Η πρώτη είναι μία προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς (“*inclusivity approach*”) και αντιμετωπίζει την έννοια ως μία «ομπρέλα» που καλύπτει όλες τις μορφές κινήσεων από χώρα σε

χώρα, ενώ η δεύτερη, η υπολειμματική προσέγγιση (“*residualist approach*”) εξαιρεί τα πρόσωπα εκείνα που διαφεύγουν από πολέμους ή διώξεις (Carling, 2017, οπ. αναφ. στον IOM, n.d.).

Ο Οργανισμός Μετανάστευσης των Ηνωμένων Εθνών (UN Migration Agency - IOM) ορίζει έναν μετανάστη ως κάθε άτομο το οποίο μετακινείται ή έχει απομακρυνθεί εκτός των συνόρων της χώρας του ή εντός κράτους που διαφέρει από τον συνήθη τόπο διαμονής του, ανεξάρτητα από: το νομικό καθεστώς του ατόμου αυτού· το εάν η μετακίνηση είναι εκούσια ή ακούσια· το ποιες είναι οι αιτίες της κίνησης· ή το ποια είναι η διάρκεια της παραμονής του. Οι μετανάστες επιλέγουν την μετακίνηση για διάφορους λόγους, ο κύριος εκ των οποίων είναι να βελτιώσουν τη ζωή τους οικονομικά, εργασιακά ή/και εκπαιδευτικά. Αυτό επιτυγχάνεται συνήθως με την εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας ή την επανένωση με μέλη της οικογένειάς τους, τα οποία πιθανόν βρίσκονται ήδη εκτός συνόρων (Edwards, 2016).

Ο όρος περικλείει έναν αριθμό σαφώς καθορισμένων νομικών κατηγοριών ατόμων, όπως οι μετανάστες-εργαζόμενοι, άτομα που πραγματοποιούν μετακινήσεις νομικά καθορισμένες -όπως οι λαθρομετανάστες-, καθώς και πρόσωπα των οποίων το καθεστώς ή τα μέσα της μετακίνησης δεν ορίζονται σαφώς βάσει διεθνούς δικαίου, όπως για παράδειγμα οι διεθνείς φοιτητές. Ο ορισμός του ΟΗΕ εξαιρεί κινήσεις που έχουν σκοπό την αναψυχή, τις διακοπές, τις επισκέψεις σε συγγενείς, φίλους ή επιχειρήσεις, την ιατρική περίθαλψη ή τα θρησκευτικά προσκυνήματα (IOM, n.d.). Κάθε μετανάστης απολαμβάνει το δικαίωμα να προστατεύεται από την κυβέρνηση της χώρας προέλευσής του. Αυτό, μεταξύ άλλων, επιτρέπει στο άτομο να μπορεί να επιστρέψει όποτε αυτό επιθυμεί στην χώρα καταγωγής του (Edwards, 2016).

Τα παιδιά επηρεάζονται με ποικίλους τρόπους από τη μετανάστευση: κάποια μένουν πίσω από τους μετανάστες-γονείς, κάποια μετακινούνται μαζί με την οικογένειά τους, άλλα μεταναστεύουν μόνα τους, ανεξάρτητα από γονείς ή κηδεμόνες, μερικά είναι παιδιά-μετανάστες που επαναπατρίζονται (Unicef, n.d.), ενώ άλλα είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς (Harttgen & Klasen, 2008). Ακόμη και εάν τα παιδιά δεν μετακινούνται, επηρεάζονται από τη μετανάστευση ζώντας σε κοινωνίες που «παράγουν» ή δέχονται μεγάλο αριθμό μεταναστών (Unicef, n.d.).

## 2.2. Πρόσφυγας

Ο όρος «πρόσφυγας» πολλές φορές συγχέεται με τον όρο «μετανάστης», με αποτέλεσμα συχνά να συναλλάσσονται και να χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση. Οι πρόσφυγες, σε αντίθεση με τους μετανάστες -που κατά κύριο λόγο εγκαταλείπουν τη χώρα τους για ένα καλύτερο οικονομικά μέλλον-, είναι άτομα τα οποία αναγκάζονται να περάσουν τα εθνικά τους σύνορα, με σκοπό να ξεφύγουν από ένοπλες συρράξεις, διώξεις (Edwards, 2016) ή να αποφύγουν παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους (Amnesty International, n.d.).

Ο πρόσφυγας αντιμετωπίζει κινδύνους παραμένοντας στη χώρα προέλευσής του, τόσο μεγάλους που αποτελούν απειλή για τη ζωή και την ασφάλειά του (Amnesty International, n.d.). Οι λόγοι για τους οποίους μπορεί κάποιο πρόσωπο να κινδυνεύει είναι η φυλή ή η εθνικότητα στην οποία ανήκει, η θρησκεία που ακολουθεί ή η συμμετοχή του σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ή πολιτική ομάδα (IOM, n.d.). Η κυβέρνησή του δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί να τον προστατεύσει και, ως εκ τούτου, δεν έχει άλλη επιλογή από το να μετακινηθεί εκτός συνόρων (Amnesty International, n.d.).

Οι πρόσφυγες καθορίζονται και προστατεύονται από το διεθνές δίκαιο, βάσει νομικών κειμένων όπως είναι η Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν οριστεί με βάση την Σύμβαση της Γενεύης ως κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία κάθε άτομο που τα πληροί αναγνωρίζεται ως πρόσφυγας. Η Σύμβαση ορίζει ποιος είναι ο πρόσφυγας και επισημαίνει την υποχρέωση της διεθνούς κοινότητας να τον προστατεύει και να τον βοηθά στην επίλυση προβλημάτων (UNHCR, 2011, σπ. αναφ. στους Esses et al., 2017). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η αναγνώριση του καθεστώτος του πρόσφυγα είναι δηλωτική και όχι συστατική, δεν γίνεται δηλαδή κάποιος πρόσφυγας λόγω αναγνώρισης, αλλά αναγνωρίζεται, επειδή ακριβώς είναι πρόσφυγας (IOM, n.d.).

Κάθε πρόσφυγας έχει δικαίωμα στη διεθνή προστασία, δηλαδή στην προστασία που παρέχεται από τη διεθνή κοινότητα σε μεμονωμένα άτομα ή ομάδες που έχουν μετακινηθεί εκτός της χώρας προέλευσής τους και δεν δύνανται να επιστρέψουν.

Αντίστοιχα, η χώρα υποδοχής υποχρεούται να παρέχει προστασία, να αναγνωρίζει πως η επαναπροώθηση των ατόμων αυτών θα τους εξέθετε σε κίνδυνο και, έτσι - στα πλαίσια της τήρησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων-, απαγορεύεται (IOM, n.d.). Τα άτομα αυτά έχουν, επίσης, δικαίωμα στην παροχή βοήθειας από τα κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και άλλους οργανισμούς.

Πριν αναγνωριστεί ένα άτομο ως πρόσφυγας αποκαλείται ως «αιτών άσυλο». Αυτή η έννοια υποδεικνύει πως το άτομο ζητά διεθνή προστασία και περιμένει να ληφθεί απόφαση από την χώρα στην οποία μετακινήθηκε σχετικά με την αίτηση ασύλου του. Η αίτηση ασύλου είναι ανθρώπινο δικαίωμα, κάτι που σημαίνει πως για όλους τους ανθρώπους είναι επιτρεπτό να εισέρχονται σε μία χώρα ώστε να ζητήσουν άσυλο (Amnesty International, n.d.).

Με την πάροδο των ετών, η έννοια του πρόσφυγα έχει διευρυνθεί σε ορισμένες χώρες (π.χ. Καναδάς) και περιλαμβάνει άτομα που έφυγαν από τη χώρα καταγωγής τους λόγω εκδηλώσεων μορφών βίας. Επιπλέον, υπήρξε συζήτηση για επιπλέον διεύρυνση του ορισμού, σε περιπτώσεις που άτομα απομακρύνονται από τον τόπο τους λόγω φυσικών και περιβαλλοντικών αλλαγών (Esses, et al. 2017).

### **2.3. Πολιτισμός**

Η κουλτούρα, που συχνά αντιπαρατίθεται του όρου πολιτισμός, περιλαμβάνει τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις, την ηθική, τη θρησκεία και τις συνήθειες τις οποίες το άτομο, ως μέρος μίας κοινωνίας, υιοθετεί (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992, σπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014, σ. 19). Από την άλλη, ο όρος «πολιτισμός» έχει μία στενή, αλλά και μία ευρεία έννοια. Με την πρώτη εννοούμε τα υψηλά επιτεύγματα ορισμένων ατόμων και ομάδων (π.χ. λογοτεχνία, τέχνη, μουσική κ.α.). Υπό την ευρεία έννοια –και αυτή χρησιμοποιούμε εδώ- ο πολιτισμός υποδηλώνει το σύνολο των στοιχείων εκείνων που είναι απαραίτητα για το άτομο, έτσι ώστε να προσαρμοστεί σε ένα φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Δαμανάκης, 1989, σπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014, σ. 18-19).



Κοινό στοιχείο για αρκετούς μελετητές είναι η επικοινωνία (βλ. Latané, 1996· Cobby, 2008· Croucher et al., 2017).

Πολλοί ερευνητές ορίζουν τον πολιτισμό ως το σύνολο των κοινών πεποιθήσεων και αξιών που μοιράζονται άτομα τα οποία ανήκουν σε όμοιες εθνοτικά, θρησκευτικά και κοινωνικά ομάδες και τις μεταφέρουν από γενιά σε γενιά (Guiso et al., 2006). Με πολύ απλά λόγια, θα λέγαμε ότι ο πολιτισμός είναι ο τρόπος ζωής κάθε διαφορετικής κοινωνίας, ο οποίος επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα πρότυπα των ανθρώπων. Ως εκ τούτου, οι κοινωνίες που περιλαμβάνουν άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και, κατά συνέπεια, διαφορετικές πολιτισμικά αντιλήψεις, ονομάζονται πολυπολιτισμικές.

## **2.4. Πολυπολιτισμικότητα**

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας ("*multiculturalism*") είναι τόσο αρχαίο και σύνθετο, όσο είναι και η ιστορία της ανθρωπότητας. Συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη μετανάστευση, καθώς, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, των γεωπολιτικών ανακατατάξεων, των πολέμων, των διωγμών και της φτώχειας, οι μετανάστες αποτελούν ένα «έθνος» μέσα στα έθνη (United Nations, 2009, οπ. αναφ. στην Παπαντή, 2018, σ. 21). Η θεωρία της πολυπολιτισμικότητας υποστηρίζει, δηλαδή, ότι η κοινωνία αποτελείται από μία κυρίαρχη ομοιογενή ομάδα και από επιμέρους μικρές ομάδες, η καθεμία από τις οποίες φέρει τον δικό της πολιτισμό (Γεωργογιάννης, 2008, οπ. αναφ. στη Ζαχαριά, 2018, σ. 19).

Ο όρος εμφανίστηκε στις δεκαετίες του 1960 και 1970 σε χώρες όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Βρετανία, με αφορμή τις πολιτικές που εφαρμόζονταν σε σχολεία με παιδιά από διαφορετικά εθνο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (Modood, 2016). Μάλιστα, τα κράτη αυτά είναι που προτιμούν και την έννοια πολυπολιτισμικότητα, έναντι της διαπολιτισμικότητας (Nieto & Bode, 2007, οπ. αναφ. στους Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 38). Αυτό συνεπάγεται πως η σημασία που έχουν προσδώσει κάποιες χώρες στον όρο αυτό συχνά διαφοροποιείται από κάποιες άλλες (Modood, 2016).

Συγκεκριμένα, ο Καναδάς, με μεγάλες ροές μεταναστών, για πρώτη φορά υιοθέτησε πολιτικές με γνώμονα την πολυπολιτισμικότητα, οι οποίες προσπάθησαν να πετύχουν την ενότητα ανάμεσα στην ετερότητα (Taylor, 2012). Η σύγχρονη καναδική κυβέρνηση αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα ως θεμελιώδη αρχή, με την πεποίθηση ότι όλοι οι πολίτες είναι ίσοι. Υποστηρίζει πως όλοι οι άνθρωποι μπορούν να συνυπάρξουν διατηρώντας τις ταυτότητές τους, την υπερηφάνεια για την καταγωγή τους και την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου. Η εμπειρία της χώρας αυτής δείχνει πως με την πολυπολιτισμικότητα ενισχύονται η φυλετική και εθνοτική αρμονία και αποδυναμώνονται οι διακρίσεις, το μίσος και η βία (CIC, 2009 σπ. αναφ. στον Race, 2015, σ. 2-3).

Στην Ηπειρωτική Ευρώπη από την άλλη, η πολυπολιτισμικότητα αρχικά ήταν πολύ λιγότερο δημοφιλής, μία στάση που σε κάποιες περιπτώσεις κρατών οδήγησε στην ανέλιξη εθνικιστικών και αντι-πολυπολιτισμικών κομμάτων, όπως για παράδειγμα στη Γαλλία, που μέχρι το 2004 είχε απαγορεύσει την χρήση «επιδεικτικών» θρησκευτικών συμβόλων (π.χ. μαντίλα) (Modood, 2016). Παράλληλα, υπάρχει και η άποψη ότι η άρνηση της πολυπολιτισμικότητας δικαιολογήθηκε μέσα από την ύπαρξη φαινομένων γκετοποίησης και αποξένωσης μεταναστών, αντί να αναγνωριστεί ως απόρροια αποτυχημένων προσπαθειών για την προώθηση της ένταξης και την καταπολέμηση των διακρίσεων (Taylor, 2012).

Σύμφωνα με τους Vora et al. (2018) τομείς της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και της ψυχολογίας απαντούν στο «τι κάνει κάποιον πολυπολιτισμικό;» από διαφορετικές σκοπιές: το πλαίσιο, τη διαδικασία της καλλιέργειας, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, τις γνώσεις και την ταυτότητα. Από μία περιγραφική σκοπιά, η πολυπολιτισμικότητα σημαίνει την ύπαρξη πολλών διαφορετικών ανθρώπων, ομάδων ή κοινωνιών. Άλλοτε χρησιμοποιείται με θετικές αξιολογικές υποδηλώσεις και άλλοτε εκφέρεται ως πρόβλημα (Παπαρηγόπουλος, 2015). Σύμφωνα με την UNESCO (2006), ο όρος πολυπολιτισμικότητα περιγράφει την πολιτισμική ποικιλομορφία των ατόμων, η οποία αφορά όχι μόνο την εθνοτική κουλτούρα, αλλά και τον γλωσσικό, θρησκευτικό και κοινωνικο-οικονομικό πλουραλισμό (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 37).

Σύμφωνα με τον Auernheimer, η πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για να περιγραφούν παιδαγωγικές, πολιτικές και κοινωνικές στάσεις και στόχοι, ενώ μία κοινωνία θεωρείται πολυπολιτισμική όταν περιέχει περισσότερες από μία πολιτισμικές ομάδες που θέλουν να επιβιώσουν (Βήχου, 2019, σ. 31). Είναι απαραίτητο κάθε ομάδα που βρίσκεται σε μία ετερογενή κοινωνία να γνωρίσει τους άλλους πολιτισμούς, να τους αντιμετωπίσει ως ισότιμους και να θεσπίσει τις από κοινού αξίες, οι οποίες θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας αυτής (Γεωργογιάννης, 2008, οπ. αναφ, στη Ζαχαριά, 2018, σ. 20-21).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στη μάθηση για διάφορους πολιτισμούς, με τη σκέψη ότι έτσι θα δημιουργηθεί αποδοχή ή έστω ανοχή. Σύμφωνα με τον Banks (2004· 2006), πρόθεση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η σύσταση ενός περιβάλλοντος που προσφέρει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε παιδιά που φέρουν ένα διαφορετικό φυλετικό, πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, με σκοπό τη διαφύλαξη του πλουραλισμού και της δημοκρατίας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 38).

## **2.5. Διαπολιτισμικότητα**

Η διαπολιτισμικότητα (*“interculturalism”*), σε αντιδιαστολή με την πολυπολιτισμικότητα, είναι μία έννοια δυναμική και αναφέρεται στην εξέλιξη των σχέσεων μεταξύ των ομάδων που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 37), εγκολπώνοντας την υπέρτατη αξία της ανθρώπινης υπόστασης (Νικολάου, 2011, σ. 288). Η πρόθεση «δια», ως πρώτο συνθετικό του όρου, αποκαλύπτει τη σημασία της αλληλεπίδρασης, της αμοιβαιότητας, της αλληλεγγύης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, οπ. αναφ. στη Ζαχαριά, 2018, σ. 21), της δράσης, αλλά και της υπέρβασης των ορίων (Almen, 1988, οπ. αναφ. στον. Καδιγιαννόπουλο, 2014, σ. 18) στο πλαίσιο της «συνάντησης» διαφορετικών συλλογικοτήτων (Σταμμέλος, 2002).

Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ποικίλλει και ποικίλλει από χώρα σε χώρα, όπως και η πολυπολιτισμικότητα που αναφέρθηκε παραπάνω. Όταν

μιλάμε για διαφορετικότητα αναφερόμαστε σε άτομα με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, συνήθειες. Αυτά, στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, προσπαθούν να γίνουν αντικείμενο συνύπαρξης, εμπιστοσύνης, ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, αλλά και επίλυσης προβλημάτων (Πορτελάνος, 2015, οπ. αναφ. στη Ζαχαριά, 2008, σ. 20-21). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν τη διαπολιτισμικότητα ως την απάντηση στην ποικιλομορφία και τον κατακερματισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών, ενώ άλλοι την ορίζουν ως την κριτική στο ευρωκεντρικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο του κυρίαρχου συστήματος της εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 41).

Θεωρητικά, η διαπολιτισμικότητα δεν έγινε αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο σε κάθε τόπο. Αντιμέτωπισε παλινωδίες, γνώρισε παροξυσμούς και ριζοσπαστικές τοποθετήσεις (Νικολάου, 2011, σ. 288). Κράτη όπως η Ελλάδα, η Γερμανία, η Ιρλανδία και η Κύπρος προτιμούν τον όρο διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αντικρούουν την πολυπολιτισμικότητα (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 38-41). Το σίγουρο είναι πως ανάμεσα σε όλες τις χώρες, ανάμεσα τους και οι χώρες τις ΕΕ, η πολυπολιτισμική δημογραφική σύνθεσή τους αντιμετωπίζεται διαφορετικά (Νικολάου, 2011, σ. 287). Τα τελευταία χρόνια η Δύση, στην πλειονότητά της, εκφράζεται επίσημα για το φαινόμενο αυτό με την έννοια της «διαπολιτισμικότητας» και αναφέρεται σε μία δημιουργική σύνθεση πολιτισμών, επωφελή για όλους (Νικολάου, 2011, σ. 287).

Δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός για τη διαπολιτισμικότητα. Ενδεικτικά, ορίζεται ως η ισότιμη αλληλεπίδραση διαφόρων πολιτισμών με δυνατότητα δημιουργίας μίας κοινής πολιτισμικής έκφρασης μέσα από τον διάλογο και τον από κοινού σεβασμό (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 37-38). Ενώ η πολυπολιτισμικότητα βασίστηκε στην ανοχή μεταξύ των πολιτισμών, η διαπολιτισμικότητα απαιτεί το «άνοιγμα» (*“openness”*) μεταξύ των πολιτισμών, κάτι το οποίο δεν αποτελεί από μόνο του εγγύηση για τη διαπολιτισμικότητα, όμως δημιουργεί το περιβάλλον για την ανάπτυξή της (Meer & Modood, 2012). Γίνεται κατανοητό πως η διαπολιτισμικότητα δεν προϋποθέτει την αλλαγή ή τον επαναπροσδιορισμό της εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας κάποιων ατόμων (Νικολάου, 2011, σ. 288-9), όμως απαιτεί τον σεβασμό της ταυτότητας του άλλου

και την αναίρεση κάθε πιθανής προκατάληψης ή στερεοτύπου (Πορτελάνος, 2015, οπ. αναφ. στη Ζαχαριά, 2018, σ. 21).

Η διαπολιτισμικότητα συνιστά έννοια απαραίτητη να προσεγγιστεί, καθώς αποτελεί μία από τις έννοιες-κλειδιά στο πεδίο της εκπαίδευσης (Trujillo, 2002, οπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014, σ. 17). Μερικοί υποστηρίζουν την άποψη πως ο όρος της διαπολιτισμικότητας χρησιμοποιείται μόνο για τον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ άλλοι θεωρούν ότι με τη χρήση του προσδιορίζονται εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί στόχοι (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, οπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014, σ. 23). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο, όχι απλά μία συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, αλλά την επίτευξη ενός εξελισσόμενου και αειφόρου τρόπου ζωής σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες επισημαίνοντας την κατανόηση, τον από κοινού σεβασμό και τον διάλογο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Εννοιολογικό πλαίσιο: Εξευρωπαϊσμός και μετανάστευση

Παραπάνω, έγινε μία σύντομη αναφορά σε βασικές έννοιες που θα μας απασχολήσουν. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύουμε το πλαίσιο γύρω από το οποίο επιτελείται η ένταξη των παιδιών-μεταναστών ή προσφύγων. Ιδίως, δίνεται σημασία στις διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας, η οποία αποτελεί ζητούμενο στο έδαφος της ΕΕ, και κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης.

Αρχικά, η διαπολιτισμικότητα μελετάται σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας τη θεωρία του εξευρωπαϊσμού. Έπειτα, μελετάται το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ευρώπη, κάνοντας μία σύντομη ιστορική ανασκόπηση από την αρχή της μετανάστευσης στο έδαφός της, μέχρι και το σήμερα. Γίνεται αναφορά ιδίως σε ό,τι αφορά τα παιδιά που μετακινούνται, είτε μεταναστεύουν για οικονομικούς λόγους, είτε αναγκάζονται να γίνουν πρόσφυγες, είτε ζητούν διεθνή προστασία. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και οι διαδικασίες που χρειάζονται να πραγματοποιηθούν για την ένταξή τους στην κοινωνία. Ακόμα, παρουσιάζονται τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, με ιδιαίτερη αναφορά στο διαπολιτισμικό μοντέλο.

Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στο θεσμικό και νομικό πλαίσιο της ΕΕ, αναφορικά με τις πολιτικές για τη μετανάστευση και τις εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά-μετανάστες και πρόσφυγες. Τέλος, ερευνώνται πολιτικές για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών που θεσπίζουν και εφαρμόζουν συγκεκριμένες χώρες της ΕΕ οι οποίες δέχονται μεγάλο αριθμό μεταναστών ιδίως τα τελευταία χρόνια, όπως η Γερμανία, η Ιταλία και η Ελλάδα.

### 3.1. Εξευρωπαϊσμός

Ως θεωρητικό πλαίσιο για την παρούσα μελέτη έχει επιλεγεί ο «εξευρωπαϊσμός» (“*Europeanization*”). Αρχίζοντας με μία παραδοχή, βασικές διαστάσεις της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας είναι η ανάπτυξη και η εφαρμογή μίας πολιτικής (Eldering & Rothenberg, 1996 οπ. αναφ. στους Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 57). Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση που επιχειρείται να εφαρμοστεί στον κύκλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθορίζεται και εξελίσσεται -σε μεγάλο βαθμό- από την πολιτική που στηρίζει η ίδια η ΕΕ. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μία θεωρητική εννοιολόγηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια του εξευρωπαϊσμού.

Παραδοσιακά, ο τομέας της εκπαίδευσης και η διαδικασία χάραξης και εφαρμογής πολιτικών σε αυτόν είναι αρμοδιότητα του κράτους και η ΕΕ έχει περιορισμένη ανάμειξη (Nugent, 2010/2012, σ. 397-398). Στον τομέα της εκπαίδευσης εντοπίζουμε κυρίως την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ), με την οποία τα υπερεθνικά όργανα καλλιεργούν το έδαφος για την επίλυση προβλημάτων και την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Alexiadou, 2014, σ. 132). Έτσι, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όσα είναι και τα κράτη, άλλες τόσες είναι και οι πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση σε μία χώρα. Παρ’ όλα αυτά, οι παγκόσμιες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει στην προοδευτική εμφάνιση μίας παγκόσμιας πολιτικής ατζέντας στον εκπαιδευτικό τομέα, η οποία θέτει υπό καθεστώς αμφισβήτησης τον παραδοσιακό ρόλο του κράτους. Αυτό εντοπίζεται ακόμα περισσότερο στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα κράτη-μέλη της, αλλά και σε περιπτώσεις κρατών πριν αυτά ενταχθούν επίσημα στην ΕΕ, καθώς υφίστανται διαδικασίες εξευρωπαϊσμού (Lavdas, 1997, σ. 93).

Ενώ η εκπαίδευση στα κράτη-μέλη έδινε, αρχικά, περιορισμένη σημασία στην ΕΕ, σταδιακά η δραστηριότητα του οργανισμού επηρέασε τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα (Faas et al., 2013). Ο υπερεθνικός οργανισμός της ΕΕ, μέσω των θεσμικών οργάνων, πλέον, διαδραματίζει επίσης ρόλο στη διαμόρφωση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Ευρώπη αποσκοπεί στην ενίσχυση των επιμέρους ευρω-κοινωνιών, αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο

πλαίσιο της αποποίησης της από τον μονοδιάστατο και μονολιθικό χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας. Υπό αυτή την οπτική στηριζόμαστε στη θεωρία του εξευρωπαϊσμού (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, σ. 43-44).

Με την οικονομική κρίση των δεκαετιών του 1970 και 1990, σε συνδυασμό με τις μεταναστευτικές ροές, οι δημόσιες δαπάνες στους τομείς της εκπαίδευσης, της στέγασης και της κοινωνικής πρόνοιας περιορίστηκαν, κάνοντας καταφανή τη σημασία της ύπαρξης ενός κοινού και αδιαίρετου ευρωπαϊκού πολιτισμού στον χώρο της Ευρώπης. Την περίοδο εκείνη ο εξευρωπαϊσμός ειδώθηκε ως μία μορφή ενός εσωτερικού πολιτισμικού ιμπεριαλισμού με ευρωκεντρική διάθεση που οδηγεί στην απομόνωση των μειονοτικών γλωσσών, πολιτισμών και θρησκειών. Μάλιστα, η οπτική αυτής της περιόδου αποτυπώθηκε στην τότε εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα (Coulby, 1997, οπ. αναφ. στους Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, σ. 43-44). Αργότερα, φάνηκε ακράδαντα η ανάγκη για ανάπτυξη περισσότερο συμπεριληπτικών ευρωπαϊκών ταυτοτήτων, οι οποίες θα καλλιεργούνται και θα στηρίζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Γενικά μιλώντας, όμως, ο εξευρωπαϊσμός μπορεί να ειπωθεί από μία στενή και από μία ευρύτερη οπτική. Αυτοί που υποστηρίζουν τη στενή οπτική βλέπουν τον εξευρωπαϊσμό ως μία αμφίδρομη διαδικασία που περιλαμβάνει τον αντίκτυπο της ΕΕ στην εσωτερική πολιτική των κρατών-μελών, ενώ όσοι τον βλέπουν σε ευρύτερο επίπεδο, πιστεύουν πως είναι μία διαδικασία πολιτιστικής, πολιτικής και οργανωτικής αλλαγής σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, εντός και εκτός των ευρωπαϊκών συνόρων (Flockhart, 2006). Ακόμα, μερικοί υποστηρίζουν πως η προώθηση του πλουραλισμού στην εκπαίδευση έχει συμβάλει στη μετάβαση από εθνοκεντρικές προσεγγίσεις σε περισσότερο συμπεριληπτικές, ενώ άλλοι θεωρούν πως η ΕΕ εξακολουθεί να εμμένει στον εθνικιστικό λόγο (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, σ. 53).

Ο εξευρωπαϊσμός, όπως ορίζεται από τον Radaelli (2000, οπ. αναφ. στους Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 61), περιλαμβάνει τις διαδικασίες κατασκευής, διάχυσης και θεσμοθέτησης κανόνων, διαδικασιών, παραδειγμάτων πολιτικής, τρόπων εφαρμογής των πραγμάτων, κοινώς αποδεκτών αντιλήψεων,



αποφάσεων της ΕΕ και ενσωμάτωσης αυτών στη λογική του εσωτερικού λόγου και της ρητορικής, των ταυτοτήτων, των πολιτικών δομών και των δημοσίων πολιτικών.

Οι Risse, Cowles & Caropaso (2001), ταυτίζουν τον εξευρωπαϊσμό με την ανάπτυξη των θεσμών διακυβέρνησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ορίζουν τον εξευρωπαϊσμό ως το αποτέλεσμα της εμφάνισης και της εξέλιξης διακριτών δομών διακυβέρνησης, δηλαδή πολιτικών, νομικών και κοινωνικών θεσμών, οι οποίοι σχετίζονται με την επίλυση ζητημάτων και επισημοποιούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων και των δικτύων πολιτικής που ειδικεύονται στη θέσπιση ευρωπαϊκών κανόνων. Υπό αυτή την έννοια, ο εξευρωπαϊσμός χαρακτηρίζει τη δημιουργία ενός νέου θεσμικού κέντρου (Buller & Gamble, 2002).

Με μία άλλη οπτική, ο εξευρωπαϊσμός υποδηλώνει την τελική κατάσταση μίας συνεχούς εξέλιξης, δηλαδή την επίτευξη της πολιτικής ενοποίησης της Ευρώπης. Σε μία τέτοια ολοκληρωμένη μορφή, όχι μόνο η οντότητα αυτή θα μοιραζόταν με όλα τα κράτη-μέλη μία κοινή κουλτούρα και ταυτότητα -χαρακτηριστικά που θα κατευθύνονταν από «πάνω προς κάτω»-, αλλά θα ανέπτυξε και δικούς της αυτόνομους θεσμούς διακυβέρνησης (Olsen, 2001, οπ. αναφ. στους Buller & Gamble, 2002).

Ο εξευρωπαϊσμός αποτελεί την απόρροια της ανάπτυξης πολιτικής από τις ευρωπαϊκές δομές διακυβέρνησης, σε συνδυασμό με τη διαδικασία της πολιτικής επίλυσης προβλημάτων που προέρχεται από τους κρατικούς ιθύνοντες χάραξης πολιτικής (Lawn & Keiner, 2006, οπ. αναφ. στους Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 61-62). Βάσει του εξευρωπαϊσμού τα κράτη αλληλεπιδρούν στη χάραξη πολιτικής με τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα, συνεξελίσσοντα και επηρεάζοντα τις πολιτικές οι οποίες ορίζονται ως ευρωπαϊκές (Alexiadou, 2007). Σε αυτή την προοπτική, οι αλληλεπιδράσεις λειτουργούν στο πλαίσιο γενικών διαδικασιών εξευρωπαϊσμού, οι οποίες αφορούν την προσαρμογή, τον αντίκτυπο και την ανατροφοδότηση μεταξύ κρατών και ΕΕ (Lavdas & Mendrinou, 2012· Lavdas, et al., 2017). Τα τελευταία χρόνια η ΕΕ και τα θεσμικά της όργανα έχουν κάνει αρκετά βήματα για να στηρίξουν τις διαδικασίες χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών και, κυρίως, αυτών που σχετίζονται με τη μετανάστευση (π.χ. διαπολιτισμικότητα) (βλ. κεφ. 3.3).

Πολλές μελέτες του εξευρωπαϊσμού έχουν υιοθετήσει την παραδοσιακή “top down” προσέγγιση. Ο εξευρωπαϊσμός –αν επικεντρωθούμε αποκλειστικά στις υπερεθνικές επιρροές- νοείται ως μία γραμμική, αναπόφευκτη, «από πάνω προς τα κάτω» διαδικασία, σύμφωνα με την οποία η ΕΕ ασκεί επίδραση στην εγχώρια σφαίρα. Υπό μία σκιά ιεραρχίας, τα κράτη συμμορφώνονται και οδηγούνται σε σύγκλιση. Στην εξέταση του εξευρωπαϊσμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως, λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης και της εφαρμογής της πολιτικής σε εθνικό επίπεδο. Τα στοιχεία δείχνουν πως η παραδοσιακή μόνο προσέγγιση δεν επαρκεί για να εξηγήσει τον τρόπο ανταπόκρισης των κρατών-μελών στις πολιτικές και νόρμες τις ΕΕ (Mulcahy, 2011, σ. 5).

Τα ευρωπαϊκά όργανα χρησιμοποιούν συγκεκριμένους μηχανισμούς επιρροής στις εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών, όπως είναι ο εξαναγκασμός, ο μιμητισμός, οι μηχανισμοί πλαισίωσης και η «μάθηση της ελίτ». Με τον εξαναγκασμό, τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα ασκούν πιέσεις στα κράτη, ώστε οι πολιτικές των δεύτερων να εναρμονιστούν με αυτές των πρώτων, χρησιμοποιώντας οικονομικά και νομικά κίνητρα. Με τον μιμητισμό εννοείται πως πολλά κράτη ελκύονται από τη μάζα των κρατών της ΕΕ και ακολουθούν το παράδειγμά τους. Οι μηχανισμοί πλαισίωσης είναι πιο ήπια εργαλεία εξευρωπαϊσμού, προσφέροντας πιθανές λύσεις σε ζητήματα, διαχέοντας ιδέες και αναπτύσσοντας ένα «δίκτυο διακυβέρνησης» μεταξύ των κρατών-μελών. Με τη «μάθηση της ελίτ» εννοείται είτε η επιφανειακή ανταπόκριση σε εξωτερικά ερεθίσματα, είτε οι εις βάθος αλλαγές στις πεποιθήσεις των εθνικών φορέων (Radaelli, 2003, οπ. αναφ. στους Χατζησωτηρίου & Αγγελίδη, 2018, σ. 63-64).

Βέβαια, ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνεχίζει να είναι επικουρικός και συμπληρωματικός, αφού όλα τα κράτη-μέλη τυγχάνουν σημαντικής αυτονομίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ΕΕ εντοπίζει τις εκπαιδευτικές προκλήσεις (π.χ. μετανάστευση και διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας), επισημαίνει τα σχετικά ζητήματα, προτείνει τις βέλτιστες πρακτικές και ενθαρρύνει τα μέλη της να επαναξιολογήσουν τις πολιτικές τους (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 23).

Συχνά, ο εξευρωπαϊσμός προκαλεί διαφοροποιημένες επιδράσεις, λόγω των ποικίλων ευρωπαϊκών απαιτήσεων στις εγχώριες. Γενικότερα, μία πολιτική που παράγεται στα πλαίσια της ΕΕ και συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσης, απεικονίζεται ως ουσιαστική λύση σε απτά προβλήματα, όπως είναι αυτό της διαχείρισης του πλουραλισμού. Ενδέχεται να διαφέρει στην εφαρμογή της ανάλογα με τα κράτη, τους φορείς και τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνονται. Με άλλα λόγια, σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση και τη διαπολιτισμικότητα στον τομέα αυτής, οι εκπαιδευτικοί, τα σχολεία, οι μαθητές κ.α. γίνονται κατά έναν τρόπο φορείς χάραξης πολιτικής ή έστω εν δυνάμει φορείς χάραξης πολιτικής, κυρίως ανάλογα με την εκάστοτε ιδεολογία, αξίες και συμφέροντα. Ακόμα και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα των πολιτικών διαφοροποιούνται και ενδέχεται να μην προέρχονται πάντα από τις προδιαγεγραμμένες πολιτικές, αλλά προκύπτουν βάσει της πολυπλοκότητας των παραγόντων και των ενδιαφερομένων μερών. Επομένως, η επιτυχημένη εφαρμογή της πολιτικής που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που δεν γίνεται μηχανιστικά και αυτόματα, προϋποθέτει οι στόχοι της πολιτικής αυτής να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις γνώσεις και τις αξίες των εκπαιδευτικών που καλούνται να την εφαρμόσουν (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018 σ. 57-61).

Ακολουθώντας, έτσι, μια πιο ευρεία οπτική από την παραδοσιακή, υπάρχουν διάφοροι εγχώριοι παράγοντες, όπως οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινές αντιλήψεις ή η πολιτική ηγεσία, που συμμετέχουν στη διαμόρφωση της χάραξης πολιτικής και την ένταξη των μεταναστών στα κράτη-μέλη επηρεάζοντας ενδεχομένως την εσωτερική πολιτική (Mulcahy, 2011, σ. 22). Η πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναπτύσσει η ΕΕ σε κάθε μέλος της εξαρτάται, δηλαδή, από το κοινωνικο-πολιτικό και ιστορικό συγκείμενο του εκάστοτε κράτους, και κατ' επέκταση τις διαδικασίες νοηματοδότησης και επανασυγκειμενοποίησης που θα ακολουθήσει το καθένα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ατζέντα που κατασκευάζεται από την ΕΕ ερμηνεύεται και εφαρμόζεται διαφοροποιημένα από κάθε κράτος (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 64-65). Οι ορισμοί που προσδίδουν σε ένα πρόβλημα πολιτικής οι ιθύνοντες της κρατικής πολιτικής πιθανό να διαφέρουν από εκείνους

που προέρχονται από τα υπερεθνικά όργανα (Peck & Theodore, 2010, σπ. αναφ. στους Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 66).

Εκτός του εθνικού κράτους, διαφορετική νοηματοδότηση των ευρωπαϊκών πολιτικών μπορεί να προέλθει από το σχολείο. Οι οργανωτικές αρχές και η ηγεσία των σχολείων φιλτράρουν τις κρατικά διαμορφούμενες πολιτικές και καθορίζουν τις παραμέτρους μέσα στις οποίες θα τεθούν σε εφαρμογή. Αυτό επηρεάζεται από τις υπάρχουσες συνθήκες και πρακτικές, την επικρατούσα κουλτούρα και φιλοσοφία, τα συστήματα αξιών, τις ανάγκες και τις προτεραιότητες κάθε σχολείου (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 67-68).

Τέλος, ακόμα πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο της σχολικής τάξης και στα πλαίσια της πραγματοποίησης του αναλυτικού προγράμματος, μπορεί να διαφοροποιηθεί μία εκπαιδευτική πολιτική. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών οριοθετούν τις λειτουργικές διαδικασίες που διέπουν τις σχολικές πολιτικές, όπως τις διαπολιτισμικές. Οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν και εφαρμόζουν τη διαπολιτισμικότητα στις σχολικές τους τάξεις ανάλογα τις αξίες και τα συμφέροντά τους, τις ατομικές και κοινωνικές πεποιθήσεις τους, κάτι που πολλές φορές –όταν υπάρχει έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και εμπειρίας- μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα για τους μαθητές, όπως η περιθωριοποίηση (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 70-71).

## **3.2. Παιδιά και μετανάστευση στην ΕΕ**

### **3.2.1. Σύντομη ανασκόπηση του μεταναστευτικού φαινομένου στην ΕΕ**

Οι άνθρωποι μετανάστευαν από τόπο σε τόπο σε όλες τις ιστορικές περιόδους. Το μεταναστευτικό φαινόμενο παγκοσμίως είναι παρόν από την περίοδο της αρχαιότητας, μέχρι σήμερα. Στην εξέλιξη της μετανάστευσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η αλληλεπίδραση της παγκόσμιας και της εθνικής δράσης και στάσης, καθώς η μετανάστευση αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, επηρεάζεται και επηρεάζει την κοινωνική οργάνωση τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Σταθμοί μετανάστευσης υπήρξαν τα παλαιότερα χρόνια οι ΗΠΑ και ο Καναδάς, ενώ έπειτα η Ευρώπη, δεχόμενη ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών εργασίας, αιτούντων άσυλο και οικογενειακών μεταναστών, καθιερώθηκε ως η «ήπειρος της μετανάστευσης» (Scholten & Nispen, 2015). Χρονολογικά, η μετανάστευση στην μεταπολεμική Ευρώπη, σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Αγγελίδη (2018, σ. 15-17), μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις φάσεις: τα χρόνια αμέσως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, μέχρι την πετρελαϊκή κρίση του 1973· από τη δεκαετία του 1970 και μετά· τα χρόνια μετά την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη (ΚΑΕ)· και την περίοδο μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις του 2001. Παρακάτω παρουσιάζεται με συντομία η εξέλιξη του μεταναστευτικού φαινομένου στην ΕΕ ανά τις χρονικές αυτές περιόδους, δίνοντας έμφαση στην τελευταία και πιο πρόσφατη.

### **3.2.1.1. Α' Περίοδος**

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο σημειώθηκε μία νέα τάξη πραγμάτων: εκατομμύρια εκτοπισθέντες, εργάτες και επιζώντες κρατούμενοι. Πολλοί Ευρωπαίοι αναγκάστηκαν να φύγουν από τα σπίτια τους, μέχρι τη δεκαετία του 1950 που η ευρωπαϊκή μετανάστευση διαφοροποιήθηκε σημαντικά (Fassmann, 2009, σ. 27-31). Η μεταναστευτική κινητικότητα περιλάμβανε ρεύματα από τον Νότο, δηλαδή από τις Νότιες χώρες της Ευρώπης (Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία κ.α.) προς τον Βορρά (Βέλγιο, Βρετανία, Γερμανία, Σουηδία κ.α.). Εκτός των νέων μεταναστών με διαφορετική χώρα προέλευσης που μετακινούνταν στη Βόρεια Ευρώπη κυρίως για την εύρεση εργασίας, αρκετοί Ευρωπαίοι που είχαν μεταναστεύσει παλαιότερα επέστρεψαν στις χώρες καταγωγής τους (Fassmann, 2009, σ. 27-31).

Είναι γεγονός, πως οι μεταναστευτικές ροές αυτής της περιόδου εξυπηρέτησαν μία σχεδιασμένη οικονομική επέκταση (Γιαταγάνας, 2008). Αυτή η περίοδος υπήρξε σταθμός για την βιομηχανική ανάπτυξη, με τους μετανάστες ως νέο εργατικό δυναμικό να καλύπτουν τις ανάγκες της αγοράς μετά τον πόλεμο (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδη, 2018, σ. 15-16).

### **3.2.1.2. Β' Περίοδος**

Η δυναμική της μετανάστευσης την περίοδο αυτή άλλαξε λόγω της σημαντικής αύξησης των τιμών του πετρελαίου στις αρχές τις δεκαετίας του 1970. Ακολούθησε οικονομική ύφεση στη Δυτική Ευρώπη, με διαρθρωτικές αλλαγές στην αγορά εργασίας και αύξηση της ανεργίας. Οι ροές προς τον ευρωπαϊκό Βορρά σταδιακά μειώθηκαν μέχρι την ένταξη χωρών του Νότου (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία) στην ΕΟΚ και μία σχετική οικονομική άνοδο που σημειώθηκε (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2018, σ. 16).

Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι μεταναστευτικές πολιτικές χωρών, όπως της Γαλλίας και της Βρετανίας στάθηκαν περιοριστικές. Άλλα ευρωπαϊκά κράτη, όπως η Γερμανία, το Βέλγιο και η Δανία, περιόρισαν τις εισροές μεταναστών ανάλογα με τη ζήτηση της αντίστοιχης αγοράς εργασίας, ενώ η ένταξή τους δεν εμφανίστηκε ως θεμιτό αντικείμενο των κοινωνικο-οικονομικών πολιτικών έως τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2018, σ. 16).

### **3.2.1.3. Γ' Περίοδος**

Ενώ, λοιπόν, το μεταναστευτικό ρεύμα του μεταπολέμου χαρακτηριζόταν σε μεγάλο βαθμό από μετακινήσεις από την Νότια και την Ανατολική Ευρώπη προς τη Βόρεια (Scholten & Nispen, 2015), με την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων το 1989 τα ρεύματα των μεταναστών από την ΚΑΕ κατευθύνονταν περισσότερο προς τη Δύση και τη Νότια Ευρώπη, αναζητώντας καλύτερες ευκαιρίες ζωής και αναλαμβάνοντας θέσεις εργασίας. Μολονότι σε πολλές χώρες επιχειρήθηκε να εφαρμοστούν πολιτικές μηδενικής μετανάστευσης, ο αριθμός μεταναστών παρέμεινε μεγάλος, αφού πολλοί εισέρχονταν στην Ευρώπη είτε κρυφά, είτε ζητώντας άσυλο (Jordan & Duvell, 2003, οπ. αναφ στους Χατζησωτηρίου και Αγγελίδη, 2018, σ. 16-17). Κράτη όπως η Βρετανία και η Ιρλανδία παρουσίασαν μεγάλη «δεκτικότητα» στην παγκοσμιοποίηση, ενώ άλλες χώρες όπως η Γερμανία προτίμησαν τον «προστατευτισμό» (Faas et al., 2013).

Καθώς περνάμε στην όλο και περισσότερο σύγχρονη ιστορία της Ευρώπης, δηλαδή από τις δεκαετίες του 1990 και 2000, οι μεταναστευτικές ροές κυρίως απαρτίζονται από ανθρώπους από την Αφρική και την Ασία, αλλά και την ανατολική Ευρώπη που μεταναστεύουν στη Ανατολική και Νότια Ευρώπη αντίστοιχα (Γιαταγάνας, 2008). Σαν αποτέλεσμα, μεγάλες ευρωπαϊκές πόλεις έχουν γίνει «εξαιρετικά διαφορετικές» (“*super-diverse*”) (π.χ. Λονδίνο, Παρίσι, Άμστερνταμ κ.α.). Είναι χαρακτηριστικό πως η κοινωνικοοικονομική θέση πολλών μεταναστών εκείνη την περίοδο βελτιώθηκε (Scholten & Nispen, 2015).

#### **3.2.1.4. Δ΄ Περίοδος**

##### **3.2.1.4.1. 2001 - 2008**

Η μετανάστευση και η ένταξη ανθρώπων σε νέες κοινωνίες, ιδίως από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, έγινε αντικείμενο αμφισβήτησης και έφερε ένα κύμα πολιτικών αντιδράσεων και δυσφορίας κατά της πολυπολιτισμικότητας (Scholten & Nispen, 2015). Η δημόσια ασφάλεια, που ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την μετανάστευση, κρίθηκε επείγουσα και έτσι άρχισε μία μακρά συζήτηση για το φαινόμενο της μετανάστευσης και τη παγκοσμιοποίηση (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2018, σ. 17). Αυτό, σε μεγάλο βαθμό, προκλήθηκε από την απότομη άνοδο του αριθμού μεταναστών, καθώς και από την πραγματοποίηση εγκληματικών ενεργειών, όπως τρομοκρατικές επιθέσεις και βομβαρδισμούς (Παγκόσμιο Κέντρο Εμπορίου και Πεντάγωνο, Νέα Υόρκη, 11/09/2001). Ηγέτες μεγάλων ευρωπαϊκών χωρών συναποφάσισαν ότι οι πολιτικές για την πολυπολιτισμικότητα είχαν αποτύχει, γεγονός που συνέβαλε στη δημιουργία μίας παραδοχής για «μεταναστευτική κρίση» (Scholten & Nispen, 2015).

Αυτή η κρίση ορίζεται με μία ευρεία έννοια που συχνά παραμένει ασαφής και αφηρημένη. Είναι ένα μωσαϊκό της εκτεταμένης και οργανωμένης κίνησης μεταναστών και των ανησυχιών που προκύπτουν σχετικά με τα επίπεδα και τους τύπους μετανάστευσης, αλλά και σχετικά με την ένταξη αυτών των ατόμων σε μία νέα πραγματικότητα (Scholten & Nispen, 2015). Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, όμως, είχαν έρθει για να μείνουν, κάτι που επηρέασε σημαντικά τις μελλοντικές

μεταναστευτικές συνθήκες και στρατηγικές της Ευρώπης. Η παρουσία νέου ανθρώπινου δυναμικού που προσέφερε φθηνές υπηρεσίες έφερε νέα δεδομένα στον τομέα της απασχόλησης και τα εντόπια χαμηλότερα στρώματα σε χειρωνακτικές, κυρίως, εργασίες υποκαταστάθηκαν. Αυτό το κύμα μεταναστών επέφερε σχετική αύξηση του εθνικού προϊόντος για πολλές ευρωπαϊκές χώρες, κάτι που διευκόλυνε την ενσωμάτωσή τους στον γηγενή πληθυσμό. Άλλο τμήμα του μεταναστευτικού πληθυσμού, βέβαια, βίωσε την ανεργία (Γιαταγάνας, 2008).

#### **3.2.1.4.2. 2008 - 2015**

Η κρίση του δημόσιου χρέους και η διεθνής οικονομική ύφεση από το 2008 φάνηκε ότι προσέθεσε μία επιπλέον βαρύτητα στο μεταναστευτικό ζήτημα, επηρεάζοντας τη στάση των κρατών απέναντι στη μετανάστευση, καθώς και την κοινωνική θέση των μεταναστών, αλλά και των γηγενών (Scholten & Nispen, 2015). Είναι γεγονός πως δημιουργήθηκε μεγάλη δυσπιστία και περιφρόνηση για τους εθνο-πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους από τις πιθανές χώρες υποδοχής (Fakih & Marrouch, 2015· UN Secretary General, 2016, οπ. αναφ. στους Esses et al., 2017). Επιπρόσθετα, την κατάσταση επιβάρυνε το όλο και συνεχώς αυξανόμενο φαινόμενο της λαθρομετανάστευσης και την παράνομη διαμετακόμιση, κάτι που πρώτα από όλα εξέθετε σε κίνδυνο τη ζωή του μετανάστη (Γιαταγάνας, 2008).

Στον αντίποδα των παραπάνω, η όλο και μεγαλύτερη ανάπτυξη των πολιτικών μετανάστευσης και ένταξης τα τελευταία χρόνια, η εκτεταμένη για το θέμα αυτό έρευνα, αλλά και η σταδιακή ανάκαμψη της οικονομίας, συνέβαλε πιθανότατα σε κάποιον βαθμό στην ανάπτυξη ενός ισχυρότερου πολιτικού προσανατολισμού στην Ευρώπη αναφορικά με τη μετανάστευση (Scholten & Nispen, 2015). Προέκυψε, δηλαδή, η ανάγκη για τη θέσπιση συγκεκριμένων, συνεκτικών και διασυνοριακών πολιτικών διαχείρισης του φαινομένου της μετανάστευσης με γνώμονα τα ανθρώπινα δικαιώματα (Γιαταγάνας, 2008).

#### **3.2.1.4.3. 2015 - Σήμερα**

Τα τελευταία χρόνια, από το 2015 και έπειτα, κορυφώθηκε η άφιξη μεταναστευτικών ροών στην Ευρώπη. Υπήρξε πράγματι η πλέον σοβαρή



προσφυγική κρίση παγκοσμίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α). Αρχικά, παραπάνω από 200.000 πρόσφυγες που είχαν μετακινηθεί στο παρελθόν διεθνώς επέστρεψαν στις χώρες καταγωγής τους, χωρίς όμως να μπορούν να παραμείνουν εκεί λόγω συνεχιζόμενων συγκρούσεων, πολιτικής αστάθειας και ανασφάλειας. Οι ευκαιρίες για επανεγκατάσταση σε μία τρίτη χώρα ήταν ζοφερές (UNHCR, 2006 οπ. αναφ. στους Esses, et al., 2017).

Ως αποτέλεσμα αυτού, το διάστημα 2015-2016, πάνω από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες από ανατολικές -κατά κύριο λόγο- χώρες αποφάσισαν, χωρίς να τους έχει χορηγηθεί άδεια, να αποπειραθούν να μετακινηθούν σε μία νέα χώρα, κυρίως μέλος της ΕΕ. Τα μέσα ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις θαλάσσια και η διαδρομή για την είσοδο στην Ευρώπη περιλάμβανε τη διάσχιση της Μεσογείου. Κάτι τέτοιο έθεσε χιλιάδες από αυτούς σε κίνδυνο και την ίδια χρονιά πάνω από 3.000 πέθαναν στην προσπάθειά τους αυτή (Esses, et al., 2017). Οι μετακινήσεις αυτές συχνά στηρίχτηκαν στις υποσχέσεις οργανωμένων εγκληματιών και παράνομων διακινητών, που διαβεβαίωναν τους ανθρώπους αυτούς πως θα τους βοηθήσουν να φτάσουν στην ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Οι μεταναστευτικές ροές ακολούθησαν και ακολουθούν τρεις οδούς για την είσοδό τους στην Ευρώπη: την Ανατολική Μεσόγειο, την Κεντρική Μεσόγειο και τη Δυτική Μεσόγειο. Η πρώτη οδός αναφέρεται στη διέλευση μέσω θαλάσσης από την Τουρκία. Αυτή τη διαδρομή κυρίως ακολούθησαν το 2015 οι πρόσφυγες που έρχονταν από τη Συρία. Αναφορικά με την Κεντρική οδό, μετανάστες από την Υποσαχάρια και Βόρειο Αφρική ταξίδευαν στην ΕΕ, μέσω της Λιβύης. Υπήρξε η πλέον χρησιμοποιούμενη οδός από το 2015 έως το 2017. Η οδός της Δυτικής Μεσογείου αναφέρεται στη διέλευση μέσω του Μαρόκο και είναι η περισσότερο χρησιμοποιούμενη από τους μετανάστες από την Υποσαχάρια και τη Βόρειο Αφρική. Το 2018 παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη μετακίνηση ανθρώπων –παραπάνω από 60.000- από την οδό αυτή (Συμβούλιο της ΕΕ, χ.χ.).

Τα κράτη μέλη της ΕΕ ήταν υπεύθυνα να εξετάσουν τις αιτήσεις ασύλου των προσφύγων, όπως αυτών που έρχονταν από τη Συρία λόγω της εμπόλεμης κατάστασης. Όμως, δεν χρειάζονταν διεθνή προστασία όλοι όσοι μετακινούνταν

στην Ευρώπη, καθώς πολλοί από αυτούς ήταν οικονομικοί μετανάστες και εγκατέλειψαν το σπίτι τους στην προσπάθεια να βελτιώσουν οικονομικά τη ζωή τους, όπως αυτοί που έρχονταν από την Αφρική. Τα άτομα αυτά δεν είχαν νόμιμη αξίωση προστασίας. Παρ' όλα αυτά, οι κυβερνήσεις των χωρών υποδοχής υποχρεούνται να τους εξασφαλίσουν την επιστροφή στη χώρα προέλευσής τους ή σε κάποια άλλη χώρα από την οποία διήλθαν πριν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Είναι αξιοσημείωτο πως οι αναπτυσσόμενες χώρες χαμηλής ή μεσαίας οικονομίας λαμβάνουν ένα δυσανάλογο ποσοστό προσφύγων (Esses, et al., 2017). Είναι γεγονός πως έχει επιβαρυνθεί σε μεγάλο ποσοστό η Ελλάδα και η Ιταλία, όπου φτάνει και εγκαθίσταται ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστών και προσφύγων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Έτσι, κράτη λιγότερο ικανά να καλύψουν τις ανάγκες των μεταναστών αναλαμβάνουν ένα πραγματικά δύσκολο έργο (Esses, et al., 2017).

### **3.2.2. Το προφίλ των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο**

Η παιδική μετανάστευση αποτελεί ένα σημαντικό σύγχρονο φαινόμενο που συνεχώς αυξάνεται παγκοσμίως. Τα παιδιά -αγόρια και κορίτσια- μετανάστευαν ανέκαθεν, είτε ακολουθώντας τις οικογένειές τους, είτε χωρίς αυτές, επιχειρώντας να μείνουν ασφαλείς μακριά από το σπίτι τους. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά επηρεάζονται με διάφορους τρόπους από τη μετανάστευση, είτε μετακινούνται τα ίδια, είτε οι γονείς τους, ή απλά ζώντας σε κοινωνίες που δέχονται ή παράγουν μεγάλο αριθμό μεταναστών. Κάποια παιδιά αφήνονται στη χώρα τους από γονείς και κηδεμόνες, περιμένοντας τη στήριξή τους από μακριά, ενώ άλλα μετακινούνται μακριά από τη χώρα καταγωγής τους για ένα καλύτερο μέλλον. Στο κεφάλαιο αυτό θα δούμε τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εγκαθίσταται σε μία νέα χώρα, μακριά από τη χώρα καταγωγής τους και καλούνται να συνυπάρξουν με γηγενείς συνομήλικους τους στο σχολείο.

Αρχίζοντας με τα παιδιά που μένουν πίσω, συνήθως επωφελούνται από τη μετανάστευση των γονέων τους δεχόμενα οικονομικά εμβάσματα. Έτσι, υποστηρίζεται η κατανάλωση αγαθών, η εκπαίδευσή τους, η υγειονομική τους περίθαλψη, ακόμα και η στέγασή τους. Η απολαβή των προνομίων αυτών πολλές

φορές εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία ή το πλαίσιο φροντίδας που τα αναλαμβάνει. Στον αντίποδα αυτών, εμφανίζονται συχνά δυσκολίες και ανισοροπίες στη συναισθηματική ευημερία ή την ψυχολογική τους κατάσταση, λόγω της έλλειψης ή υποκατάστασης φροντίδας (Unicef, n.d.).

Τα παιδιά που μεταναστεύουν με την οικογένειά τους αντιμετωπίζουν διαφορετικές ευκαιρίες και προκλήσεις. Σε ό,τι αφορά τις ευκαιρίες, τα περισσότερα παιδιά ευδοκιμούν στο νέο περιβάλλον και συμβάλουν θετικά στις νέες τους κοινότητες. Υπάρχουν όμως και προκλήσεις. Όχι απαραίτητες, αλλά πιθανές συνέπειες της μετανάστευσής τους, ικανές να τα επηρεάσουν, μπορεί να είναι οι διακρίσεις και η περιθωριοποίηση από την κοινωνία η οποία τα δέχεται, τα εμπόδια πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες, οι δυσκολίες που αφορούν την ιθαγένεια και την ταυτότητα, η οικονομική αστάθεια των γονέων ή η πολιτιστική τους απομάκρυνση. Πολλά παιδιά μετανάστες δεν καταφέρνουν να ομογενοποιηθούν με τον υπόλοιπο πληθυσμό σε πολιτιστικό, θρησκευτικό ή γλωσσικό επίπεδο. Αυτό, πολλές φορές, οφείλεται στην διαφορά εισοδήματος της οικογένειας μεταναστών με τις γηγενείς οικογένειες, κάτι το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει αρκετούς κρίσιμους τομείς, όπως η υγεία, η εκπαίδευση, η οικονομική ασφάλεια, η στέγαση και οι εργασιακές ευκαιρίες (Unicef, n.d.).

Όσον αφορά στα παιδιά που μεταναστεύουν χωρίς τη συνοδεία γονέων ή ενήλικων κηδεμόνων, είναι παρόμοια με τους ενήλικες μετανάστες, από πολλές απόψεις. Πολλά από αυτά αναζητούν εργασία στέλνοντας εμβάσματα στις οικογένειές τους, που μένουν πίσω. Συχνά οι «ασυνόδευτοι ανήλικοι» -όπως χαρακτηρίζονται- συνδυάζουν την εργασία με την εκπαίδευση ή την κατάρτισή τους. Όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά-μετανάστες ή πρόσφυγες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία επηρεάζονται σημαντικά από την απουσία προστασίας και στήριξης από την οικογένειά τους, όπως και από τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν μόνα τους (Unicef, n.d.).

Άλλα παιδιά ανήκουν στην κατηγορία των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Αυτό σημαίνει πως γεννήθηκαν στη χώρα στην οποία μετανάστευσαν οι γονείς τους πριν τη γέννησή τους και δεν έχουν βιώσει εμπειρικά την μετανάστευση. Ως επακόλουθο

αυτού, τα παιδιά δεν καλούνται να προσαρμοστούν σε μία νέα πραγματικότητα και να ενσωματωθούν ή αφομοιωθούν σε μία νέα κοινωνία, αφού είναι μέλος αυτής από τη στιγμή που γεννιούνται (Crul & Schneider, 2012, σ. 25). Δεν αντιμετωπίζουν μεγάλα γλωσσικά ή πολιτιστικά εμπόδια και, ως εκ τούτου, έχουν καλύτερες εκπαιδευτικές επιδόσεις σε σχέση με παιδιά-μετανάστες πρώτης γενιάς (Harttgen & Klasen, 2008, σ. 53).

Ειδικότερα από το 2015 και έπειτα, που έντονα μεταναστευτικά ρεύματα άρχισαν να μετακινούνται προς την Ευρώπη, πολλά παιδιά απομακρύνθηκαν από τις χώρες καταγωγής τους και επιχείρησαν να αρχίσουν μία νέα ζωή σε ξένο περιβάλλον. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το Department of Economic and Social Affairs των Ηνωμένων Εθνών (2019), ο πληθυσμός των νέων μεταναστών κάτω των 20 ετών έφτασε το 2019 σχεδόν 38 εκατομμύρια, ενώ το 2015 ο αριθμός ανερχόταν στα 34,5 εκ. και δέκα χρόνια πριν στα 30 σχεδόν εκ. (IOM, 2019).

Σύμφωνα με τη UNICEF (2020), το 2019 ο παγκόσμιος αριθμός μεταναστών έφτασε τα 270 εκ., ενώ 33 από αυτά αναφέρονται σε άτομα κάτω των 18 ετών. Το 2015, τα παιδιά που μετανάστευσαν ήταν 30 εκ., ενώ το 2005 ανέρχονταν στα 25 εκ. (Unicef, 2020). Από τα παιδιά που μετανάστευσαν το 2019, περισσότερα από 200.000 μετακινήθηκαν προς την Ευρώπη. Το 70% αυτών εγκαταστάθηκε στη Γερμανία (39%), τη Γαλλία (12%), την Ισπανία (11%) και την Ελλάδα (10%) (Unicef, 2017). Περίπου 33.000 παιδιά έφτασαν στην Ελλάδα, την Ιταλία, τη Μάλτα, τη Βουλγαρία και την Κύπρο, σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά, στην οποία ο αριθμός ανερχόταν στις 30.000. Τα περισσότερα (62%) ήταν αγόρια. Από το σύνολο των παιδιών, τα 9.000 ήταν ασυνόδευτα και σχεδόν τα 18.000 ήταν υπό διαδικασίες επανεγκατάστασης στην Ευρώπη (UNHCR et al., 2020).

Αρχικά, διευκρινίζεται πως ως παιδί ορίζεται σύμφωνα με το Διεθνές Δίκαιο κάθε άτομο κάτω των 18 ετών, εκτός εάν -σύμφωνα με τον εκάστοτε εθνικό νόμο που εφαρμόζεται- η ενηλικίωση πραγματοποιείται νωρίτερα (United Nations, 1989 σπ. αναφ. στον IOM, 2019). Οι λόγοι μετανάστευσης των παιδιών μπορεί να οφείλονται από την απρόβλεπτη οικογενειακή μετεγκατάσταση για καλύτερες συνθήκες ζωής, έως την καταναγκαστική εκτόπιση λόγω πολέμου, διωγμών, εθνοκάθαρσης ή

αποσύνθεσης μίας χώρας. Υπάρχει η περίπτωση τα παιδιά να ταξιδεύουν μόνα τους ή με τη συνοδεία της οικογένειάς τους ή, γενικότερα, ενηλίκων. Ακόμα, μπορεί να προσδοκούν καλύτερες εκπαιδευτικές εμπειρίες, βελτίωση της ποιότητας ζωής ή να αναζητούν ασφάλεια από κινδύνους. Τα περισσότερα παιδιά, μαζί με τις οικογένειές τους, με εξαίρεση καταστάσεις όπου η φυλετική ή θρησκευτική διαφορετικότητα τους αποτρέπει, ενσωματώνονται γρήγορα στη νέα κοινωνία. Άλλα, όμως, στερούνται αποτελεσματικής προστασίας και αντιμετωπίζουν πολλές φορές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (IOM, 2019).

Στην περίπτωση που μία οικογένεια με παιδιά πάρει την απόφαση ή αναγκαστεί να μεταναστεύσει στο εξωτερικό, συνήθως τα παιδιά και οι έφηβοι είναι αυτοί που βιώνουν πολύ πιο έντονα από τον καθένα τις συνέπειες της μετακίνησης. Παρά το γεγονός πως πιθανότητα η οικογένεια να βιώσει φτώχεια και δύσκολες εργασιακές συνθήκες στη χώρα καταγωγής της, η προσαρμογή σε μία νέα πραγματικότητα, ιδίως των μικρών μελών, είναι δύσκολη. Τα παιδιά εγκαταλείπουν ένα οικείο και φιλικό περιβάλλον και αποκόπτονται από τα αγαπημένα τους πρόσωπα, όπως είναι οι φίλοι, οι συγγενείς και οι πρώην συμμαθητές. Ξαφνικά, για να επικοινωνήσουν δεν αρκεί η μητρική τους γλώσσα, αλλά πρέπει να μάθουν μία νέα, για να μπορούν να κατανοούν και να γίνονται κατανοητά από τους άλλους, αλλά και για να κοινωνικοποιηθούν. Η μητρική τους γλώσσα, η οποία πολλές φορές μπορεί να γίνει αντικείμενο υποτίμησης ή χλευασμού πρέπει να αντικατασταθεί σε μεγάλο μέρος από τη γλώσσα της νέας χώρας, η οποία μάλιστα αποτελεί και το μέσο της επιτυχούς τους σχολικής και μαθησιακής πορείας (Νικολάου, 2011, σ. 46-47).

Το παιδί-μετανάστης ή πρόσφυγας βιώνει πολύ έντονα την κατάσταση αυτή και «θρηνεί» γι' αυτά που άφησε πίσω και του λείπουν. Ενδεχομένως, σύντομα ξεπερνά το ψυχολογικό του στρες και προσαρμόζεται στον νέο τρόπο ζωής. Πιθανόν, όμως, να μην μπορέσει να προσανατολιστεί στο νέο περιβάλλον, αντιμετωπίζοντάς το συνεχώς ως μία συγκεχυμένη πραγματικότητα, οδηγούμενο κάποια στιγμή στην παλιννόστηση. Δεν είναι λίγες οι φορές που το παιδί, στην αδυναμία του να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του, στρέφεται στην απομόνωση ή την απρεπή συμπεριφορά. Το εάν θα μπορέσει να προσαρμοστεί στη χώρα υποδοχής εξαρτάται

από ποικίλους παράγοντες, όπως η ηλικία, η προσωπικότητα ή/και η κατάσταση που επικρατεί στην οικογένειά του (Νικολάου, 2011, σ. 49-54).

Όπως αναφέραμε, εκτός από τη μετακίνηση των μεταναστόπουλων ή προσφυγόπουλων με την οικογένεια, η οποία διευκολύνει σε κάποιον βαθμό τη ζωή του παιδιού, υπάρχουν παιδιά που μετακινούνται για να ξεφύγουν από δύσκολες και επικίνδυνες καταστάσεις, συχνά χωρίς τη συνοδεία των γονέων τους. Αυτά τα παιδιά έχουν επιπλέον προβλήματα από την προσαρμογή στο σχολείο. Πολλά από αυτά έχουν τραυματικές εμπειρίες, τόσο από τη χώρα προέλευσής τους, όσο από το ταξίδι που έκαναν στην προσπάθειά τους να υπάρξουν ασφαλή ή να επανενωθούν με την οικογένειά τους. Συχνά, αντιμετωπίζουν εκμετάλλευση και διακρίσεις (O'Donnell & Kanics, 2016). Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά δεν θα μείνουν μόνιμα στη χώρα που έφτασαν πρώτα. Αυτό τους προσδίδει επιπλέον αβεβαιότητα, συναισθηματική και ψυχολογική πίεση (UNHCR Greece, 2017).

Παρ' όλα αυτά, το να πάνε σχολείο είναι η προτεραιότητα για πολλά από αυτά τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Κάτι τέτοιο θα τους βοηθήσει να καταλάβουν τον νέο πολιτισμό, να ενταχθούν κοινωνικά, να εργαστούν και, γενικά, να βρίσκονται σε κατάσταση ευημερίας. Ενώ νομικά όλα τα παιδιά έχουν το θεμελιώδες δικαίωμα να λάβουν τη βασική εκπαίδευση, αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι να εξαρτάται η εκπαίδευσή τους περισσότερο από το μέρος στο οποίο έχουν βρεθεί ως μετανάστες/πρόσφυγες, παρά από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σε περιπτώσεις που τα παιδιά μένουν σε κέντρα διαμονής, πολλές φορές το μάθημα γίνεται εκεί. Δεν διδάσκονται, όμως, το πλήρες πρόγραμμα σύμφωνα με τα πρότυπα των τοπικών σχολείων. Ακόμα, τα παιδιά τα οποία έχουν εισέλθει σε μία χώρα της ΕΕ παράνομα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να παραμείνουν εκτός σχολείου (UNHCR, et al., 2019).

Κάποιες χώρες (Βέλγιο, Βουλγαρία, Φινλανδία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Ισπανία και Σουηδία) επιτρέπουν τη συμμετοχή του παράτυπου μετανάστη στη βασική εκπαίδευση, ενώ κάποιες άλλες (Ουγγαρία, Λετονία, Λιθουανία) αποκλείουν ή περιορίζουν το δικαίωμα αυτό. Παρ' όλα αυτά, στα περισσότερα κράτη-μέλη τα παιδιά αυτά –έστω και σιωπηρά- έχουν το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Κάτι τέτοιο μπορεί, βέβαια, να εμποδίζεται από τοπικές διαδικαστικές απαιτήσεις, υποχρεωτικές αναφορές από τα σχολεία, απαίτηση συγκεκριμένων εγγράφων (πιστοποιητικά γέννησης, διαπιστευτήρια προγενέστερης εκπαίδευσης, έγγραφα αναγνώρισης παραμονής, κ.α.). Όσον αφορά στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και άλλη περαιτέρω εκπαίδευση, αυτή εξαρτάται από την εκάστοτε εθνική νομοθεσία (UNHCR, et al., 2019).

### **3.2.3. Ένταξη παιδιών-μεταναστών και προσφύγων**

Αφού έγιναν κατανοητές οι συνθήκες και τα αποτελέσματα της μετανάστευσης για τα παιδιά, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια που έχει η ένταξη των μεταναστών σε μία νέα κοινωνία και ιδίως των παιδιών με **μεταναστευτικό υπόβαθρο** ("*migrant background*"). Γίνεται κατανοητό πως η εκπαίδευση είναι από τα σημαντικότερα εργαλεία που προάγουν την ένταξη και δίνονται κάποιες κατευθύνσεις, γύρω από τις οποίες είναι σημαντικό να κινούνται οι εθνικές πολιτικές, αναφορικά με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών.

Γενικά, η ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων πραγματοποιείται σε ατομικό, οικογενειακό, κοινοτικό και εθνικό επίπεδο και αφορά τόσο τον δημόσιο, όσο και τον ιδιωτικό τομέα (EU Council, 2004, οπ. αναφ. στο Migration Data Portal, 2020). Συγκεκριμένα, είναι μία διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι αυτοί -ως μεμονωμένα άτομα ή ομάδες- γίνονται αποδεκτοί στην κοινωνία. Αποτελεί μία αμφίδρομη διαδικασία προσαρμογής, τόσο από τις κοινωνίες, όσο και από τους ίδιους τους μετανάστες. Περιλαμβάνει την εξέταση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μεταναστών και της χώρας υποδοχής, την εξέταση της πρόσβαση στην αγορά εργασίας και σε υπηρεσίες, καθώς και την εξέταση της αναγνώρισης και του σεβασμού σε ένα σύνολο θεμελιωδών αξιών που δεσμεύουν αμφότερες τις δύο πλευρές (IOM, 2011, οπ. αναφ. στο Migration Data Portal, 2020).

Κάποιοι μιλούν για κοινωνική ένταξη, μία διαδικασία η οποία διασφαλίζει ότι αυτοί που είναι αντιμέτωποι με τη φτώχεια ή τον αποκλεισμό θα αποκτήσουν ευκαιρίες και θα γίνουν μέλος της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής (Γεώργας, 2007, οπ. αναφ. στον Κορδολαίμη, 2017, σ. 39). Η EESC (Οικονομική και Κοινωνική

Επιτροπή της ΕΕ) (2002) δίνει τον ορισμό της πολιτικής ένταξης, ως μία κατάσταση που προϋποθέτει τη σταδιακή εξίσωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μεταναστών και την ισότιμη πρόσβασή τους σε αγαθά και υπηρεσίες με τον τρόπο που ισχύουν για τους γηγενείς (Κορδολαίμης, 2017, σ. 39). Σε κάθε περίπτωση, για να ισχυριστούμε ότι η ένταξη μεταναστών έχει επιτευχθεί θα πρέπει να υπάρξει απουσία κάθε διάκρισης και διαφοροποιητικής συμπεριφοράς των μεταναστών έναντι των γηγενών στο πεδίο της εργασίας, της εκπαίδευσης και της υγείας (Migration Data Portal, 2020).

Η ένταξη είναι απαραίτητη για μία ομαλή ζωή. Τα περισσότερα παιδιά βιώνουν ένα «σοκ» με την άφιξή τους σε μία νέα χώρα. Η χώρα προορισμού πιθανό να είναι τελείως διαφορετική από τη χώρα προέλευσής τους και να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα περίεργο, ελεγκτικό και γραφειοκρατικό περιβάλλον (IOM, 2008, σ. 41). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. Βαρουξή & Σαρρή, 2012, σ. 17-36· IOM, 2008, σ. 40), προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη στη χώρα υποδοχής των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά εθνο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, σημαντικό ρόλο κατέχει η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η οποία είναι κρίσιμη για να προστατέψει τα παιδιά και να τα βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και της προσωπικότητάς τους. Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική εγγύηση για το μέλλον τους, ειδικά όταν ο τόπος εκπαίδευσης είναι αυτός που θα τα φιλοξενήσει μόνιμα ή, έστω, για καιρό. Χωρίς την εκπαίδευση δεν θα έχουν μακροπρόθεσμες ευκαιρίες στη νέα χώρα και θα αποκλειστούν από κάθε τομέα.

Αυτό ισχύει καθολικά· τόσο για τα παιδιά-μετανάστες, γι' αυτά που είναι σε καθεστώς πρόσφυγα, τα αιτούντα ασύλου ή τα παιδιά που διαμένουν σε κέντρα υποδοχής. Σύμφωνα με την UNESCO (1999), απαγορεύονται ρητά οι διακρίσεις και η στέρηση της πρόσβασης στο σχολείο σε όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας που κατοικούν σε οποιαδήποτε επικράτεια, ανεξάρτητα του νομικού τους καθεστώτος. Είναι σημαντικό η χώρα προέλευσης να σέβεται την αρχή αυτή και το δικαίωμα της συμμετοχής όλων των παραπάνω στην εκπαίδευση. Η εκάστοτε εθνική προώθηση της εκπαίδευσης θα συμβάλει στην αντιμετώπιση της χώρας από την πλευρά των μεταναστών ως περισσότερο ελκυστικό προορισμό (IOM, 2008, σ. 39).



Ένα παιδί που εντάσσεται ολοκληρωτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα -μιλώντας τόσο για την ακαδημαϊκή διάσταση όσο και την κοινωνική- έχει περισσότερες πιθανότητες να εκμεταλλευτεί θετικά τις δυνατότητές του. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις και κωλύματα που πιθανόν να επηρεάσουν την ανάπτυξη και την μάθησή τους (European Commission & EACEA, 2019). Μία από τις προκλήσεις αυτές αποτελεί η γενικότερη διαδικασία μετανάστευσης από την οποία περνούν. Η εγκατάλειψη ενός οικείου περιβάλλοντος, η ανάγκη εκμάθησης μίας νέας γλώσσας, η προσαρμογή σε νέους κανόνες και πρότυπα, αλλά και φοίτηση σε ένα νέο σχολείο (ή και περισσότερα) είναι μερικές από τις αναπόφευκτες εμπειρίες που βιώνει ένα παιδί-μετανάστης και αντιτίθενται στη σχολική του προσαρμογή (Hamilton, 2013, οπ. αναφ. στην European Commission & EACEA, 2019).

Τα παιδιά αυτά επηρεάζονται από τις πολιτικές που αφορούν ζητήματα μετανάστευσης και ένταξης και γενικότερα το κοινωνικο-οικονομικό πολιτικό πλαίσιο (Sinkkonen & Kyttälä, 2014, οπ. αναφ. στην European Commission & EACEA, 2019). Επιπρόσθετα, κάτι άλλο που δυσκολεύει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των παιδιών είναι οι ελλειπείς διαδικασίες που υφίστανται για την ένταξή τους, όπως είναι η περιορισμένη ακαδημαϊκή και συναισθηματική αξιολόγηση από την οποία ίσως περάσουν, η ακατάλληλη τοποθέτηση σε τάξη που πιθανόν να μην συνάδει με τις ανάγκες τους, η ελλιπής μαθησιακή, κοινωνική και ψυχική υποστήριξη, η περιορισμένη -ή και καθόλου- συνεργασία του σχολείου με την οικογένειά τους, αλλά και η ανεπαρκής οικονομική βοήθεια από τους αρμόδιους φορείς (Hamilton, 2013· Trasberg & Kond, 2017, οπ. αναφ. στην European Commission & EACEA, 2019).

Η εκπαίδευση είναι αποδεδειγμένα το όχημα το οποίο θα ανυψώσει περιθωριοποιημένα παιδιά -οικονομικά και κοινωνικά- και θα τα οδηγήσει στην πλήρη συμμετοχή τους στην κοινότητα. Τυχόν διακρίσεις και συγκρούσεις που θα προκύψουν σχετικά με την πολιτιστική ταυτότητα και την ένταξη των μεταναστών ή των προσφύγων μπορούν να μετριαστούν μέσω της εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο οι πιθανές εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεαροί μετανάστες να αντιμετωπίζονται με ειδική διαχείριση για να διασφαλίζεται πως δεν μειονεκτούν

σε σχέση με τους γηγενείς. Αυτή η ειδική διαχείριση, όμως, δεν ταυτίζεται με τη «χωριστή» εκπαίδευση (IOM, 2008, σ. 38-44).

Μέσα από το σχολείο οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υποδεικνύουν ρατσισμό μειώνονται. Η εκπαίδευση είναι το «αντίδοτο» σε αβάσιμους φόβους φυλετικών, εθνοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και άλλων μορφών διαφορετικότητας, προάγει τον σεβασμό και καταπατά τις προκαταλήψεις. Έτσι, οι χώρες προορισμού είναι σημαντικό να έχουν στόχο τη χρήση της εκπαίδευσης για την προώθηση της ισότητας, της διαπολιτισμικότητας και της αμοιβαίας κατανόησης. Η πολυπολιτισμικότητα απαιτεί μία ολιστική προσέγγιση. Μία τέτοια προσέγγιση επικεντρώνεται τόσο στα δικαιώματα των παιδιών, όσο και στη διαχείριση της μετανάστευσης (IOM, 2008, σ. 38-44).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι μία από τις υψηλότερες προτεραιότητες εθνικής ή περιφερειακής πολιτικής. Τα κράτη πρέπει να ανταποκριθούν στις ειδικές ανάγκες των μεταναστών εστιάζοντας σε ένα πρόγραμμα σπουδών που αντιμετωπίζει με σεβασμό τη διαφορετικότητα και τα πολιτιστικά δικαιώματα. Αναλόγως, είναι καλό να δίνεται βάση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως δεύτερη γλώσσα και στη γνωριμία με τον πολιτισμό και την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Η επένδυση σε ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους είναι αναγκαία. Είναι σκόπιμο να απασχολείται κατάλληλο και εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί, διαμεσολαβητές και εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα μεταναστών), συγκεκριμένο εποπτικό υλικό που δεν προάγει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Εάν όλα τα παραπάνω εφαρμόζονται είναι σίγουρο πως η ένταξη των διαφορετικών εθνο-πολιτισμικά παιδιών στην κοινωνία θα διευκολυνθεί (IOM, 2008, σ. 38-44).

#### **3.2.4. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας**

Η παρουσία της πολυπολιτισμικότητας στον ευρωπαϊκό χώρο, ιδίως μετά το 1980, και η συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων δημιούργησαν προβλήματα σχετικά με τη διαδικασία ένταξης αυτών στο νέο τους περιβάλλον (Παπαζώη, 2016, σ. 10).

Ζητήματα όπως η γλώσσα, η εκπαίδευση και η κοινωνική αποδοχή αντιμετωπίστηκαν διαφορετικά σε κάθε χώρα, χωρίς να επιχειρηθεί μία οικουμενική αντιμετώπιση (Νικολάου, 2011, σ. 119).

Τα κράτη υποδοχής ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, ανάλογα με τον τύπο του πολίτη που επιθυμούν να προωθήσουν, τη γεωγραφική θέση της εκάστοτε χώρας, την κουλτούρα και τις ανάγκες τους (Παπαζώη, 2016, σ. 10). Τα πιο συνηθισμένα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι το **αφομοιωτικό**, το μοντέλο **ενσωμάτωσης**, το **πολυπολιτισμικό**, το **αντιρατσιστικό** και το **διαπολιτισμικό** μοντέλο (Νικολάου, 2011, σ. 119). Αμέσως παρακάτω θα γίνει μία σύντομη αναφορά στα μοντέλα αυτά, με έμφαση σε αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

#### **3.2.4.1. Αφομοιωτικό μοντέλο**

Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και συνεχίζει να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Σύμφωνα με αυτό, το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά όλα τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και πολιτισμό. Ένα παράδειγμα εφαρμογής αυτού του μοντέλου είναι το γαλλικό πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αφομοίωση νοείται ως μία διαδικασία μέσα από την οποία άτομα από διαφορετικά εθνο-πολιτισμικά περιβάλλοντα αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν σε μία κοινωνία, χωρίς να αποτελεί διαφοροποιητικό στοιχείο η προέλευσή τους. Ανάμεσα στα άτομα αυτά δεν φανερώνονται εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά που θα τα διακρίνουν από άλλα. Έτσι, συνιστάται ένα ενιαίο πολιτικά και πολιτισμικά έθνος (Νικολάου, 2011, σ. 119-122), που αρνείται τη σημασία της κατανόησης των άλλων πολιτισμών (Michael, 1997). Κατά έναν τρόπο, το μοντέλο αυτό συμβάλλει στην εξαφάνιση των πολιτισμικών διαφορών, πείθοντας τις μεταναστευτικές ομάδες ότι είναι ανάγκη να αλλάξουν την προσωπική τους ταυτότητα με αυτή που κυριαρχεί στη χώρα υποδοχής (Lyausheva et al., 2020).

Αυτό σημαίνει πως το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Στόχος του είναι να ξεπεράσει το «πρόβλημα» των αλλοδαπών παιδιών, προωθώντας αποκλειστικά τον εθνικό πολιτισμό και παράδοση και διδάσκοντας μόνο την εθνική γλώσσα, έχοντας στο νου ότι οι μαθητές αυτοί θα ξεπεράσουν την αδυναμία που έχουν στη χρήση της γλώσσας του κράτους υποδοχής και αφομοιωθούν στην μονοπολιτισμική τάξη. Η διδαχή της μητρικής γλώσσας δεν αποτελεί υποχρέωση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, παρά μόνο ιδιωτική υπόθεση. Οι αλλοδαποί μαθητές διαμοιράζονται στα σχολεία ώστε το ποσοστό της παρουσίας τους να μην υπερβαίνει το 30% (Νικολάου, 2011, σ. 119-122).

#### **3.2.4.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης**

Παρόλο που τα όρια της διάκρισης της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν είναι πάντα ορατά, ενώ μέσω της αφομοίωσης το άτομο απαρνιέται το παρελθόν του, με την ενσωμάτωση σε μία νέα κοινωνία το άτομο αποκτά μία νέα ταυτότητα που περιλαμβάνει ως συστατικό στοιχείο την παράδοση της εθνικής του προέλευσης (Ζωγράφου, 2003, σ. 61, οπ. αναφ. στην Παπαζώη, 2016, σ. 11). Αναγνωρίζεται πως κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που επηρεάζει και επηρεάζεται από τη χώρα υποδοχής, συμμετέχοντας, έτσι, στην αναδιαμόρφωσή της (Γεωργογιάννης, 1997, οπ. αναφ. στον Νικολάου, 2011, σ. 122-123).

Στο μοντέλο αυτό, η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή, στον βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν θέτει σε κίνδυνο τις υπάρχουσες πολιτισμικές αρχές της κοινωνίας. Η ανοχή αυτή αφορά τη θρησκεία, τις γιορτές, τα έθιμα, τη μουσική, κ.α., αλλά όχι τη γλώσσα (Νικολάου, 2011, σ. 123). Στην ουσία, ο μετανάστης υιοθετεί έναν διαφορετικό τρόπο ζωής ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με την προτίμησή του (Kuran & Sanholm, 2008).

Στον χώρο του σχολείου εξασφαλίζεται, έτσι, σε μεγάλο βαθμό η εθνική ομοιογένεια, προσφέροντας παράλληλη υποστήριξη στα μεταναστούπολα μέσω διαφοροποιημένων προγραμμάτων για τη σχολική και κοινωνική τους ενίσχυση. Εξαρτάται από τους ίδιους τους μαθητές η προσαρμογή τους στις υπάρχουσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές, στις οποίες δεν ασκείται κάποια ριζοσπαστική

αλλαγή. Είναι στο χέρι τους να ανταποκριθούν στους υπάρχοντες στόχους και απαιτήσεις, έχοντας πάντα στον νου την ικανοποίηση της κυρίαρχης ομάδας, παρά των δικών του αναγκών (Νικολάου, 2011, σ. 124).

### **3.2.4.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980, όταν σε πολλές χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δε διευκόλυναν τους αλλοδαπούς μαθητές. Ίσως, για πρώτη φορά αμφισβητούταν η εθνική ομοιογένεια και αναγνωριζόταν ο πολιτισμικός πλουραλισμός ως μη ανασταλτικός παράγοντας για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος στο οποίο ζουν αρμονικά διαφορετικές ομάδες. Τα κράτη υποδοχής έχουν υποχρέωση να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές δομές και να εφαρμόσουν διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε να τους επιτρέπεται να διδάσκονται τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Τσολερίδου, 2009, οπ. αναφ. στην Παπαζώη, 2016, σ. 12). Επιχειρείται να βελτιωθεί η επίδοση των παιδιών μεταναστών, προσφέροντάς τους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Το σχολείο λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών και έχει στόχο να καλλιεργήσει την ανοχή, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση (Νικολάου, 2011, σ. 125-126).

Το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί πληθώρα κριτικών λόγω της «υπερβολικής απλότητας» που προβάλλει (Boudon & Bourricaud, 1982, οπ. αναφ. στον Νικολάου, 2011, σ. 126). Στέκεται στην εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός» και δεν λαμβάνει υπόψη την ανθρωπιστική και την ορθολογιστική διάσταση, ενώ παράλληλα, αναδεικνύει λιγοστά μόνο χαρακτηριστικά ενός πολιτισμού, όπως είναι η παράδοση, η καταγωγή και οι ρίζες. Υπονοεί ότι η ένταξη των μεταναστών είναι «ή όλα η τίποτα», δηλαδή είτε τα παιδιά εντάσσονται ολικά, είτε όχι. Επιπλέον, το πολυπολιτισμικό μοντέλο καλλιεργεί το έδαφος να δημιουργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009) και δεν δίνει ιδιαίτερη σημασία σε κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς παράγοντες. Τέλος, εστιάζει αποκλειστικά στις «πολιτισμικές διαφορές» και κατά έναν τρόπο ενισχύει τη διαφορετικότητα (Νικολάου, 2011, σ. 126-128).

#### **3.2.4.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το αντιρατσιστικό μοντέλο γνώρισε ανάπτυξη στο τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική, σε αντίδραση έναντι στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στους θεσμούς της κοινωνίας όπου εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός και παρακωλύει τις ευκαιρίες και τις επιλογές των μεταναστευτικών ομάδων. Το μοντέλο αυτό θέτει ως ιδανικά την εξάλειψη των διακρίσεων και την ισότητα στην εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη και τη συμμετοχή, την απέκδυση από ρατσιστικά πρότυπα (Νικολάου, 2011, σ. 128-129).

Θεωρείται ότι είναι απαραίτητη, εκτός της αλλαγής των ατομικών αντιλήψεων και στάσεων εναντίων των ανθρώπων αυτών, η αλλαγή στις δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας. Το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους νέους, ανεξαρτήτως προέλευσης (Νικολάου, 2011, σ. 128). Ο τρόπος άσκησης εξουσίας, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και το πλαίσιο όπου εντάσσονται, αλλά και το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στην αντιρατσιστική αντίληψη (Shardlow & Doel, 1992). Παρ' όλα αυτά, η εμπλοκή της πολιτικής, την οποία επιζητά για την καταπολέμηση του ρατσισμού, έχει αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Νικολάου, 2011, σ. 128-129).

#### **3.2.4.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο**

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Σύμφωνα με τον Helmut Essinger (1990) η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν σε μία πλουραλιστική κοινωνία. Βασικές αρχές της είναι η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (empathy), την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή, είναι απαραίτητο να καλλιεργείται το ενδιαφέρον για την κατανόηση των άλλων, να αναπτύσσεται μία συλλογική συνείδηση που υπερβαίνει τα όρια των φυλών και των κρατών, να κυριαρχεί ο σεβασμός μέσω του ανοίγματος στους άλλους πολιτισμούς και να εξαλείφονται κάθε είδους εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις προς τους διαφορετικούς λαούς (Νικολάου, 2011, σ. 130-131). Για

τον Δαμανάκη (1997, οπ. αναφ. στον Νικολάου, 2011, σ. 131), αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου και η παροχή ίσων ευκαιριών. Η κοινωνία, σύμφωνα με τη διαπολιτισμικότητα, οφείλει να κινείται προς μία κατεύθυνση που χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα και αποδοχή του διαφορετικού και των εκατέρωθεν αξιών, συνύπαρξη και συγκατοίκηση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Νικολάου, 2011, σ. 132). Θα λέγαμε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη σε τρία στοιχεία: τις αξίες, την ένταξη στην κοινωνία και τις δημοκρατικές αρχές (Huber, 2012).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γνωρίζει διαφορετικές πτυχές ανά χώρα, πόσο μάλλον ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης που ιστορικά δέχτηκαν μεγάλο αριθμό μειονοτήτων (Holm & Zilliacus, 2009). Η UNESCO αναφέρεται σε παιδαγωγικές πρακτικές που σέβονται όλους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης. Συγκεκριμένα, η ταυτότητα κάθε παιδιού γνωρίζει σεβασμό μέσω της παροχής κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης. Κάθε μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι απαραίτητο να είναι ενεργός στο σχολείο, ώστε να συμμετέχει ενεργά και στην κοινωνία. Οι μαθητές αυτοί πρέπει να είναι αποδέκτες συμπεριφορών κατανόησης και αλληλεγγύης από τις άλλες ομάδες και μέλη του σχολείου (Dasli, 2018). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί, πλέον, να θεωρηθεί ως απλή προσθήκη στο πρόγραμμα σπουδών και σε βραχύχρονα προγράμματα, αλλά τελικά να αντικαταστήσει το μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό περιβάλλον των σχολείων και να οδηγήσει σε μία ριζική αλλαγή της παραδοσιακής νοοτροπίας στην εκπαίδευση (Huber, 2012).

### **3.3. Πολιτικές ΕΕ: Θεσμικό και Νομοθετικό πλαίσιο & Περιπτώσεις χωρών**

Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσπίσει, σε παγκόσμια κλίμακα, κάποια από τα ευρύτερα και σημαντικότερα κοινά πρότυπα για τη διεθνή προστασία. Τα κράτη-μέλη της ΕΕ διαθέτουν πόρους για την ικανοποίηση των

βασικών αναγκών των ανθρώπων αυτών, δηλαδή της στέγασης, της σίτισης, της εκπαίδευσης και της υγειονομικής περίθαλψης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Ενόψει μίας διαρκούς αύξησης της μεταναστευτικής πίεσης και, παράλληλα, ενός συνεχώς εξελισσόμενου γεωπολιτικού πλαισίου, η ΕΕ θέλησε να εφαρμόσει μία μεταναστευτική πολιτική ικανή να αντιμετωπίσει μελλοντικές μεταναστευτικές προκλήσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α). Από τον Μάιο του 2015 η ΕΕ, με πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, άρχισε να εφαρμόζει ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα δράσης για τη μετανάστευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Μέχρι σήμερα, η ΕΕ κατάφερε να επιφέρει σημαντική αλλαγή στη διαχείριση της μετανάστευσης. Προστάτευσε και προσέφερε στήριξη σε εκατομμύρια ανθρώπους που δεν μπόρεσαν ή δεν ήθελαν να παραμείνουν στις χώρες καταγωγής τους. Παράλληλα, έσωσε πολλούς από αυτούς και έκανε βήματα για τη μείωση των παράτυπων μετακινήσεων στην Ευρώπη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).

Στη σύγχρονη ιστορία της, η Ευρώπη προσπάθησε να ανταποκριθεί και να διαχειριστεί το μεταναστευτικό ζήτημα θεσπίζοντας προγράμματα μεταναστευτικής πολιτικής, υπογράφοντας διακρατικές συμφωνίες και δημιουργώντας οργανισμούς στήριξης (Σουλτάνη, 2018). Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν παρακάτω οι κινήσεις αυτές, τόσο γενικά στον τομέα της μετανάστευσης, όσο και ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης των μεταναστών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται στο ρόλο που επιτελεί ο εκπαιδευτικός. Ακόμα, θα μελετηθούν οι περιπτώσεις συγκεκριμένων χωρών που είναι αποδέχτες πολυπληθών μεταναστευτικών ροών, της Γερμανίας, της Ιταλίας και της Ελλάδας.

### **3.3.1. Πολιτικές & Πλαίσιο ΕΕ για τη μετανάστευση**

Μετά την παραπάνω σύντομη αναφορά στην εξέλιξη των μεταναστευτικών ροών της Ευρώπης, σε αυτό το κεφάλαιο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στις ευρωπαϊκές πολιτικές για τα μεταναστευτικά ζητήματα, όπως αυτές χαραχθήκαν με Συνθήκες, Συμφωνίες και κείμενα «σταθμούς». Σύμφωνα με τους Μπάγκαβο και Παπαδοπούλου (2006), με τον όρο «μεταναστευτική πολιτική» εννοούμε τα θεσμοθετημένα μέτρα, μαζί με τυπικές και άτυπες πρακτικές, που στοχεύουν στην



αντιμετώπιση πολύπλοκων ζητημάτων -όπως προκύπτουν από το μεταναστευτικό φαινόμενο- και -κατ' επέκταση- στην κοινωνική συνοχή (Γεωργίτσα, 2017, σ. 22).

Αρχικά, οι μεταναστευτικές ροές ελέγχονταν από εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές, ενώ σταδιακά η έμφαση δόθηκε στην εναρμόνιση των εθνικών πολιτικών με αυτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βασικός στόχος για την ΕΕ είναι η ύπαρξη μίας μακροπρόθεσμης και ολοκληρωμένης μεταναστευτικής πολιτικής που θα στηρίζεται στην αλληλεγγύη. Η μεταναστευτική πολιτική της ΕΕ στοχεύει στην ορθή και ισορροπημένη προσέγγιση απέναντι στη νόμιμη και την παράτυπη μετακίνηση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2019).

Γενικότερα, οι αρμοδιότητες που έχει αναλάβει η ΕΕ αφορούν τον καθορισμό των προϋποθέσεων της νόμιμης μετανάστευσης των υπηκόων τρίτων χωρών, την παροχή κινήτρων και υποστήριξης για την προώθηση της ένταξης των μεταναστών, την καταπολέμηση της παράτυπης μετανάστευσης μέσω πρόληψης και περιστολής και τη σύναψη συμφωνιών με τρίτες χώρες για την επανεισδοχή υπηκόων που δεν τηρούν τις προϋποθέσεις για διαμονή στη χώρα υποδοχής. Όλα αυτά, με γνώμονα τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την αλληλεγγύη (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2019).

Μολονότι μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι χώρες της ΕΕ προέβαλλαν ανησυχία για τα εξωτερικά σύνορά τους, μετά το 1985, με τις Συμφωνίες του Σένγκεν, συμφωνήθηκε η σταδιακή κατάργηση των ελέγχων των κοινών συνόρων πέντε χωρών (Eur-Lex, 2020). Σε συνδυασμό και με την ενιαία αγορά της ΕΕ, έγινε κατανοητή η σημασία ενός κοινού υπερεθνικού συντονισμού των μελών αναφορικά με την εισροή των μεταναστών (Harttgen & Klasen, 2008). Με τη Συνθήκη του Μάαστριχ εντάθηκε η σημασία της συνεργασίας των κρατών σχετικά με τη διέλευση των συνόρων, την αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης και την πολιτική ασύλου (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020). Η ελευθερία της μετακίνησης επισημάνθηκε ακόμα περισσότερο με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997, οπότε και περιορίστηκαν σημαντικά οι έλεγχοι στα σύνορα μεταξύ πολλών ευρωπαϊκών χωρών, συμβάλλοντας στη δημιουργία μίας Ευρώπης «φρούριο». Με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Τάμπερε το 1999, έγινε καταφανής η ανάγκη για μία κοινή

ευρωπαϊκή πολιτική για το άσυλο και την μετανάστευση (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 21).

Με τον κανονισμό του Δουβλίνου το 2003, συμφωνήθηκε η φροντίδα των προσφύγων από την πρώτη χώρα υποδοχής της ΕΕ. Η διεύρυνση του 2004 αύξησε τον επείγοντα χαρακτήρα της συζήτησης περί μετανάστευσης και αντιμετώπισης προκλήσεων (Harttgen & Klasen, 2008). Με το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Μετανάστευση και το Άσυλο το 2008, καθιερώθηκαν πέντε βασικές υπερεθνικές δεσμεύσεις: η οργάνωση της νόμιμης μετανάστευσης με σεβασμό στις ανάγκες και τις προτεραιότητες των κρατών-μελών, η αντιμετώπιση της παράτυπης μετανάστευσης, η καθιέρωση αποτελεσματικότερων ελέγχων των συνόρων, η θέσπιση μίας κοινής πολιτικής ασύλου και η δημιουργία μίας εταιρικής σχέσης μεταξύ των τρίτων χωρών και των χωρών υποδοχής (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 21). Με τη Συνθήκη της Λισαβόνας το 2009, ενισχύθηκαν οι εξουσίες και οι ρόλοι της ΕΕ σε διάφορους τομείς, ανάμεσά τους και ο τομέας της μετανάστευσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020β).

Μετά την κορύφωση της μεταναστευτικής κρίσης το 2015, η ΕΕ εφάρμοσε μέτρα, στην προσπάθειά της να βελτιώσει τον έλεγχο των εξωτερικών συνόρων και των μεταναστευτικών ροών. Σημαντικά βήματα έχουν γίνει έκτοτε για την απλούστευση των διαδικασιών της ταυτοποίησης και του ασύλου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α). Κατά την περίοδο 2015-2017 διατέθηκαν σχεδόν 18 δις ευρώ από τον προϋπολογισμό της ΕΕ για την αντιμετώπιση της μεταναστευτικής κρίσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Οι προσπάθειες των κρατών-μελών να θεσπίσουν μία αποτελεσματική και ασφαλή ευρωπαϊκή πολιτική στα ζητήματα μετανάστευσης εντάθηκε. Ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου επί του θέματος ενισχύθηκε, θεσπίζοντας άξονες δράσης και επιχειρώντας διαπραγματεύσεις με τρίτες χώρες. Ακόμα, το Συμβούλιο της ΕΕ θεσπίζει τη σχετική νομοθεσία και καθορίζει ειδικά προγράμματα (Συμβούλιο της ΕΕ, χ.χ.).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσπίσει διάφορους κανόνες και πλαίσια, με στόχο τη διαχείριση των ρευμάτων της νόμιμης μετανάστευσης για τους αιτούντες άσυλο, τους εργαζόμενους, τους σπουδαστές και τους ερευνητές ή τα άτομα που

επιθυμούν οικογενειακή επανένωση. Η ΕΕ διαθέτει κοινούς κανόνες για την εξέταση των αιτήσεων ασύλου και θεσπίζει τις συμφωνίες επανεισδοχής για την επιστροφή των όσων μετακινούνται παράνομα. Τα μέτρα μετεγκατάστασης και επανεγκατάστασης που καθορίστηκαν με σκοπό τη διαχείριση της προσφυγικής και μεταναστευτικής κρίσης ανέδειξαν την αναγκαιότητα στήριξης των κρατών-μελών με μικρότερη πείρα, που κλήθηκαν να ανταποκριθούν (Συμβούλιο της ΕΕ, χ.χ.).

Το 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σχεδίασε ένα πλάνο, με στόχο την υποστήριξη των κρατών-μελών στις προσπάθειές τους για ανάπτυξη και ενίσχυση των πολιτικών ένταξης των μεταναστών. Περιγράφηκε μία πολιτική που περιελάμβανε λειτουργικά και οικονομικά μέσα βοήθειας. Η Επιτροπή αποφάσισε να προωθήσει την εκπαίδευση, την απασχόληση και την κατάρτιση, την υγειονομική περίθαλψη και τη στέγαση, την ενεργό συμμετοχή και την κοινωνική συμπερίληψη (European Commission, 2016). Έγινε υπεύθυνη να διασφαλίζει πως τα κράτη-μέλη εφαρμόζουν πλήρως το Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου, να μειώνει τα κίνητρα για την παράνομη μετανάστευση και το λαθρεμπόριο, να προστατεύει καλύτερα τα εξωτερικά σύνορα -σε συνεργασία με την Frontex- και να συνεργάζεται στενότερα με τις τρίτες χώρες προέλευσης (European Commission, n.d.a).

Ακόμα, ένα μεγάλο βήμα στην αντιμετώπιση της μεταναστευτικής κρίσης στάθηκε η κοινή δήλωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας το 2016, με την οποία διευκολύνθηκε η επιστροφή και επανεγκατάσταση των μεταναστών και ενισχύθηκε η ασφάλεια των συνόρων (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019). Την ίδια περίοδο, το Συμβούλιο και οι αντιπρόσωποι των κυβερνήσεων των κρατών-μελών κατέληξαν σε κάποια συμπεράσματα που αφορούσαν την ένταξη των μεταναστών που διαμένουν νόμιμα στην ΕΕ. Συγκεκριμένα, τα κράτη κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις προκλήσεις της μεταναστευτικής κρίσης, να ανταλλάξουν βέλτιστες πρακτικές σχετικά με την ένταξη, να βελτιώσουν την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της ένταξης και να εξετάσουν το ζήτημα της αναγνώρισης των προσόντων και των δεξιοτήτων των υπηκόων τρίτων χωρών (Council of the European Union, 2016).

Επιπλέον, το Περιφερειακό Καταπιστευματικό Ταμείο της ΕΕ, για την αντιμετώπιση της συριακής κρίσης, συγκεντρώνει συνεισφορές από τα κράτη-μέλη, την Τουρκία

και τον προϋπολογισμό της ΕΕ και διαθέτει κονδύλια για να υποστηρίξει τα κράτη υποδοχής των προσφύγων από τη Συρία και των εσωτερικά εκτοπισμένων στην Ιορδανία, τον Λίβανο, την Τουρκία και το Ιράκ. Το 2018, κατάφερε να εξασφαλίσει βασική εκπαίδευση σε παιδιά-πρόσφυγες στην Ιορδανία και τον Λίβανο, όπως και πρόσβαση χιλιάδων ανθρώπων σε υπηρεσίες υγείας και στην κάλυψη βασικών αναγκών. Το 2019, η ΕΕ διοργάνωσε Τρίτη Διάσκεψη με θέμα «*Στηρίζοντας το μέλλον την Συρίας και της ευρύτερης περιοχής*», μέσω της οποίας τα κράτη υποδοχής και η διεθνής κοινότητα δεσμεύτηκαν να συνεχίσουν την οικονομική τους στήριξη προς τα άτομα που πλήττονται από πόλεμο και βίαιες συρράξεις. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019β).

Στο ίδιο κλίμα, το Καταπιστευματικό Ταμείο της ΕΕ για την Αφρική προσφέρει, επίσης, βοήθεια στη διάσωση ζωών, τη διαχείριση της μετανάστευσης, την πάταξη των δικτύων λαθραίας διακίνησης και την αντιμετώπιση της παράτυπης μετακίνησης. Με κονδύλια που προέρχονται από τα κράτη-μέλη και τη Νορβηγία, το Ταμείο αναλαμβάνει δράσεις και προγράμματα, κυρίως, για να ανταποκριθεί σε βασικές ανάγκες της Λιβύης, του Μαρόκο, της Τυνησίας, του Κέρας, του Νοτίου Σουδάν κ.α. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019β).

Πέρα της ανθρωπιστικής και οικονομικής στήριξης της ΕΕ προς τη Συρία και την ευρύτερη περιοχή, η ΕΕ προσπαθεί να στηρίξει και τα κράτη-μέλη που καλούνται να υποδεχτούν και να ενσωματώσουν στην επικράτειά τους χιλιάδες ανθρώπων. Η Ελλάδα, η Κύπρος, η Ιταλία, η Μάλτα και η Ισπανία είναι από τα κράτη τα οποία στηρίζονται ισχυρά με οργανωμένα σχέδια δράσης και χρηματοδοτήσεις από την ΕΕ και τα όργανά της. Παράλληλα, η ΕΕ από κοινού με τη Frontex συνεχίζει τις εργασίες για την υλοποίηση μίας ευρωπαϊκής ολοκληρωμένης διαχείρισης εξωτερικών συνόρων, μέσω αξιολογήσεων τρωτών σημείων και ενίσχυσης των συνοριακών ελέγχων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019β).

Πρόσφατα, το 2020, αποφασίστηκε ένα νέο ξεκίνημα για τη μετανάστευση στην Ευρώπη με ένα νέο Σύμφωνο για τη μετανάστευση και το άσυλο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το νέο αυτό ξεκίνημα περιλαμβάνει την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και την εκπλήρωση μίας νέας ισορροπίας μεταξύ ευθύνης και

αλληλεγγύης. Περιλαμβάνει, επίσης, την ορθή διαχείριση των συνόρων του χώρου Σένγκεν και των εξωτερικών συνόρων, την εμβάθυνση των διεθνών συμπράξεων που αφορούν, για παράδειγμα, την παράνομη διακίνηση μεταναστών, την ευελιξία και την ανθεκτικότητα στην αντιμετώπιση πιθανών κρίσεων και απότομων εισροών, όπως και την προσέλκυση χρήσιμων ταλέντων, κάτι στο οποίο η ΕΕ, σε σχέση με άλλες δυνάμεις, έχει μείνει πίσω (European Commission, n.d.b).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Μετανάστευσης (EMN), το οποίο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην μεταναστευτική πολιτική, παρέχοντας αξιόπιστες γνώσεις και αντικειμενικές πληροφορίες σχετικά με τη μετανάστευση στους υπεύθυνους χάραξης, βοηθώντας την ΕΕ να ανταποκριθεί καλύτερα στις προκλήσεις (European Commission, n.d.c).

Είναι κατανοητό, λοιπόν, πως η ΕΕ έχει θέσει γερές βάσεις για τη στήριξη των μεταναστών, ιδίως τα τελευταία χρόνια με την μεταναστευτική κρίση. Παρακάτω, οι πολιτικές ΕΕ για τους μετανάστες συγκεκριμενοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, βασικό εργαλείο για την ένταξη.

### **3.3.2. Εκπαιδευτικές πολιτικές & Πλαίσιο ΕΕ για τους μετανάστες**

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, τα υπερεθνικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ισχυρό αντίκτυπο στον τομέα της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια. Ως εκ τούτου, παρά την κατά τα άλλα αυτονομία τους, πλέον, τα κράτη δίνουν μεγάλη σημασία στις πολιτικές και τις δράσεις της ΕΕ αναφορικά με την εκπαίδευση των μεταναστών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βλέποντας πολλές φορές εναρμόνιση των δύο παραγόντων (Faas et al., 2013). Είναι σημαντικό, λοιπόν, μία παρουσίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών της ΕΕ για τους μετανάστες.

Γυρνώντας στο παρελθόν, και συγκεκριμένα κατά την περίοδο 1950-1970, όταν ακόμη η μετανάστευση θεωρούταν ένα προσωρινό φαινόμενο, δεν είχε γίνει κάποια συντονισμένη προσπάθεια αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σταδιακά, η έντονη παρουσία των μεταναστευτικών ροών, η ανάγκη για διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μεταναστών, αλλά και η αναγνώριση του

πλουραλισμού ως θετικό χαρακτηριστικό των κοινωνιών, οδήγησε τις ευρωπαϊκές χώρες στην καθιέρωση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008, οπ. αναφ. στην Παπαζώη, 2016, σ. 21).

Έκτοτε, η εκπαίδευση των μεταναστών, με σκοπό την ένταξή τους στη νέα κοινωνία την οποία επέλεξαν ή στην οποία αναγκάστηκαν να ζήσουν, αποτέλεσε σημαντική απασχόληση των υπερεθνικών φορέων, ως πτυχή της μεταναστευτικής πολιτικής. Η εκπαίδευση έχει τη δύναμη να συμβάλλει αποφασιστικά στην υπέρβαση των εντάσεων και των συγκρούσεων που πιθανόν να προκαλεί η παρουσία της πολυπολιτισμικότητας. Η ΕΕ έχοντας ως αρχές τη δημοκρατία και τον σεβασμό του διαφορετικού, με αρωγό την εκπαίδευση, και συγκεκριμένα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιχείρησε και επιχειρεί να διασφαλίσει την εσωτερική συνοχή στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πεδίο (Παπαζώη, 2016, σ. 22). Αυτό αποδεικνύεται μέσα από Συνθήκες, προγράμματα, οδηγίες και ρυθμίσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βασικά σημεία των οποίων ακολουθούν παρακάτω.

Η πρώτη οδηγία που εξέδωσε η ΕΕ και αφορούσε την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζόμενων μεταναστών ήταν το 1977. Σύμφωνα με αυτή, τα κράτη-μέλη υποδοχής υποχρεούνταν να παράσχουν δωρεάν φοίτηση στα παιδιά αυτά και να διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αλλά και τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό του κράτους προέλευσης (Official Journal of the European Communities, 1977). Σημαντικό ρόλο διεξήγαγε η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη το 1986, η οποία έθεσε τα θεμέλια για την χωρίς περιορισμούς διακίνηση προσώπων, υπηρεσιών και κεφαλαίων μεταξύ των κρατών-μελών και άνοιξε τον δρόμο στην μετέπειτα καθιέρωση προγραμμάτων, όπως το Erasmus+ ή το Youth For People (Δαμανάκης, 2005).

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχ το 1992 (άρθρο 126 και 127), η σχέση της Ένωσης με την εκπαίδευση -συγκεκριμένα με την πολιτική για την εκπαίδευση- απέκτησε επίσημο χαρακτήρα. Η ΕΕ εκίνησε μία μακρά πορεία για την ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου και τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και μελών με τρίτων χωρών, σεβόμενη την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. Ενθάρρυνε την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων και την κινητικότητα νέων

για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, σ. 61-63, 2004). Επιπλέον, με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1999, εντάθηκε η σημασία της ένταξης των ατόμων αυτών, ως παράγοντας της άρτιας συμπερίληψής τους ως ευρωπαϊών πολιτών· αλλά και το 2009, από τα συμπεράσματα του Τάμπερε, φάνηκε πως η ένταξη των μεταναστών αποτελεί αναγκαιότητα (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 24).

Το 2002, το Συμβούλιο της Ευρώπης ξεκίνησε ένα έργο που αφορούσε στην αντιμετώπιση της πρόκλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επικεντρωμένο στη θρησκεία ως «πολιτισμικό φαινόμενο» (Jackson, 2016, σ. 21). Το 2005, το ζήτημα τονίστηκε με ένα επιπλέον πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης που αφορούσε πολιτικές και πρακτικές για τη διδασκαλία του πλουραλισμού (Arnesen, et al., 2008). Ακόμα, το 2007, το Συμβούλιο των Υπουργών ζήτησε την εφαρμογή μέτρων που αναφέρονταν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αποσκοπούσαν στην κοινωνική συνοχή, τη διαπολιτισμικότητα, την πολυγλωσσία και την «πολιτειότητα» (*"citizenship"*) (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, σ. 24-25).

Πράγματι, η πολυγλωσσία αποτελεί βασικό στοιχείο για την Ένωση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2005, ενέταξε στο χαρτοφυλάκιό της αυτό το ζήτημα. Στόχος της ήταν να τιμηθεί η πολυμορφία, χωρίς να καθίσταται η Ευρώπη ένα «χωνευτήρι», αλλά ένα περιβάλλον στο οποίο καθεμία από τις γλώσσες που ομιλούνται -χάρη στις μεταναστευτικές ροές- να αποτελούν πηγή πλούτου και γέφυρα αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης μεταξύ των κρατών. Ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών, η ανεκτικότητα και η αποδοχή πολιτών προερχόμενων από εθνο-πολιτισμικά διαφορετικά περιβάλλοντα αποτελεί βασική αξία της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005).

Το 2008, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε τα κράτη-μέλη να ενισχύσουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αποτρέποντας τη σχολική τους αποτυχία, η οποία ήταν ανέκαθεν συχνό φαινόμενο (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 24). Την ίδια χρονιά, το Συμβούλιο εξέδωσε τη Λευκή Βίβλο για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο, με τη σκέψη ότι οι μέχρι τότε προσεγγίσεις της διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού ήταν πλέον ανεπαρκείς. Η ενίσχυση του

διαπολιτισμικού διαλόγου είχε σκοπό τη διατήρηση και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου, τη μάθηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων και την εντατικοποίηση των διεθνών σχέσεων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, επίσης το 2008, υιοθέτησε την Πράσινη Βίβλο για τη Μετανάστευση και την Κινητικότητα, η οποία εξετάζει την πρόκληση των εκπαιδευτικών συστημάτων που περιλαμβάνουν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα σχολεία πρέπει να προσαρμοστούν στην παρουσία αυτών των μαθητών και να καλύψουν τις ανάγκες τους, δημιουργώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, αλλά με ευκαιρίες. Επίκεντρο της Πράσινης Βίβλου ήταν ο συνδυασμός των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών με τη μειονεκτική κοινωνικο-οικονομική θέση και τη συγκέντρωση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε συγκεκριμένα σχολεία. Ακόμα περισσότερο από ότι στη Λευκή Βίβλο, τονίστηκε το ζήτημα της διαφοράς της μαθητικής επίδοσης σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές και η σπουδαιότητα της σχολικής επιτυχίας των παιδιών αυτών (European Commission, 2008).

Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου του 2009 σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο επιβεβαίωσαν πως η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ένταξη των μεταναστών στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Έγινε σαφές πως από την προσχολική και βασική εκπαίδευση μέχρι και στη δια βίου μάθηση απαιτούνται στοχευμένα μέτρα και μεγαλύτερη ευελιξία για να ταιριάζουν με τους μαθητές αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν ενεργοί και πλήρως λειτουργικοί πολίτες (European Commission & EACEA, 2019).

Άλλο ένα σημαντικό έγγραφο πολιτικής είναι η σύσταση του Συμβουλίου του 2011, σχετικά με τις πολιτικές για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης, η οποία σημειώνει υψηλά ποσοστά ανάμεσα στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πρέπει πρώτα από όλα τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν στοχοθετημένες πολιτικές (European Commission & EACEA, 2019),



Το 2015, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε -στα πλαίσια της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης- μία ευρωπαϊκή ατζέντα, που περιλάμβανε ρυθμίσεις για τη μετανάστευση, υπό μία ανανεωμένη προσέγγιση πολιτικής. Στρατηγικοί της στόχοι ήταν να παρέχουν τα κράτη-μέλη στους μετανάστες την ευκαιρία να μάθουν τη νέα γλώσσα και όλοι οι μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον να ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους (Παπαζώη, 2016, σ. 31).

Με τη μεταναστευτική κρίση εκείνης της περιόδου και τα πολυπληθή κύματα που κατευθύνονταν μαζικά προς την Ευρώπη, έγινε εμφανές πως για την ένταξη των παιδιών μεταναστών στο σχολείο είναι απαραίτητη η εξεύρεση εξατομικευμένων λύσεων, αλλά και η υιοθέτηση μίας ολιστικής οπτικής των αναγκών και των ικανοτήτων των παιδιών αυτών. Οι προκλήσεις ήταν πολλές: έλλειψη πληροφόρησης των σχολείων για το ακαδημαϊκό και κοινωνικό υπόβαθρο των νέων μαθητών· εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, διαφορετικής από τη μητρική· αναγκαιότητα μαθησιακής, κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης· ανεπάρκεια εκπαιδευτικών με κατάλληλη επιμόρφωση· απουσία συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες· ακαμψία στη χρηματοδότηση (Trasberg & Kond, 2017, σπ. αναφ. στην European Commission & EACEA, 2019).

Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η εκπαίδευση και η κατάρτιση συγκαταλέγονται στα ισχυρότερα εργαλεία ένταξης των μεταναστών και είναι σημαντικό η πρόσβαση σε αυτά να διασφαλίζεται όσο το δυνατόν εγκαίρως. Το να αποκτήσουν αυτά τα άτομα τις βασικές δεξιότητες που προσφέρονται από την εκπαίδευση, αποτελεί το θεμέλιο για περαιτέρω μάθηση, κοινωνική ένταξη και εισροή στην αγορά εργασίας. Αυτό εξασφαλίζεται μέσω εκμάθησης της νέας γλώσσας, χωρίς να αποτελεί εμπόδιο το οικογενειακό ή πολιτισμικό υπόβαθρο ή το φύλο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί, επίσης, σημαντική την κατανόηση της νομοθεσίας, του πολιτισμού και των αξιών της κοινωνίας υποδοχής από τους υπηκόους τρίτων χωρών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Έτσι, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από το 2016, με ένα νέο Σχέδιο Δράσης, στηρίζει τα κράτη-μέλη στην προσπάθειά τους να εντάξουν τους μετανάστες στα εθνικά τους

συστήματα εκπαίδευσης, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έχουν τεθεί τρεις προτεραιότητες: η ένταξη των νεοαφιχθέντων μεταναστών στις δομές γενικής εκπαίδευσης όσο πιο σύντομα είναι δυνατό, η πρόληψη της υστέρησης και του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου. Η δράση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διευκολύνει τη διακρατική ανταλλαγή ορθών πρακτικών και τη δικτύωση των φορέων χάραξης πολιτικής. Άλλα θέματα για τα οποία προωθεί τη συζήτηση είναι η γλωσσική αξιολόγηση και η ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών, η εκτίμηση της προηγούμενης σχολικής φοίτησης και η αναγνώριση των προσόντων τους (European Commission, 2017).

Επιπλέον, το 2017, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε ανακοίνωση για την προστασία των παιδιών μεταναστών σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, δηλαδή από την αναχώρησή τους από το κράτος προέλευσης, μέχρι την άφιξή τους στο κράτος υποδοχής. Περιλαμβάνεται, επίσης, η αξιολόγηση κάθε παιδιού μετά την άφιξή του, ή όσο πιο σύντομα είναι δυνατό και την πρόσβασή του χωρίς καθυστέρηση στο σχολείο (European Commission & EACEA, 2019).

Ακόμα, με τη σύσταση του Συμβουλίου του 2018 για την προώθηση κοινών αξιών, την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και την ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας, υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της διασφάλισης της ίσης πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις και διαφοροποιήσεις για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά εθνο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (European Commission & EACEA, 2019).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί σημαντική για την ένταξη των μεταναστών στην εκπαίδευση την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζει την επιτυχή πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους μαθητές με την ανάπτυξη συγκεκριμένων εργαλείων και την παροχή οδηγιών στο διδακτικό προσωπικό (European Commission, 2017b). Με την προοπτική αυτή, η Επιτροπή παρέχει, επίσης, συμβουλευτικές υπηρεσίες από εμπειρογνώμονες προς τα κράτη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.).

Παράλληλα, στην «Ευρώπη 2020» πρωταρχικό ρόλο έχουν συγκεκριμένα πλαίσια πολιτικής, που έχουν θεσπιστεί για τα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτά τα πλαίσια περιλαμβάνουν στοχευμένες πολιτικές για τους μετανάστες, ή κάνουν αναφορά στους μετανάστες ως ένας τομέας που είναι αναγκαίο να εξετάζεται στο πεδίο μιας γενικής πολιτικής (European Commission, 2016, οπ. αναφ. στην Παπαζώη, 2016, σ. 32).

Στην προσπάθειά της να εντάξει τα παιδιά μετανάστες στις χώρες υποδοχής, η Ευρωπαϊκή Ένωση υλοποιεί, επίσης, το πρόγραμμα Erasmus+, χρηματοδοτώντας εκπαιδευτικά έργα και άλλες δραστηριότητες. Με το πρόγραμμα αυτό στηρίζεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε χώρες της ΕΕ ή σε χώρες-εταίρους, οι οποίες επηρεάζονται έντονα από το φαινόμενο της μετανάστευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.).

Άλλο ένα σχετικό πρόγραμμα της ΕΕ ήταν το Comenius, το οποίο έφερε σε συνεργασία όλους εκείνους που δραστηριοποιούνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη. Στόχοι του αποτέλεσαν η ανάπτυξη της κινητικότητας και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η δημιουργία συνεργασιών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ διαφόρων κρατών-μελών, η ενθάρρυνση της πολυγλωσσίας και η προώθηση καλών πρακτικών αναφορικά με παιδαγωγικές προσεγγίσεις (European Commission, 2020).

Επιπρόσθετα, η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει το δίκτυο Sirius, για την εκπαίδευση των μεταναστών, με σκοπό να φέρει σε επικοινωνία όλους τους παράγοντες και να προωθή τις προτεραιότητες πολιτικής για τα παιδιά-μετανάστες και την ένταξή τους. Η ατζέντα του δικτύου προβάλλει ως κρίσιμα ζητήματα την πλήρη πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση ανεξαρτήτως καταγωγής και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς -σε συνδυασμό με στοχευμένες πολιτικές-, αλλά και μία μαθητοκεντρική προσέγγιση σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης, με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Migration Policy Group, 2014).

Οπωσδήποτε, η εκπαιδευτική πολιτική, και ιδιαίτερα αυτή που αφορά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αντιμετωπίζει και θα αντιμετωπίζει προκλήσεις. Νομικά

εμπόδια και κενά, όπως η έλλειψη σαφών διατάξεων αναφορικά με την υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των παιδιών, ακόμα και χωρίς την παρουσία των σχετικών εγγράφων ή η διαφοροποιημένες διατάξεις από κράτος σε κράτος για την αξιολόγηση των νεοαφιχθέντων παιδιών δεν διευκολύνουν την κατάσταση. Κωλύματα αποτελούν και διοικητικά ζητήματα, όπως άκαμπτες προθεσμίες εγγραφής ή απαιτήσεις τεκμηρίωσης διαμονής, κυρίως όταν μιλάμε για την προσχολική εκπαίδευση. Σημαντικός παράγοντας, επίσης, που επηρεάζει αρνητικά την ομαλή εκπαίδευση των μεταναστών είναι η ανεπάρκεια ανθρώπινων και οικονομικών πόρων. Ένα άλλο πολύ κρίσιμο στοιχείο που απουσιάζει συχνά είναι η ψυχολογική υποστήριξη, τόσο των παιδιών μεταναστών, όσο και των εκπαιδευτικών. Τέλος, η γλωσσική και πολιτισμική διαμεσολάβηση/διερμηνεία, παρά τη σπουδαιότητά της, δεν παρέχεται παρά σε ορισμένες χώρες και περιπτώσεις. Όλα τα παραπάνω αποτελούν αναπόσπαστα κομμάτια της πολιτικής που αφορούν την εκπαίδευση των μεταναστών και η μη ορθή λειτουργία τους αποτελεί πρόκληση για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (UNHCR, et al. 2019).

Είναι σίγουρο πως η ΕΕ έχει κάνει σημαντικά βήματα στην ένταξη των μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά το θεσμικό πλαίσιο, η ΕΕ έχει δημιουργήσει ισχυρές βάσεις για την ορθή αντιμετώπιση του φαινομένου της μετανάστευσης και για την ομαλή φοίτηση των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ζητήματα. Είναι σημαντικό, όμως, να δούμε παρακάτω πώς εφαρμόζονται οι ευρωπαϊκές πολιτικές σε κάθε περίπτωση και πώς οι εθνικές ηγεσίες προσαρμόζουν και εφαρμόζουν τις πολιτικές αυτές.

### **3.3.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο κεφάλαιο του εξευρωπαϊσμού, κάθε πολιτική, είτε αυτή προέρχεται από έναν υπερεθνικό οργανισμό, είτε πρόκειται για εθνική πολιτική, μπορεί να προσαρμοστεί και να αξιοποιηθεί στα πλαίσια των διαφορετικών αναγκών και του ιδιαίτερου χαρακτήρα κάθε σχολικής τάξης. Πρωτεύοντα ρόλο σε αυτό έχει ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος καλείται να αξιολογήσει τους μαθητές του, τις ικανότητες και τις ελλείψεις τους και, κατόπιν, να

σχεδιάσει ένα πρόγραμμα που να περιλαμβάνει τις κατάλληλες δράσεις και πρακτικές, έχοντας κατά νου τις αξίες της δημοκρατίας και του σεβασμού στο διαφορετικό. Το θέμα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών είναι ευαίσθητο και απαιτεί επιπλέον παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες (Κορδολαίμης, 2017, σ. 63).

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να είναι αγωγοί του θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιτελούν κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό ρόλο (Μπελαδάκης, 2020, σ. 191). Είναι αυτοί που φέρουν στην τάξη τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τις προκαταλήψεις ή τα στερεότυπα. Είναι σημαντικό να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με όλους τους μαθητές και να αποδεχτούν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες, καθώς έχει αποδειχθεί πως έτσι δημιουργούνται περισσότερες πιθανότητες για μάθηση (Λυκίδη, 2012, οπ. αναφ. στη Ζαχαριά, 2018). Είναι αυτοί που έχουν τον ρόλο-κλειδί για να βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν στην τάξη και στην κοινωνία γενικότερα (Mogli, et al., 2020).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται από «ανοιχτό επαγγελματισμό», δηλαδή να μπορεί να απευθύνεται ουσιαστικά στους μαθητές που αναλαμβάνει, οι οποίοι συνεχώς εξελίσσονται. Έχοντας λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και αποκτώντας εμπειρία, καθίσταται ικανός να συνεισφέρει στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, την ανάπτυξη πολύπλευρων δικτύων συνεργασίας με άλλους παιδαγωγούς και τη δημιουργία αλληλεγγύης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Beernaef, 2004, οπ. αναφ. στον Κορδολαίμη, 2017, σ. 64).

Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που οργανώνει και διεκπεραιώνει τη διδασκαλία, αλλά και επιλέγει, έπειτα από αξιολόγηση, την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών (Καψάλης, 2000, οπ. αναφ. στον Μπελεδάκη, 2020, σ. 183). Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις χώρες της ΕΕ, φαίνεται να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στο ζητούμενο. Βέβαια, τα δεδομένα διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα. Κατά Μ.Ο., όμως, έχουν διαπολιτισμικές ικανότητες, μπορούν να διδάξουν και να διαχειριστούν ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, να διευθετήσουν ζητήματα διακρίσεων και να αποτρέψουν εκδηλώσεις προκαταλήψεων εναντίον εθνο-πολιτισμικά διαφορετικών

μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κινούνται στο δρόμο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όχι τόσο μέσω πιθανής επιμόρφωσης ή επιπλέον κατάρτισης που έχουν δεχτεί, αλλά περισσότερο μέσω της εμπειρίας τους (European Commission & EACEA, 2019).

Παρ' όλα αυτά, η επιμόρφωση και η επιπλέον κατάρτιση είναι ένα σημαντικό προσόν για τον εκπαιδευτικό και φαίνεται πως με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών που προκύπτουν ειδικά με τις συνθήκες των τελευταίων ετών στην Ευρώπη, αλλά και τις προοπτικές που αναδύονται μέσω του εξευρωπαϊσμού. Έτσι, οι άνθρωποι που στελεχώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζουν μίας αποτελεσματικής και σύγχρονης μετεκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αποτελεί μία από τις επιτακτικότερες ανάγκες σήμερα, ώστε ο εκπαιδευτικός να κρατά επαφή με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι που συνεχώς εξελίσσεται, τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό πεδίο. Ειδικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μεγάλες απαιτήσεις, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να εξισορροπεί τις πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες των μαθητών (Μπελαδάκης, 2020, σ. 186-187).

Έρευνες δείχνουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταρτιστεί σωστά, ώστε να κατανοούν τις δυσκολίες και τις εμπειρίες των αλλοδαπών παιδιών, συχνά παρερμηνεύουν τις προσπάθειες των μαθητών και των οικογενειών τους να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον (ΟΟΣΑ, 2018, οπ. αναφ. στους Mogli, et al., 2020). Έτσι, προκύπτουν παρεξηγήσεις, προκαταλήψεις και διακρίσεις και οι μαθητές βαρύνονται με το επιπλέον φορτίο του να ξεπεράσουν αυτές τις αρνητικές στάσεις (Kovinthan, 2016, οπ. αναφ. στους Mogli, et al., 2020).

Ακόμα, στον ρόλο του εκπαιδευτικού εντάσσονται και η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την επίδοση των μαθητών, όπως και η διάγνωση των ικανοτήτων και των αναγκών τους (Καψάλης, 2000, οπ. αναφ στον Μπελεδάκη, 2020, σ. 183). Αυτό θα βοηθήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα να παρέμβουν με επιπλέον υποστήριξη. Παρ' όλα αυτά, λίγες εκπαιδευτικές αρχές ακολουθούν αυτή τη δράση. Συνήθως δεν παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης, αλλά ακόμη και όταν αυτό συμβαίνει, η προσοχή δίδεται σχεδόν αποκλειστικά στη γλωσσική

επάρκεια και όχι στη συνεχή αξιολόγηση των μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (European Commission & EACEA, 2019). Έτσι, κατανοούμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να καταφέρουν την ένταξη των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων από μόνοι τους, χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και βοήθεια (Mogli, et al., 2020).

Είναι σημαντικό, επίσης, να τονίσουμε πως στον βεβαρυμένο ρόλο του εκπαιδευτικού προστίθενται οι συνθήκες τις οποίες βιώνει αυτός -και γενικότερα η κοινωνία-, όπως είναι οι παγκόσμιες ανακατατάξεις, οι απαιτήσεις αγωγής και μόρφωσης που προβάλλονται, οι πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και κατευθύνσεις παιδαγωγικών δράσεων που υφίστανται, η γραφειοκρατική και διοικητική οργάνωση του σχολείου, οι αντιφάσεις μεταξύ θεωρητικής συζήτησης και πράξης. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τον εθνικό πλουραλισμό του σχολείου και την παρουσία μαθητών με αμιγώς διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο, εγείρουν την ανάγκη για μεγαλύτερη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στο αίτημα της δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών για την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Μπελαδάκης, 2020, σ. 183-184).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, συχνά οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντικείμενο έρευνας, τόσο για να διερευνηθούν οι ικανότητες και οι γνώσεις τους που τους καθιστούν ικανούς ή μη να διδάξουν τα αλλοδαπά παιδιά, ώστε παράλληλα να προάγουν την ένταξή τους στην κοινωνία, όσο και για να μελετηθούν οι πρακτικές που ακολουθούν στη διδασκαλία (βλ. Μάνεσης κ.α., 2017· 2018· Mogli et al., 2020).

### **3.3.4. Περιπτώσεις χωρών ΕΕ**

Εξηγήσαμε παραπάνω πως στον τομέα των πολιτικών της εκπαίδευσης δεν μπορεί η Ευρωπαϊκή Ένωση να έχει εκτενή ανάμειξη, αλλά περιορισμένη. Αυτό σημαίνει πως δεν μπορεί να επιβάλλει οριζόντια εκπαιδευτικές πολιτικές προς τα κράτη-μέλη της. Αυτό στο οποίο, όμως, μπορεί να συμμετάσχει είναι στη διαμόρφωση των τάσεων και των προοπτικών, στον συντονισμό των προσπαθειών και στην παροχή βοήθειας μέσω των υπερεθνικών της οργάνων. Από εκεί και έπειτα, όπως έγινε σαφές και

μέσω του εξευρωπαϊσμού (βλ. κεφ. 3.1.), κάθε ευρωπαϊκή πολιτική που αναφέρεται στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά και ανάλογα με τις ήδη υπάρχουσες εθνικές αντιλήψεις, καταστάσεις και δυνατότητες, να αναδιαμορφωθεί και να εξυπηρετήσει κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ με διαφορετικό τρόπο.

Αν και η πλειοψηφία των χωρών της ΕΕ προσπαθούν να πορευτούν σε ένα κοινό πλαίσιο πολιτικών και πρακτικών για την εκπαίδευση και την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών, διακρίνονται ποικίλες διαφορές μεταξύ τους. Αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε κράτος. Το κάθε κράτος έχει συγκεκριμένες δυνατότητες ανάλογα με τους οικονομικούς του πόρους και εφαρμόζει συγκεκριμένα μέτρα, που εναρμονίζονται με τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση της πολιτικής της κάθε χώρας είναι η εμπειρία. Ειδικότερα στα θέματα της εκπαίδευσης των μεταναστών, όσο μεγαλύτερη εμπειρία έχει μία χώρα στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του μεταναστευτικού φαινομένου, τόσο ευκολότερη θα είναι η προσαρμογή της στις νέες συνθήκες (Παπαζώη, 2016, σ. 23). Φυσικά, μεγάλη ευθύνη προς το αποτέλεσμα φέρουν και οι αρμόδιοι φορείς που αναλαμβάνουν τις διαδικασίες εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών, η εκπαιδευτική ηγεσία, όπως και οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εντάξουν τα παιδιά αυτά στη σχολική τάξη (Mogli et al., 2020).

Στα περισσότερα κράτη της ΕΕ, τα παιδιά και οι νέοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους γηγενείς ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Σε μερικά, όμως, κράτη-μέλη (Βουλγαρία, Δανία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Ρουμανία, Σουηδία) δεν ισχύει το ίδιο. Λίγες χώρες της ΕΕ έχουν σχεδιάσει συγκεκριμένες στρατηγικές ανώτερου επιπέδου και για την αντιμετώπιση των προκλήσεων χρησιμοποιούν ορισμένα εργαλεία πολιτικής που περιλαμβάνουν σχέδια δράσης για την ένταξη των μεταναστών μαθητών. Ανάμεσα στις χώρες αυτές βρίσκονται η Γερμανία, η Ελλάδα, η Ισπανία, η Κύπρος, η Πορτογαλία και η Σλοβενία. Ο σχεδιασμός αυτός φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμος όταν οι αλλαγές που πρόκειται να εφαρμοστούν δεν επηρεάζουν μόνο τον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά



ένα ευρύ φάσμα τομέων πολιτικής και ενδιαφερομένων. Τα πλεονεκτήματα αυτών των στρατηγικών και των σχεδίων δράσης είναι ότι μέσω αυτών καθορίζεται ένα όραμα πολιτικής και στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν, ορίζονται οι αρμόδιοι φορείς και το κατάλληλο χρονικό πλαίσιο, προσδιορίζονται οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι και καθιερώνονται μηχανισμοί παρακολούθησης και αξιολόγησης για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των πολιτικών (European Commission & EACEA, 2019).

Γενικά, οι επιλογές που έχουν τα κράτη ως προς την εκπαίδευση των νεοαφιχθέντων παιδιών μεταναστών και προσφύγων που δε γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και προς την οργάνωσή τους στις σχολικές τάξεις είναι τρεις: α) Οι μαθητές να τοποθετούνται στις γενικές τάξεις για τα περισσότερα μαθήματα του προγράμματος και παρακολουθούν επιπλέον μερικές ώρες σε ξεχωριστές ομάδες (Τμήματα Υποδοχής)· β) Οι μαθητές να τοποθετούνται σε ξεχωριστά τμήματα για τα περισσότερα μαθήματα του προγράμματος και παρακολουθούν μερικά μαθήματα (λ.χ. γυμναστική, τέχνες) με τους ημεδαπούς μαθητές· γ) Οι μαθητές να τοποθετούνται ξεχωριστά για όλα τους τα μαθήματα (European Commission & EACEA, 2019).

Μολονότι όλα τα κράτη-μέλη της ΕΕ στηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με μία στενότερη ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών και των επίσημων εθνικών εγγράφων των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι εμφανείς πολλές διαφορές στον τρόπο προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στην Πορτογαλία η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση προωθείται ως μέρος του προγράμματος σπουδών «*Ιθαγένεια και Ανάπτυξη*» από το σχολικό έτος 2018-2019. Στη Σουηδία και την Ιταλία γίνεται προσπάθεια για την αποτύπωσή της σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, ενώ στη Γερμανία, την Ισπανία, την Αυστρία και τη Φινλανδία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζεται διαθεματικά. Τέλος, στη Γαλλία και τη Σλοβενία διδάσκουν τη διαπολιτισμικότητα και την πολιτειότητα μέσα από συγκεκριμένα μαθήματα (European Commission & EACEA, 2019).

Αφού, λοιπόν, έγινε σαφής η διαφοροποίηση των κρατών-μελών της ΕΕ στις πολιτικές που εφαρμόζονται για τα παιδιά μετανάστες, στα επόμενα τρία υποκεφάλαια γίνεται αναφορά στις μεταναστευτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στα παιδιά-μετανάστες και πρόσφυγες σε χώρες που έχουν γίνει, ιδίως τα τελευταία πέντε χρόνια με την μεταναστευτική κρίση, υποδοχείς μεταναστών, την Γερμανία, την Ιταλία και την Ελλάδα.

#### **3.3.4.1. Η περίπτωση της Γερμανίας**

Η Γερμανία υπήρξε χώρα υποδοχής μεταναστών και παλαιότερα, κυρίως από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα, χάρη στην ανεπτυγμένη βιομηχανία (Γκότοβος, 1997, οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σ. 57) και αποτελεί δημοφιλή προορισμό για τους μετανάστες μέχρι σήμερα. Η χώρα είναι χωρισμένη σε αυτόνομα κρατίδια, καθένα από τα οποία διοικείται αυτόνομα. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική, το κάθε κρατίδιο είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση των σχολείων και έχει διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα· όλα όμως συμφωνούν με τις βασικές αρχές του Υπουργείου Παιδείας της χώρας. Υφίσταται η Διαρκής Σύνοδος, η οποία διαχειρίζεται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και η Κοινή Επιτροπή Ομοσπονδίας, η οποία επεξεργάζεται τα αναλυτικά προγράμματα των σχολικών μονάδων της χώρας. Με τη σειρά τους, τα ομόσπονδα κρατίδια αξιολογούν και διαμορφώνουν τα προγράμματα αυτά. Βασική αρχή που επιδιώκεται να τηρείται σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης είναι η δωρεάν παιδεία και η ισότητα των μαθητών, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους (Dygot, χ.χ, οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σ. 59). Μία σύντομη αναφορά στις μεταναστευτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές για τους μετανάστες της Γερμανίας ανά τα χρόνια είναι αναγκαία για να φτάσουμε μέχρι το σήμερα.

Το διάστημα 1945-1949 εισήλθαν στο έδαφος της Γερμανίας περίπου 12 εκ. μετανάστες και πρόσφυγες (IMIS, οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σ. 57). Μετά το 1955, καθώς είχε ανάγκη από εργατικό δυναμικό σύναψε συμφωνίες με χώρες όπως η Ιταλία, η Ισπανία, η Ελλάδα και η Τουρκία, με τις οποίες διασφάλιζε ότι θα έλεγχε την εργατική μετανάστευση. Την περίοδο 1962-1974 πάνω από 8 εκ. αλλοεθνείς εγκαταστάθηκαν στη Γερμανία και για πολλά χρόνια ήταν αποδεκτό από

μέρους της χώρας ότι ήταν μία «χώρα μεταναστών» και «εκμεταλλεύοταν» τους ανθρώπους αυτούς προς ανάπτυξη της οικονομίας της (Κατσούνης, 2013, σ. 39). Το σκεπτικό ήταν ότι μετά από μερικά χρόνια οι μετανάστες αυτοί θα αντικαθιστούνταν από νέους (Münz et al., 1997, οπ. αναφ. στον Merkens, 2015).

Τους μετανάστες συνόδευαν στις περισσότερες περιπτώσεις και οι οικογένειές τους. Στην αρχή, ο αριθμός των παιδιών των μεταναστών ήταν περιορισμένος και δεν αποτελούσε πρόβλημα ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Με τα χρόνια, μεγάλος αριθμός μαθητών συγκεντρώθηκε σε συγκεκριμένες πυκνοκατοικημένες περιοχές, κάτι το οποίο δημιουργούσε δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά αυτά, πολύ συχνά, δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες με τα γηγενή, λόγω της μη γνώσης της γερμανικής γλώσσας ως μητρικής τους, με αποτέλεσμα την υποεπίδοσή τους (Merkens, 2015).

Μετά την πετρελαϊκή κρίση του 1973, η Γερμανία προσπάθησε να αποκόψει την εισροή μεταναστών και να ενθαρρύνει έναν αριθμό ήδη μεταναστών να επιτρέψει στη χώρα καταγωγής τους. Στην εκπαίδευση, το ενδιαφέρον στράφηκε προς την ενσωμάτωση αλλοδαπών, κάτι που, σύντομα, οδήγησε σε μεγάλη σχολική αποτυχία. Ιδίως μετά τη δεκαετία του 1970 η επιρροή της ΕΕ στην εκπαιδευτική πολιτική εντάθηκε. Μετά το 1980, η διαπολιτισμική αγωγή άνοιξε νέους ορίζοντες στη γερμανική εκπαίδευση που μέχρι τότε ακολουθούσε το μοντέλο της ενσωμάτωσης (Παπαδάκης, 2003· 2005, οπ. αναφ. στον Manrozacharakis, 2016). Η νέα αυτή θεώρηση έγινε εμφανής στις προτεραιότητες που έθετε το σχολείο. Προτάθηκε η δημιουργία τάξεων για δίγλωσσους μαθητές, τμήματα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των ξένων μαθητών, αλλά και προπαρασκευαστικές τάξεις για προετοιμασία (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2007, οπ. αναφ. στην Γεωργίτσα, 2017, σ.62).

Το 2004, η χώρα ψήφισε νέο μεταναστευτικό νόμο για τη διαχείριση και τον περιορισμό της μετανάστευσης και για τη ρύθμιση της διαμονής και της ενσωμάτωσης των πολιτών της ΕΕ και των αλλοδαπών (Κατσούνης, 2013, σ. 42). Την περίοδο εκείνη, στον τομέα της εκπαίδευσης, τα γερμανικά κρατίδια κλήθηκαν να αναπροσαρμόσουν τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, να εστιάσουν

την προσοχή τους στη διατήρηση της πολιτισμικού πλουραλισμού και να αναπτύξουν προγράμματα με μεγαλύτερη διαπολιτισμική διάσταση (Παπαδάκης, 2003· 2005, οπ. αναφ. στον Mavrozacharakis, 2016).

Το 2005, περίπου το 27% των παιδιών και των εφήβων που φοιτούσαν στη Γερμανία είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο, το οποίο σημαίνει ότι οι ίδιοι ή ο ένας ή και οι δύο γονείς τους είχαν μεταναστεύσει στη χώρα. Η χώρες προέλευσης των μαθητών ήταν κατά πλειοψηφία η Τουρκία, η Αλβανία, η Ουκρανία, το Αφγανιστάν, το Ιράν, το Μαρόκο και ο Λίβανος (Miera, 2007). Μετά το 2007, με την εισχώρηση της Βουλγαρίας και της Ρουμανίας στην ΕΕ, σημειώθηκε σημαντική αύξηση μεταναστών και έκτοτε ο πληθυσμός αυτός αυξήθηκε ακόμα περισσότερο (Hill, 2014, οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σ. 57). Παράλληλα, τα αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών στους διαγωνισμούς Pisa έδειχναν μεγάλες ανισότητες μεταξύ αυτών και των ημεδαπών (Topping, 2011, οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σ. 63).

Σε πιο πρόσφατα δεδομένα, η Γερμανία, με τη δυναμική αύξηση των μεταναστών και των προσφύγων από το 2015, αποτέλεσε την κύρια χώρα προορισμού στην Ευρώπη. Κυριότερες χώρες προέλευσης ήταν η Συρία, το Αφγανιστάν, η Ερυθραία, το Ιράν και το Ιράκ και οι πιο συχνές αιτίες μετακίνησης ήταν ο πόλεμος, ο φόβος διωγμού και η καταναγκαστική εργασία. Μεταξύ του 2015 και του 2017, μάλιστα, έλαβε πάνω από τις μισές αιτήσεις ασύλου που υποβλήθηκαν συνολικά. Από το 2014 μέχρι και το 2018 ο αριθμός των προσφύγων και των αιτούντων ασύλου υπερδιπλασιάστηκε. Σε απάντηση, οι Γερμανοί υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν υιοθετήσει μία ποικιλία στρατηγικών για να υποστηρίξουν την ένταξη των νεοαφιχθέντων, κάτι που είναι σημαντικό τόσο για τους ίδιους τους ανθρώπους που μετακινούνται, όσο και για την κοινωνία της Γερμανίας (Brücker et al., 2019).

Το 2014 η Γερμανία δέχτηκε πάνω από 800.000 μετανάστες, τη στιγμή που ολόκληρη η Ευρώπη δέχτηκε 3,8 εκατομμύρια. Το 2016, τη χρονιά που η ΕΕ δέχτηκε τους περισσότερους μετανάστες και πρόσφυγες από τρίτες χώρες, πάνω από 300.000 προσφυγόπουλα άρχισαν να φοιτούν σε γερμανικό σχολείο. Υψηλοί αριθμοί υπήρξαν και τις επόμενες χρονιές, έως το σήμερα. Η Γερμανία δέχεται περίπου τα μισά παιδιά από όλα όσα ζητούν άσυλο την Ευρώπη. Το 2018, το

ποσοστό των αλλοεθνών παιδιών που φοίτησαν στα γερμανικά σχολεία ανερχόταν στο 7% (Schumacher, 2019).

Σύμφωνα με τους Massumi & Dewitz (2015), υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα για την ένταξη των προσφύγων στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά συμμετέχουν συχνά σε γενικές τάξεις εξ αρχής. Στη δευτεροβάθμια, σε κάποιες περιπτώσεις, συμμετέχουν στη γενική τάξη, λαμβάνοντας πρόσθετη βοήθεια και σε άλλες παρακολουθούν ξεχωριστά μαθήματα, με περιορισμένη παρουσία στη γενική τάξη. Είναι σαφές πως η επαφή με γερμανόφωνους μαθητές βοηθά τα παιδιά αυτά στην μάθηση της νέας γλώσσας. Συνίσταται, η χρήση συνεργατικών μορφών μάθησης, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αυτά αλληλεπιδρούν με τα γηγενή και μιλούν συχνότερα. Από την άλλη, η συνεχόμενη παραμονή σε ξεχωριστές τάξεις μπορεί να εμποδίσει την ένταξη. Παρ' όλα αυτά, έως τώρα, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να προσδιοριστεί με ακρίβεια ποιο μοντέλο είναι αποτελεσματικότερο (Koehler & Schneider, 2018).

Η έρευνα έχει δείξει πως η εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο σημαντικά μέσα για την διαρθρωτική ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων, καθώς τα παιδιά αυτά έχουν ιδιαίτερες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, τις οποίες η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να εξυπηρετήσει (Fazel, 2012, οπ. αναφ. στους Koehler & Schneider, 2018). Ιδιαίτερως για τα παιδιά που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες προέλευσής τους, βιώνοντας εχθρικές καταστάσεις, η ειρήνη και η σταθερότητα που μπορούν να οικοδομηθούν μέσω της εκπαίδευσης είναι σπουδαία βήματα για την ισορρόπηση της ζωής τους. Παρά τις προσπάθειες των τελευταίων ετών για ένταξη των μεταναστών, οι υπήκοοι των τρίτων χωρών εξακολουθούν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση αναφορικά με την εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη σε σχέση με τους πολίτες της ΕΕ στη Γερμανία (Koehler & Schneider, 2018).

Είναι, ακόμα, σημαντικό να πούμε πως η χώρα προέλευσης των παιδιών παίζει επίσης ρόλο στην επιτυχημένη εκπαιδευτική τους πορεία. Τα περισσότερα παιδιά που προέρχονται από τη Συρία λάμβαναν μία σταθερή εκπαίδευση μέχρι τις αρχές του πολέμου το 2011, όπως και οι μαθητές από το Ιράν και της πρώην Σοβιετικής

Ένωσης. Αντίθετα, τα παιδιά που έρχονται από το Αφγανιστάν ή τη Σομαλία έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για μικρό χρονικό διάστημα ή καθόλου. Οι εθνικές μειονότητες, όπως οι Ρομά, έχουν σχετικά χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Brückner et al., 2016, οπ. αναφ. στους Koehler & Schneider, 2018).

Γενικότερα, υπάρχουν μερικές αποτελεσματικές πολιτικές, που προσπαθούν να εφαρμοστούν στα κρατίδια της Γερμανίας για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Η γενική διαφάνεια του συστήματος της εκπαίδευσης και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής καθιστά δυνατή την εξεύρεση τρόπων για την κάλυψη των αναγκών των μικρών προσφύγων και μεταναστών. Σε ορισμένα ομοσπονδιακά κρατίδια υπάρχει αρκετή ευελιξία στην ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στις τάξεις, ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις τους και όχι ανάλογα με την ηλικία τους. Επίσης, τα περισσότερα σχολεία προσπαθούν να διατηρήσουν το ποσοστό των μαθητών προσφύγων στη γενική τάξη χαμηλό, κάτι που διευκολύνει την ένταξή τους. Ακόμα, στα περισσότερα σχολεία υπάρχουν πρόσθετες χρηματοδοτήσεις για υποστήριξη ανά μαθητή πρόσφυγα (Koehler & Schneider, 2018). Η Γερμανία, μάλιστα, είναι από τις λίγες χώρες της ΕΕ που δίνει μεγάλη σημασία στην αξιολόγηση των μαθητών πριν και κατά τη διάρκεια της ένταξής τους στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα (European Commission & EACEA, 2019).

Η Γερμανία είναι από τις λίγες χώρες που προσπαθεί να τις προωθήσει αποφασιστικές πολιτικές για την πρόσβαση των μεταναστών στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εργάζεται για την υποστήριξη και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα σχολεία, τη διασφάλιση ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, τον συντονισμό διάφορων τομέων πολιτικής (π.χ. εκπαίδευση, υγεία, στέγαση, κ.λπ.) και την αντιμετώπιση του σχολικού διαχωρισμού. Είναι, όμως, σημαντικό να αναφέρουμε πως υποστηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία, είτε ως συγκεκριμένο μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα, είτε ως μέρος project σε συγκεκριμένες περιόδους και όχι πάντα (European Commission & EACEA, 2019).

Επιπλέον, το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Εσωτερικών έχει δημιουργήσει το Federal Office for Migration and Refugees (BAMF), το οποίο βρίσκεται σε επαφή με όλους

τους «παίκτες» στο έργο της προστασίας και της ένταξης προσφύγων, αναλαμβάνει δράσεις και παρέχει πρόσθετα μαθήματα για να ενισχύσει την ένταξη των προσφυγόπουλων και την εκμάθηση της νέας γλώσσας (Brücker et al, 2019).

Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν προκλήσεις και εμπόδια που δεν ευνοούν την ολοκληρωτική ένταξη των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων. Οι συχνές μετακινήσεις τους στα διάφορα κρατίδια, σε διαφορετικά κέντρα υποδοχής ή σχολεία, δεν διευκολύνει την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Στα κέντρα υποδοχής, συχνά δεν υπάρχουν κατάλληλες και ήσυχες εγκαταστάσεις για να μπορούν οι μαθητές να διαβάζουν. Σε πολλές περιπτώσεις, υπάρχει έντονη ανησυχία για το μέλλον αυτών των παιδιών και, συχνά, οι διαδικασίες ασύλου αποσπούν την προσοχή τους από την εκπαίδευση. Επιπλέον, η απουσία των οικογενειών πολλών παιδιών επιδρά αρνητικά στην κοινωνική τους ένταξη (Koehler & Schneider, 2018).

Τέλος, αν και η εκπαίδευση είναι δικαίωμα κάθε παιδιού, εναπόκειται στην ευχέρεια κάθε γερμανικού σχολείου, εάν θα δεχτεί τους μαθητές αυτούς για φοίτηση (Koehler & Schneider, 2018). Σε πολλές πολιτείες η πρόσβαση στα σχολεία παραμένει περιορισμένη, ιδίως για τα παιδιά που έρχονται από τις λεγόμενες «ασφαλείς χώρες» (π.χ. Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Γκάνα), καθώς προβλέπεται γρήγορη επιστροφή στις χώρες αυτές. Βάσει έρευνας του 2016, πάνω από το 98% των μικρών μεταναστών και προσφύγων παρακολούθησαν μαθήματα στο σχολείο, ωστόσο λιγότερο από τα μισά έλαβαν γλωσσική υποστήριξη (UNHCR, et al., 2019).

#### **3.3.4.2. Η περίπτωση της Ιταλίας**

Η Ιταλία είναι μία από τις χώρες που, μαζί με τη Γερμανία, τη Γαλλία, την Ελλάδα, την Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο, δέχονται τους υψηλότερους αριθμούς μεταναστών και τις περισσότερες αιτήσεις ασύλου τα τελευταία χρόνια με τη μεταναστευτική κρίση (Schumacher, 2019). Παρ' όλα αυτά, η χώρα φημίζεται για τη δημογραφική της μεταβολή από το 1974, όταν πολλοί πρώην μετανάστες που είχαν φύγει ως εργάτες κυρίως για τη Γερμανία, τη Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, επέστρεψαν πίσω. (Mascitelli & Lazzari, 2016). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970

και μετά, μετανάστες από όλον τον κόσμο, ιδίως από τη Βόρειο Αφρική, τις Φιλιππίνες και την Ανατολική Ευρώπη άρχισαν να εγκαθίστανται στις μεγάλες πόλεις της Ιταλίας για να εργαστούν (Britannica, n.d.).

Η οικονομική εξάρθρωση έπειτα από τον Ψυχρό Πόλεμο, μετά το 1990, είχε αποτέλεσμα τη μαζική μετανάστευση από την Αλβανία. Η χώρα άργησε να αντιδράσει και να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που ανέκυπταν, με αποτέλεσμα να ξεσπάσει κρίση. Το 1993, η Ιταλία έκανε κάποια βήματα προς τη διαχείριση της μετανάστευσης. Επικύρωσε τη Συνθήκη Σένγκεν, με την οποία εξαλείφθηκαν οι έλεγχοι όσον αφορά στις ευρωπαϊκές μετακινήσεις και αυστηροποιήθηκαν οι έλεγχοι για άτομα που έφταναν από κράτη εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ το 1997 προσχώρησε και στη ζώνη Σένγκεν (Britannica, n.d.).

Το 1998, ψηφίστηκε ο νόμος *“Turco-Napolitano”* για τη μετανάστευση, ο οποίος επικύρωσε την αναγνώριση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, σαν βασικό στοιχείο για την ένταξη, χωρίς όμως αυτός να εντάσσεται στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης και συνεκτικής πολιτικής και να τηρείται σε εθνικό επίπεδο (Machetti et al., 2018). Επίσης, την ίδια χρονιά υπεγράφη το *«Έγγραφο Σχεδιασμού Μεταναστευτικής Πολιτικής»* (*“Documento Programmatico Triennale”*), το πρώτο μέσο πολιτικής που προσδιόρισε βασικές προτεραιότητες και μέτρα μέχρι το 2000 (European Commission, 2019, n.d.).

Λόγω της γεωγραφικής της θέσης στην άκρη της Δυτικής Ευρώπης, η Ιταλία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη μετανάστευση και αποτέλεσε οδό για τους μετανάστες από την Αλβανία και τη Βόρειο Αφρική. Μέχρι το 2000, περισσότεροι από ένα εκατομμύριο μετανάστες κατοικούσαν στην Ιταλία (Britannica, n.d.). Μέχρι τη δεκαετία αυτή, οι πολιτικές ένταξης είχαν επικεντρωθεί ως επί το πλείστον στην οικονομική ολοκλήρωση, ενώ οι κοινωνικές και πολιτισμικές πολιτικές παρέμεναν περιθωριακές (Caronio & Zincone, 2011, σπ. αναφ. στην Caneva, 2014).

Μεγαλύτερη προσοχή δόθηκε στην ένταξη έπειτα από το 2006, με τη σύνταξη του *«Χάρτη των Αξιών, της Ιθαγένειας και της Ενσωμάτωσης»*, και μετέπειτα το 2010 με το *“Piano per l’integrazione nella sicurezza”* (μτφρ: *«Σχέδιο Ολοκλήρωσης»*). Το τελευταίο, μαζί με το *“Patto per l’integrazione”* (μτφρ: *«Συμφωνία Ολοκλήρωσης»*),



είναι τα μέτρα που υιοθετήθηκαν από την Ιταλική κυβέρνηση για την ένταξη των μεταναστών σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η γλωσσική κατάρτιση και η απασχόληση (Caneva, 2014).

Μέχρι το 2013 υπήρχαν 4,3 εκ. μετανάστες. Από αυτούς, σχεδόν 700.000 ήταν μαθητές. Οι πολυάριθμες εθνικές ομάδες ήταν οι Ρουμάνοι, οι Αλβανοί και οι Μαροκινοί. Οι μαθητές από τις τρεις αυτές χώρες αποτελούσαν το 45% του συνόλου των αλλοδαπών παιδιών (Civinini, 2018). Συνολικά, περίπου το 86% προερχόταν από τρίτες χώρες. Οι μεταναστευτικές ροές ήταν έως τότε διαχειριζόμενες μέσω των αμνηστειών και δεν υπήρχαν σαφείς και αποτελεσματικές πολιτικές ένταξης και ιδίως κοινωνικής ένταξης, ούτε επαρκής νομοθεσία. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή εργαλείων πολιτικής ήταν κατακερματισμένη, ανομοιογενής και εξαρτιόταν περισσότερο από τις πρωτοβουλίες των τοπικών φορέων (Caneva, 2014).

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η Ιταλία δεν αγκάλιασε το μεταναστευτικό φαινόμενο. Σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές δυνάμεις, η χώρα άργησε σημαντικά στον σχεδιασμό ενός νομοθετικού πλαισίου για τη μετανάστευση. Σημαντικές εξελίξεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σημειώθηκαν μέσω της παρουσίας των ίδιων των παιδιών μεταναστών στην τάξη, ως μία *de facto* αγκαλιά της διαπολιτισμικότητας. Ωστόσο αυτές οι πρωτοβουλίες δεν άλλαξαν την κατάσταση, αφού δεν πλαισιώθηκαν θεσμικά και πολιτικά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η διαπολιτισμικότητα ήταν ασχολία σχεδόν αποκλειστικά των ΜΚΟ, όχι των υπευθύνων χάραξης πολιτικής (Mascitelli & De Lazzari, 2016).

Στο τέλος του 2015, ο αριθμός των μεταναστών έφτασε τα 5 εκ., αντιπροσωπεύοντας, έτσι, το 8% του συνολικού πληθυσμού. Λόγω του Συριακού εμφύλιου πολέμου, πάνω από 100.000 άνθρωποι έφτασαν τότε ως πρόσφυγες ή ως αιτούντες άσυλο στη χώρα (Machetti et al., 2018), ενώ το 2016 ο αριθμός των αφίξεων έφτασε τουλάχιστον τις 180.000 (Immigration Italy, 2020). Η αύξηση αφορούσε και τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία. Η μεταναστευτική κρίση, σε συνδυασμό με την εξαντλημένη οικονομία, ως απόρροια της οικονομικής

κρίσης των προηγούμενων ετών, αποτέλεσαν τις αιτίες για αλλαγή της συζήτησης που γινόταν έως τότε για τη μετανάστευση (Machetti et al., 2018).

Παρότι η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία είναι βασικές προτεραιότητες της ΕΕ, στην Ιταλία, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, θεωρούνταν πρόβλημα ή απειλή (Blommaert et al., 2012, οπ. αναφ. στους Machetti et al., 2018). Ο διάλογος που άρχισε για τα οφέλη του πλουραλισμού και η πληθώρα μελετών που έβγαине στην επιφάνεια δεν ωρίμασε γρήγορα και δεν απεικονίζονταν επαρκώς στις πολιτικές που μπορούσαν να εφαρμοστούν στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι απαιτήσεις που είχε ως χώρα από τους μετανάστες στόχευαν, αρχικά, στην παρεμπόδιση της ένταξής τους, αντί στη διευκόλυνση (Pulinx et al. 2014, οπ. αναφ. στους Machetti et al., 2018). Μετά το 2015 ήταν, που η Ιταλία άρχισε να δημιουργεί πολιτικές, οι περισσότερες εκ των οποίων βασιζόνταν στην ένταξη, για να αντιμετωπίσει τη μεταναστευτική κρίση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Immigration Italy, 2020).

Ορισμένες δράσεις που είχαν πραγματοποιηθεί τα προηγούμενα έτη σε διάφορους δήμους της Ιταλίας αντικατόπτριζαν την απουσία ελέγχου του φαινομένου. Για παράδειγμα, είχαν αφαιρεθεί εικόνες και γλωσσικά σήματα που θα βοηθούσαν μετανάστες στην καθημερινότητά τους (λ.χ. μέσα ενημέρωσης), ενώ είχε δοθεί η δυνατότητα χρήσης των μεταναστευτικών γλωσσών μόνο σε συγκεκριμένα πλαίσια και τομείς εργασίας (λ.χ. ορισμένα ακαδημαϊκά προγράμματα) (Machetti et al., 2018). Μετά το 2015, βέβαια, έγιναν περισσότερο οργανωμένες προσπάθειες για ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία με εξεύρεση τρόπων επικοινωνίας με τις χώρες καταγωγής, σεβασμό των Διεθνών Συμβάσεων σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, δημιουργία πολιτιστικών δραστηριοτήτων και προσφορά ίσων θέσεων εργασίας σε μετανάστες από την ΕΕ και εκτός αυτής (Immigration Italy, 2020).

Στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν. Η ιταλική κυβέρνηση προβλέπει ότι όλα τα παιδιά έως την ηλικία των 16 ετών που βρίσκονται στην ιταλική επικράτεια, είτε Ιταλοί υπήκοοι, είτε αλλοεθνείς, έχουν το δικαίωμα και την υποχρέωση να συμμετέχουν στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό αφορά τόσο τους μετανάστες, όσο και τους πρόσφυγες ή τα παιδιά που αιτούνται άσυλο,

ακόμα και όταν έχουν πραγματοποιήσει παράτυπη μετακίνηση. Τα παιδιά αυτά έχουν πρόσβαση στα ίδια δημόσια σχολεία και δικαιούνται την ίδια βοήθεια με τους Ιταλούς πολίτες. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως δεν προβλέπονται τμήματα προετοιμασίας, παρά μόνο εάν αυτό γίνει με την πρωτοβουλία των εκάστοτε εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ecre, n.d.). Επικρατεί, δηλαδή, η παρακολούθηση όλων ή σχεδόν όλων των μαθημάτων στις γενικές τάξεις, μαζί με τους γηγενείς μαθητές (European Commission & EACEA, 2019).

Τη σχολική χρονιά 2016-2017 οι μη Ιταλοί μαθητές εκπροσωπούσαν το 9,7% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, όμως δεν κατανεμήθηκαν ισάριθμα κατά μήκος της Ιταλίας. Χαρακτηριστικό είναι ότι η περιοχή της Λομβαρδίας φιλοξενεί το ένα τέταρτο του συνόλου (Civinini, 2018). Τη σχολική χρονιά αυτή, πάνω από 600.000 αλλοεθνείς μαθητές εγγράφηκαν σε ιταλικά σχολεία, οι περισσότεροι εκ των οποίων ήταν πολίτες εκτός της ΕΕ. Από αυτούς, το 30% εντάχθηκε σε γενικές τάξεις (HNNCR, et al., 2019). Από το 2017 και μετά, το τοπίο άλλαξε και υπήρξε μείωση των μεταναστευτικών ροών. Στη διάρκεια του 2019 μόνο περίπου 2.200 παιδιά έφτασαν στην Ιταλία ως πρόσφυγες. Τα περισσότερα προέρχονταν από την Τυνησία, το Πακιστάν, το Ιράκ και το Μπαγκλαντές (UNHCR, et al., 2019).

Μεγαλύτερη συμμετοχή παιδιών μεταναστών υπάρχει στο Δημοτικό, παρά στο Γυμνάσιο και στην προσχολική εκπαίδευση. Σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές, τα αλλοδαπά παιδιά αντιμετωπίζουν και αντιμετωπίζουν υψηλότερο κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου και εμφανίζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή πρόοδο (Minello & Barban, 2011). Κάθε χρόνο όλοι οι μαθητές αξιολογούνται με εξετάσεις του ινστιτούτου INVALSI ως προς τα Ιταλικά και τα Μαθηματικά. Τα δεδομένα δείχνουν πως οι μαθητές μετανάστες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και πως είναι αυτοί υπαίτιοι για την πιθανή επιβράδυνση της τάξης (Machetti et al., 2018).

Μία μελέτη που διεξήχθη σε ευρωπαϊκές χώρες (Extra & Yagmur, 2012) και αφορούσε στον τομέα της πολυγλωσσίας εμφανίζει την Ιταλία σε θέση άρνησης. Οι Ιταλοί φαίνεται πως προωθούν μόνο την ιταλική γλώσσα μέσω του εκπαιδευτικού τους συστήματος, θέλοντας να ενσωματώσουν τους μαθητές σε ένα ομοιογενές περιβάλλον. Παρόλο που άρθρο του Συντάγματος αναφέρει πως η Ιταλική

Δημοκρατία προστατεύει τις γλωσσικές μειονότητες, στην πραγματικότητα στρέφεται σιωπηρά στη μονογλωσσία. Οι Ιταλοί δάσκαλοι υποστηρίζουν πως η παρατεταμένη χρήση των μητρικών γλωσσών εμποδίζει την πρόοδό τους. Εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις, η διδασκαλία των γλωσσών των μεταναστών στο σχολείο δεν υφίσταται. Ως ξένη γλώσσα διδάσκεται σχεδόν αποκλειστικά η Αγγλική, αλλά και αυτή σε πολύ βασικό επίπεδο (Machetti et al., 2018).

Σύμφωνα με την UNESCO, εμπόδιο στην ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων αποτελεί η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης, όταν αυτή περιλαμβάνει παιδιά από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα (The Italian Insider, 2018). Στην πραγματικότητα, επιπλέον πρόβλημα αποτελεί η απροθυμία μερικών σχολείων να εγγράψουν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών ή/και η άρνηση κάποιων οικογενειών μεταναστών να ενταχθεί το παιδί τους στη χώρα υποδοχής. Ακόμα, η ανεπάρκεια θέσεων σε σχολεία και, συνακόλουθα, η δυσκολία μετακίνησης σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών, παρακωλύει την ομαλή ένταξη των ξένων μαθητών στο ιταλικό σύστημα εκπαίδευσης (Ecre, n.d.).

Πλέον, η διαχείριση της μετανάστευσης και του ασύλου βασίζεται στη θεσμική συνεργασία και την πολυεπίπεδη κυβέρνηση. Ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση και την εφαρμογή μιας πολιτικής έχουν Υπουργεία, Διεθνείς Οργανισμοί, ΜΚΟ και ερευνητικά ιδρύματα. Βάσει νόμου που εγκρίθηκε το 2017, για την πολιτική ένταξης των μεταναστών, εργάζεται μία πολυεπίπεδη εθνική ομάδα στο τμήμα Πολιτικών Ελευθεριών και Μετανάστευσης του Υπουργείου Εσωτερικών, με καθήκον να προετοιμάζει κάθε δύο χρόνια ένα εθνικό σχέδιο για την αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών και των δικαιούχων διεθνούς προστασίας. Οι τομείς που καλύπτονται στο σχέδιο αυτό είναι η εκπαίδευση, η γλωσσική εκμάθηση, η αναγνώριση προσόντων, η απασχόληση και η κατάρτιση, η υγειονομική περίθαλψη, η στέγαση, η οικογενειακή επανένωση η πρόσβαση στις υπηρεσίες και οι πληροφορίες σχετικά με τα δικαιώματά τους (European Commission, 2019). Ωστόσο, στο τέλος του 2019, η εφαρμογή του παραπάνω Σχεδίου περιορίστηκε σε πιλοτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν σε τρεις περιοχές της Ιταλίας με τη συνεργασία της Ύπατης Αρμοστείας (European Commission, n.d.d).

### 3.3.4.3. Η περίπτωση της Ελλάδας

Η Ελλάδα αποτέλεσε ιστορικά προορισμό μεταναστών και σήμερα ανήκει στις χώρες που δέχεται τους μεγαλύτερους αριθμούς μεταναστών και προσφύγων, ιδίως εδώ και μερικά χρόνια. Στη νεότερη ιστορία της, δέχτηκε πλήθος μεταναστευτικών ροών μετά το 1980. Έως τη δεκαετία του 1970 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, πολλοί απόδημοι Έλληνες είχαν επιστρέψει στη χώρα τους και η Ελλάδα φιλοξενούσε ένα μικρό αριθμό μεταναστών, οι οποίοι προέρχονταν κυρίως από τις Φιλιππίνες, το Πακιστάν και την Πολωνία (Κατσούνης, 2013, σ. 61). Ως εκ τούτου, ο αριθμός των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν μικρός και η εκπαίδευσή τους δεν ήταν ζήτημα που απασχολούσε ιδιαίτερα τη χώρα και την εκπαιδευτική κοινότητα. Μετά τις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν οι μεταναστευτικές ροές αυξήθηκαν, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγκάστηκε να ασχοληθεί εκτενέστερα επί του θέματος (Παπαζώη, 2016, σ. 33).

Η παιδεία, για το ελληνικό Σύνταγμα, είναι βασική αποστολή του κράτους και παρέχεται δωρεάν και υποχρεωτικά προς όλους τους πολίτες, Έλληνες ή μη. Η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), το 1980, σηματοδότησε την αρχή μιας σειράς ενεργειών για τη διαχείριση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών. Σκοπός ήταν η καλλιέργεια των ικανοτήτων που είχαν αποκτήσει ήδη από τις χώρες προέλευσής τους, αλλά και η παροχή απαραίτητων εφοδίων για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία. Λίγα χρόνια αργότερα, νομοθετήθηκε ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), τα οποία στόχευαν στην αντιστάθμιση του «ελλειμματικού» τους πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου (Σκούρτου, κ.α., 2004, οπ. αναφ. στην Παπαντή, 2018, σ. 35).

Το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών στην ελληνική γλώσσα έπρεπε να είναι τέτοιο, ώστε να μην του επιτρέπει την παρακολούθηση στην γενική τάξη. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστόπουλων προβλεπόταν, όμως δεν ήταν επαρκής. Προβλεπόταν η ίδρυση των Τ.Υ. και Φ.Τ. σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα δίδασκαν στα τμήματα αυτά, καθώς και η ανάληψη των σχετικών εξόδων από το Υπουργείο

Παιδείας. Παράλληλα, σχεδιάστηκαν ειδικά εγχειρίδια και διδακτικό υλικό για την υποστήριξη των μαθητών στα τμήματα αυτά (Παπαζώη, 2016, σ. 33).

Ειδικότερα μετά τις γεωπολιτικές αλλαγές του 1989 και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου το 1991, η Ελλάδα άρχισε να δέχεται χιλιάδες μετανάστες (Κατσούνης, 2013, σ. 61). Με τη διάλυση των κουμμουνιστικών καθεστώτων, εγκαταστάθηκε στη χώρα μεγάλος αριθμός μεταναστών από την γείτονα Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Γεωργία και την Ουκρανία. Οι άνθρωποι αυτοί ευελπιστούσαν στην εύρεση μίας αξιοπρεπούς θέσης εργασίας και ανέλαβαν κυρίως χειρωνακτικές εργασίες χαμηλού εισοδήματος τις οποίες οι ημεδαποί δεν προτιμούν, συμβάλλοντας έτσι, στην ανάπτυξη της χώρας (Σουλτάνη, 2018).

Την ίδια δεκαετία, η Ελλάδα υποδέχτηκε και πλήθος μεταναστών πολιτών της πρώην Σοσιαλιστικής Δημοκρατίας της Σοβιετικής Ένωσης, κυρίως Ποντίων, οι οποίοι όμως ήρθαν αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις και δεν μπόρεσαν γρήγορα να ενταχθούν, λόγω της μη καλής χρήσης της ελληνικής γλώσσας (Σουλτάνη, 2018). Η Ελλάδα έπρεπε να ομαλοποιήσει την πολιτισμική ετερότητα και ένας τρόπος για να γίνει αυτό ήταν το σχολείο. Οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θα δίνονταν στα παιδιά μετανάστες θα περιόριζαν τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις κοινωνικές συγκρούσεις (Καραγιάννης κ.α., 2012, οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σ. 72). Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι Τ.Υ. εξελίχθηκαν σε παράλληλες τάξεις, στις οποίες οι μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο. Παρ' όλα αυτά, η δουλειά των εκπαιδευτικών δυσκόλευε περισσότερο λόγω της απουσία ειδικών τεστ αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών (Παπαζώη, 2016, σ. 36).

Η καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έγινε με το νομοθετικό πλαίσιο του 1996, το οποίο αφορά την *«Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, παρόλο που από το 1985 άρχισαν να ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ιδρύθηκε το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), για την σύνταξη και έγκριση προγραμμάτων και βιβλίων και την προετοιμασία του διδακτικού υλικού, ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν ευκολότερη η ένταξη των

αλλοδαπών μαθητών. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλους φορείς (Παπαζώη, 2016, σ. 35). Παράλληλα, από το 1999, αναδιαμορφώθηκαν και εκσυγχρονίστηκαν οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ., παρέχοντας ένα πρόγραμμα πιο ευέλικτο, που, σε συνδυασμό με την κανονική τάξη, υποστηρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Νικολάου, 2008).

Στα διαπολιτισμικά σχολεία χρησιμοποιούνται δίγλωσσα προγράμματα με κύρια γλώσσα τα αγγλικά και όχι τα ελληνικά. Προϋπόθεση για να χαρακτηρίζεται ένα σχολείο διαπολιτισμικό είναι οι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές να αποτελούν τουλάχιστον το 45% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Τα συγκεκριμένα σχολεία διδάσκουν τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, με προσαρμογή στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, οπ. αναφ. στην Παπαντή, 2018, σ. 35). Σκοπός τους είναι να συμβάλουν στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής, ώστε να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1985).

Οι αλλοδαποί μαθητές έφτασαν το 2000 το ποσοστό 8% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτό, το Υπουργείο Παιδείας παρήγαγε δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό και καθιέρωσε την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα. Πρόβλημα, όμως, αποτελούσε η αντιμετώπιση της μετανάστευσης ως βραχυπρόθεσμο ζήτημα, κάτι το οποίο απεικονιζόταν στις τότε πρακτικές (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ., οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σελ. 78).

Το 2005 ρυθμίστηκε με νέο νόμο το ζήτημα της πρόσβασης των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια υπάγονται στη σχολική φοίτηση, όπως οι γηγενείς, φοιτούν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και δεν αποκλείονται από καμία δραστηριότητα της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, όσοι υπήκοοι τρίτων χωρών αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να ενταχθούν στην τριτοβάθμια. Τα παιδιά που είναι πρόσφυγες ή έχουν αιτηθεί ασύλου, ακόμα και αυτά που διαμένουν

παράτυπα στο ελληνικό έδαφος, έχουν το δικαίωμα της συμμετοχής στο σχολείο. Ακόμη, αναγνωρίζονται οι τίτλοι σπουδών που έχουν αποκτηθεί στη χώρα προέλευσής τους. (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σ. 79).

Το 2010 έγιναν *«Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις»* Προβλέπονται από τότε ειδικές διαδικασίες κτήσης της ελληνικής ιθαγένειας για τα παιδιά των μεταναστών, δηλαδή τους μετανάστες δεύτερης γενιάς. Λαμβάνουν την ελληνική ιθαγένεια είτε από τη γέννησή τους εάν οι γονείς του διαμένουν στη χώρα τουλάχιστον για πέντε συνεχή έτη, είτε έχοντας επιτυχώς συμπληρώσει το λιγότερο έξι τάξεις στο ελληνικό σχολείο (Παπαζώη, 2016, σ. 40).

Από το 2015 και μετά, οι αυξημένες εισερχόμενες ροές προσφύγων στην Ελλάδα οδήγησαν τη χώρα και το εκπαιδευτικό σύστημα στην ανάγκη προσαρμογής σε μία νέα πραγματικότητα. Το 2015 πάνω από 800.000 πρόσφυγες και μετανάστες πέρασαν στην Ελλάδα μέσω των νησιών της (Ελαφρός, 2015), ενώ σε συνδυασμό με το 2016, οι αφίξεις έφτασαν τις 1,2 εκ. (Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, 2017). Από το σύνολο των ανθρώπων τις δύο αυτές χρονιές, τα παιδιά που έφτασαν στην Ελλάδα ήταν πάνω από 340.000 (Schumacher, 2019).

Με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, συγκροτήθηκε επιτροπή για την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των προσφύγων και αποφασίστηκε η λειτουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στα κέντρα φιλοξενίας και σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Για τη διδασκαλία των μαθημάτων διορίστηκαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι όμως δεν είχαν την απαραίτητη επιμόρφωση και γλωσσική κατάρτιση για να διαχειριστούν τα παιδιά αυτά (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017· Mogli et al., 2020). Η διασφάλιση του δικαιώματος στη εκπαίδευση αυτών των παιδιών ήταν μέλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γι' αυτό, σε συνεργασία με ΜΚΟ, οργανώθηκαν προγράμματα εκμάθησης μητρικών γλωσσών και δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης



(Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, 2017).

Το 2017, λειτούργησαν με επιτυχία και απογευματινά τμήματα ΔΥΕΠ (Βήχου, 2019, σ. 77). Είναι χαρακτηριστικό πως, το 2018 το ποσοστό των μεταναστών ανά 1000 κατοίκους της Ελλάδας ήταν το ίδιο με της Γερμανίας (Eurostat, 2020). Χάρη στις προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας, την ίδια χρονιά ο αριθμός παιδιών προσφύγων και μεταναστών που εγγράφηκαν σε ελληνικά σχολεία αυξήθηκε κατά 44% μεταξύ Ιουνίου και Δεκεμβρίου. Ο αριθμός αυτός αυξήθηκε παραπάνω το σχολικό έτος 2018-2019 και το 62% των παιδιών εγγράφηκαν στα ελληνικά σχολεία. Τα ποσοστά εγγραφής ήταν υψηλότερα μεταξύ παιδιών από το Πακιστάν, το Αφγανιστάν, το Ιράν και τη Συρία (UNHCR, et al., 2019).

Σύμφωνα με έκθεση της Eurymdice (European Commission & EACEA, 2019), η Ελλάδα, είναι από τις λίγες χώρες, μαζί με την Γερμανία, την Ιταλία και την Κύπρο που ακολουθεί από το σχολικό έτος 2017-2018 σε όλη της την επικράτεια συγκεκριμένο σχέδιο και προωθεί δράσεις, που κατευθύνονται στην ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Κορυφαίοι τομείς προτεραιότητας είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης στην γενική εκπαίδευση, η υποστήριξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών και η διασφάλιση ενός σχολικού κλίματος, χωρίς διακρίσεις. Παράλληλα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει καθιερώσει μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο για την εγγραφή των παιδιών μεταναστών, προσφύγων ή αιτούντων ασύλου στο σχολείο μετά την άφιξή τους στη χώρα (84 ημέρες). Όπως και στις άλλες δύο χώρες που έγινε αναφορά σε παραπάνω κεφάλαια, η Ελλάδα προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου μαθήματος ή project.

Στην ίδια έκθεση, φαίνεται, πως κατά την είσοδο των παιδιών στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται ως κριτήρια για την ταξινόμησή τους στα τμήματα μόνο η ηλικία και τα προηγούμενα διπλώματα και όχι η γλωσσική επάρκεια ή μία αξιολόγηση που θα κατέτασε τα παιδιά σε ένα ακριβές επίπεδο. Η απουσία διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή εντείνει τις δυσκολίες. Παράλληλα, αυτό που επικρατεί είναι είτε η

παρακολούθηση στις γενικές τάξεις για τα περισσότερα μαθήματα, είτε τα Τμήματα Υποδοχής για όλα τα μαθήματα (European Commission & EACEA, 2019).

Φαίνεται, πως η εκπαίδευση ήταν από τις κορυφαίες προτεραιότητες των περισσότερων γονέων και παιδιών για να εγκατασταθούν στην Ευρώπη και, συγκεκριμένα, στην Ελλάδα. Παρά την πρόοδο, όμως, εξακολουθεί να υπάρχει ένα σημαντικό κενό στην εκπαίδευση των προσφύγων που μένουν στα κέντρα φιλοξενίας, αφού σε πολλές περιπτώσεις παραμένουν εκτός σχολείου. Ακόμα και τα παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα, συχνά αποτυγχάνουν και εγκαταλείπουν το σχολείο. Μεταξύ των βασικότερων προκλήσεων που επισημαίνονται είναι οι ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι, ο ελλιπής αριθμός σχολικών χώρων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών, η γλωσσική ανεπάρκεια των παιδιών και η έλλειψη ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (UNHCR Greece, 2019).

Κατά τη διάρκεια του 2019, περίπου 25.000 παιδιά έφτασαν στην Ελλάδα μέσω ξηράς και θάλασσας (7% παραπάνω από το 2018), το 27% των οποίων ήταν ασυνόδευτα (UNHCR, et al., 2019). Στην Ελλάδα λειτουργεί το δίκτυο SIRIUS με στόχο να βελτιώσει τη σχεδίαση και την εφαρμογή των πολιτικών για την ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων μέσω της εκπαίδευσης. Το δίκτυο συνεργάζεται με τους εθνικούς φορείς και αξιολογεί την εξέλιξη των πολιτικών, συντάσσοντας εκθέσεις (Sirius, 2013, οπ. αναφ. στη Γεωργίτσα, 2017, σ. 80-81).

Λίγες χώρες –ανάμεσα στις οποίες δεν βρίσκεται η Ελλάδα- παρακολουθούν και αξιολογούν τις θετικές ή αρνητικές επιδράσεις της ένταξης των παιδιών μεταναστών στη σχολική εκπαίδευση. Η Ελλάδα, σε αντίθεση με πολλές άλλες χώρες, όπως η Γερμανία και η Ιταλία που αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια στο να εμπλέξει ενεργά τους γονείς των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτοί μένουν απ' έξω, παρότι η επίγνωσή που θα αποκτούσαν για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους θα ήταν ευεργετική. Για τις ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές οι σημαντικότερες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι η εξασφάλιση της κατάλληλης χρηματοδότησης και ο συντονισμός των αρμόδιων φορέων (European Commission & EACEA, 2019).

## **Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

#### **Ερωτήματα & Μεθοδολογία**

Με το κεφάλαιο αυτό περνάμε στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Συγκεκριμένα, αναλύονται το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε (ποσοτική), το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (ερωτηματολόγιο), ο τύπος της δειγματοληψίας που υπήρξε, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων και τέλος, γίνεται αναφορά στην ηθική και στη δεοντολογία της έρευνας.

#### **4.1. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν έπειτα από μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και είναι δυνατόν να απαντηθούν βάσει των ερωτήσεων που περιλαμβάνει το εργαλείο της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

A) Έχουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις που συνδέονται με την εκπαίδευση των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων και την ένταξή τους;

B) Διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με:

- Τα κοινωνικο-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- Την επιμόρφωση που έχουν δεχθεί και την εμπειρία τους με μαθητές-μετανάστες και πρόσφυγες;

## 4.2. Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.2.1. Τύπος της έρευνας

Η έρευνα, γενικότερα, αποτελεί μία διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων για την κατανόηση ενός φαινομένου. Η ερευνητική διαδικασία είναι μία διαδικασία συστηματική· καθορίζει έναν συγκεκριμένο στόχο, διαχειρίζεται ορισμένα δεδομένα και κοινοποιεί ευρήματα μέσα σε καθορισμένα πλαίσια και οδηγίες. Τα πλαίσια και οι οδηγίες παρέχουν στους ερευνητές την ένδειξη για το τι πρέπει να συμπεριληφθεί στην έρευνα, για τον τρόπο εκτέλεσης της έρευνας, αλλά για και το ποιοι τύποι συμπερασμάτων είναι πιθανό –βάσει των δεδομένων- να εξαχθούν (Williams, 2007).

Η έρευνα ξεκινά με τουλάχιστον μία ερώτηση σχετικά με το φαινόμενο ενδιαφέροντος (Williams, 2007). Για παράδειγμα, στην συγκεκριμένη εργασία ένα αρχικό ερώτημα ήταν «πόσο εξοπλισμένοι και ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο ελληνικό σχολείο αναφορικά με τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;».

Οι τρεις κοινά αποδεκτές προσεγγίσεις για τη διεξαγωγή μίας έρευνας είναι η ποιοτική μέθοδος, η ποσοτική μέθοδος και οι μεικτές μέθοδοι. Ο ερευνητής, πριν ξεκινήσει την έρευνα, καλείται να προσδιορίσει και να προβλέψει τον τύπο των δεδομένων που απαιτούνται για να απαντηθούν τα ερευνητικά του ερωτήματα (π.χ. αριθμητικά ή «λεκτικά» δεδομένα). Μετά από αυτή την αξιολόγηση, μπορεί να επιλέξει τον τύπο της έρευνας που θα διεξαγάγει (Williams, 2007).

Ανάμεσα στην ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, για την παρούσα εργασία, κρίθηκε ότι η πρώτη είναι καταλληλότερη. Σύμφωνα με τους Leedy και Ormrod (2001), η ποσοτική μέθοδος είναι συγκεκριμένη στην έρευνα και τον πειραματισμό, καθώς βασίζεται σε υπάρχουσες θεωρίες, τις οποίες νέες έρευνες αναπτύσσουν ή διαφοροποιούν. Η ίδια η ποσοτική έρευνα είναι ανεξάρτητη από τον ερευνητή και, ως εκ τούτου, περισσότερο αντικειμενική ως προς τη μέτρηση της πραγματικότητας (Williams, 2007).

Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι να αποκαλύψει γενικές κανονικότητες ή τάσεις που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων. Η πληθώρα των περιπτώσεων βοηθά στην εξισορρόπηση των πιθανών ιδιομορφιών των μεμονωμένων περιπτώσεων (Τσιώλης, 2013).

Η ποσοτική έρευνα ξεκινά με τη δήλωση ενός προβλήματος και τον σχηματισμό μίας υπόθεσης. Για τη συγκεκριμένη εργασία η κύρια υπόθεση που εξ αρχής σχηματίστηκε ήταν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκώς ενημερωμένη και καταρτισμένη αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων. Κατόπιν, πραγματοποιείται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και, τέλος, η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων (Williams, 2007). Έτσι, ο ερευνητής θα καταλήξει στην αποδοχή ή την άρνηση των υποθέσεων εργασίας που τέθηκαν (Τσιώλης, 2013).

Η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει την τυποποίηση των πληροφοριών που συλλέγονται, έτσι ώστε να μπορούν να υποβληθούν σε στατιστική επεξεργασία. Σύμφωνα με τους Leedy και Ormrod (2001), υπάρχουν τρεις ευρείες ταξινομήσεις της ποσοτικής έρευνας: περιγραφική, πειραματική και αιτιώδη-συγκριτική. Η πρώτη, περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών ενός φαινομένου ή τη διερεύνηση του συσχετισμού μεταξύ δύο ή περισσότερων φαινομένων. Αυτός είναι και ο τύπος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε εδώ. Με την πειραματική προσέγγιση, ο ερευνητής παρεμβαίνει σε μία ομάδα μελέτης και στη συνέχεια μετρά τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης. Τέλος, στην αιτιώδη-συγκριτική έρευνα, ο ερευνητής εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν εξαρτημένες μεταβλητές ως αίτιες-αποτελέσματα (Williams, 2007).

Κάθε ποσοτική έρευνα οφείλει να πληροί τέσσερα κριτήρια: την εγκυρότητα, σύμφωνα με την οποία εξασφαλίζεται πως η τεχνική που ακολουθείται είναι ενδεδειγμένη για το συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, την αντιπροσωπευτικότητα, καθώς το δείγμα πρέπει να θεωρείται επαρκές σε σχέση με τον ερευνώμενο πληθυσμό, την αξιοπιστία, που αφορά τη συνέπεια και τη σταθερότητα της ερευνητικής τεχνικής και, τέλος, την αντικειμενικότητα, η οποία αποτρέπει τον

ερευνητή από το να εμπλέκεται συναισθηματικά ή να χρησιμοποιεί την υποκειμενική του κρίση (Τσιώλης, 2013).

#### **4.2.2. Εργαλείο της έρευνας**

Υπάρχουν διάφοροι μέθοδοι συλλογής υλικού, με κυριότερες το ερωτηματολόγιο, τη συνέντευξη και την παρατήρηση. Ως εργαλείο εκπόνησης της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Αντλήθηκε από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Μάνεσης, Μητροπούλου & Σγούρα «*Εκπαίδευση Παιδιών-Προσφύγων: Γνώσεις και Αντιλήψεις*» το 2017 και δημοσιεύτηκε στα πλαίσια του 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου *eTwinning*. (Μάνεσης, κ.α., 2017). Φυσικά, έγιναν οι απαραίτητες προσθήκες και τροποποιήσεις για να ταιριάζει στη συγκεκριμένη εργασία και τα ερευνητικά υποκείμενα που απευθύνεται.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο χρήσιμο και ευρέως χρησιμοποιούμενο, εύκολο σχετικά στη συλλογή πληροφοριών και την ανάλυση και μπορεί να χορηγηθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Ο ερευνητής θα πρέπει να κρίνει την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου για τον σκοπό που θέλει να πραγματοποιήσει (Wilson & McLean, 1994, οπ. αναφ. στους Cohen et al., 2007, σ. 317).

Υπάρχουν, όμως, και κάποια μειονεκτήματα, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι πως ο ερευνητής πολλές φορές δεν είναι σε θέση να αποσαφηνίσει τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε περίπτωση που περιλαμβάνονται, αλλά και ότι οι ερωτηθέντες υποχρεώνονται να απαντήσουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Λαγουμιντζής, κ.α., 2015).

Το ερωτηματολόγιο μπορεί είτε να συμπληρωθεί απευθείας από το ερευνητικό υποκείμενο, είτε από τον ερευνητή, ακούγοντας τις απαντήσεις του ερωτηθέντα. Για την πρώτη περίπτωση, τα ερωτηματολόγια υλοποιούνται κυρίως μέσω: α) ταχυδρομείου, β) τηλεφώνου, γ) διαδικτύου και δ) με άμεση παράδοση και παραλαβή (Λαγουμιντζής, κ.α., 2015). Οι δύο τελευταίοι τρόποι είναι που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα. Κάποια ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν έπειτα από την συμπλήρωσή τους και άλλα αποστάλθηκαν ηλεκτρονικά.

Ο ερευνητής πρέπει να είναι σίγουρος ότι το ερωτηματολόγιο επιτελεί έναν συγκεκριμένο σκοπό και μπορεί να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει. Πρέπει να περιλαμβάνει μόνο χρήσιμες ερωτήσεις, σχετικές με το θέμα (εκτός των γενικών, δημογραφικών ερωτήσεων), άμεσες, μονοδιάστατες, απλά και ορθά διατυπωμένες, κατάλληλες για τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και χωρίς να προκαταλαμβάνουν τον ερωτηθέντα για την απάντηση. Παράλληλα, η σειρά των ερωτήσεων πρέπει να είναι δομημένη με λογικό και κατανοητό τρόπο και οι επιλογές που δίδονται ως απάντηση για κάθε ερώτηση να είναι κατάλληλες (Cohen et al., 2007, σ. 320).

Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν πολλών ειδών ερωτήσεων, που τα ερευνητικά υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν με διαφορετικούς τρόπους. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι είτε κλειστού τύπου, τις οποίες οι ερωτηθέντες απαντούν χωρίς να έχουν επιλογή δικής τους απάντησης, είτε ανοιχτού τύπου, συμπληρώνοντας την προσωπική τους απάντηση, ένα είδος που όμως συνήθως εμφανίζεται περιορισμένα. Αναφορικά με τις κλειστές, που είναι και οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως επί το πλείστον στο παρόν ερωτηματολόγιο, υπάρχουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές ερωτήσεις (ναι/όχι) και κλίμακες ιεράρχησης (πενταβάθμια κλίμακα Likert) (Cohen et al., 2007, σ. 321-328).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη περίπτωση και συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς περιλάμβανε κοινωνικο-δημογραφικές ερωτήσεις (π.χ. φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη υπηρεσίας κ.λπ.), ερωτήσεις που αφορούσαν την επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωσή τους (π.χ. «Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;») και ερωτήσεις σχετικές με τη γνώμη τους και τις γνώσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών (π.χ. «Δικαιούνται όλα τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;»).

### 4.2.3. Τύπος δειγματοληψίας

Η ποιότητα ενός ερευνητικού έργου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατάλληλη στρατηγική που ακολουθήθηκε κατά τη δειγματοληψία. Η δειγματοληψία αποτελεί την απογραφή ορισμένων χαρακτηριστικών του πληθυσμού ή ενός τμήματός του. Οι ερευνητές πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις καθορισμού του πληθυσμού, ο οποίος θα αποτελέσει το δείγμα της εκάστοτε μελέτης. Ιδανικά, θα έπρεπε να λαμβάνουν απαντήσεις από τον συνολικό πληθυσμό που ταυτίζεται με τα ζητούμενα της έρευνας, παράγοντες όμως όπως το μεγάλο κόστος, ο περιορισμένος χρόνος και η δυσκολία προσβασιμότητας, τους αναγκάζουν να λαμβάνουν δεδομένα από μία μικρή ομάδα ή ένα υποσύνολο του συνολικού πληθυσμού. Το δείγμα αυτό θα πρέπει να επιλεγεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τον πληθυσμό (Cohen, et al., 2007, σ. 100).

Για να ληφθούν, λοιπόν, οι απαραίτητες αποφάσεις στη δειγματοληψία ο ερευνητής θα πρέπει να υπολογίσει τέσσερις βασικούς παράγοντες: α) το μέγεθος του δείγματος, β) την αντιπροσωπευτικότητά του, γ) την πρόσβαση στο δείγμα και δ) τη στρατηγική δειγματοληψίας που τελικά θα χρησιμοποιήσει. Οι δύο βασικές στρατηγικές είναι η τυχαία δειγματοληψία και η βολική δειγματοληψία, ή αλλιώς δειγματοληψία «ευκολίας». Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση οι πιθανότητες ενός μέλους του πληθυσμού να επιλεγεί είναι γνωστές και ίδιες για όλους, ενώ στη δεύτερη είναι άγνωστες, καθώς δεν έγινε επιλογή από τον ευρύτερο πληθυσμό και, ως εκ τούτου, ορισμένα μέλη του σίγουρα θα αποκλειστούν, ενώ άλλα σκόπιμα θα συμπεριληφθούν (Cohen, et al., 2007, σ. 100-110).

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς τα ερευνητικά υποκείμενα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά του δείγματος της δειγματοληψίας αυτής. Επιλέχθηκε, λοιπόν, δείγμα στο οποίο υπήρξε εύκολη σχετικά πρόσβαση. Επισημαίνεται, βέβαια, πως ο συγκεκριμένος τύπος δειγματοληψίας δεν επιτρέπει τη γενίκευση στον πληθυσμό, διότι το δείγμα δεν είναι ίσως καθ' όλα αντιπροσωπευτικό.



#### **4.2.4. Δείγμα της έρευνας**

Γενικότερα, όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα, τόσο καλύτερα αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό. Ωστόσο, το μέγεθος από μόνο του δεν είναι ικανό να εγγυηθεί την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Μεγαλύτερη σημασία έχει ο αριθμός του δείγματος να αντιπροσωπεύει όσο καλύτερα γίνεται τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου πληθυσμού. Όσο υπάρχει ανομοιογένεια στο δείγμα, τόσο μεγαλύτερο δείγμα χρειάζεται ο ερευνητής. Σε μικρού μεγέθους δείγματα, βελτίωση στο αποτέλεσμα επιτυγχάνεται με σχετικά μικρή αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων. Ιδίως στην περίπτωση που η στατιστική ανάλυση είναι πολύπλοκη, απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα (Λαγουμιντζής, κ.α., 2015).

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα που εργάζονται ή έχουν εργαστεί στο παρελθόν σε σχολεία που περιλαμβάνουν αλλοεθνείς μαθητές, μετανάστες ή πρόσφυγες. Συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί οποιασδήποτε ειδικότητας. Πολλοί από αυτούς δούλευαν σε διαπολιτισμικά σχολεία και άλλοι σε γενικά σχολεία.

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021 και συγκεκριμένα κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο. Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν 114. Υπήρξε φιλική διάθεση από τους ίδιους και τους διευθυντές των σχολείων στο να βοηθήσουν στην εκπόνηση της έρευνας, αφού, βέβαια, πρώτιστα διασφαλίστηκε η προφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των ερευνητικών υποκειμένων, στο πλαίσιο των αρχών δεοντολογίας της έρευνας.

#### **4.2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Γενικά, πριν την τελική διαδικασία συλλογής δεδομένων, είναι χρήσιμο να απαντώνται κάποια ερωτηματολόγια πιλοτικά. Καθώς η διατύπωση των ερωτημάτων είναι κρίσιμης σημασίας, μία πιλοτική προσπάθεια πιθανόν να προσδώσει επιπλέον αξιοπιστία, εγκυρότητα και πρακτικότητα στο ερωτηματολόγιο. Ελέγχεται, έτσι, η σαφήνεια, εξαλείφονται τυχόν αμφισημίες και

δυσκολίες στην αναγνωσιμότητα, εντοπίζονται παραλήψεις ή περιττά στοιχεία, ελέγχεται ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αξιοποιούνται σχόλια για την εμφάνιση και την ελκυστικότητά του και, τέλος, δοκιμάζεται το σύστημα κωδικοποίησης και ταξινόμησης των ερωτήσεων και απαντήσεων για την μετέπειτα ανάλυση (Cohen, et al., 2007, σ. 341).

Για όλα τους παραπάνω λόγους, το παρόν ερωτηματολόγιο δόθηκε, σε πρώτη φάση, πιλοτικά σε 6 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δύο από αυτούς είχαν εμπειρία με μαθητές μετανάστες, ενώ οι υπόλοιποι όχι. Με την πρώτη αυτή προσπάθεια, αναθεωρήθηκε η διατύπωση κάποιων εκφωνήσεων και προστέθηκαν κάποιες ερωτήσεις που κρίθηκαν απαραίτητες.

Σε δεύτερη φάση, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε κάποιους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε διαπολιτισμικά σχολεία και έπειτα στάλθηκε ηλεκτρονικά στους υπόλοιπους. Επισημαίνεται πως στις περισσότερες περιπτώσεις η ερευνήτρια δεν παρευρισκόταν στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και έλαβε τις απαντήσεις μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

#### **4.2.6. Διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων**

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς και τη συλλογή τους από την ερευνήτρια, οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν κωδικοποιημένες στο στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων SPSS v. 25 (Statistical Package for the Social Sciences). Κατόπιν, έγινε ανάλυση με τη χρήση της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής.

#### **4.2.7. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας**

Οι έννοιες της ηθικής και της δεοντολογίας αναφέρονται, γενικά, στο τι είναι σωστό ή λάθος, καλό ή κακό. Όμως, είναι απαραίτητος ένας διαχωρισμός, καθώς η διαδικαστική ηθική περιγράφει το εάν μία συγκεκριμένη πρακτική είναι συνεπής με

την αποδεκτή έννοια του σωστού ή όχι, μολονότι η δεοντολογία εξετάζει τους ερευνητικούς σκοπούς, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τα αποτελέσματα.

Κάθε στάδιο της ερευνητικής ακολουθίας εγείρει ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Αυτά μπορεί να προκύπτουν από τη φύση του ίδιου του ερευνητικού αντικειμένου, το πλαίσιο της έρευνας, τις διαδικασίες που χρειάζεται να υιοθετηθούν, τις μεθόδους συλλογής πληροφοριών, τη φύση των ερευνητικών υποκειμένων, τον τύπο των δεδομένων που συλλέγονται και τη μελλοντική χρήση αυτών των δεδομένων. Έτσι, ο ερευνητής θα πρέπει να αναζητήσει και να βρει την ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων για την εκπόνηση της έρευνάς του και των δικαιωμάτων και αξιών των συμμετεχόντων (Cohen, et al., 2007, σ. 51).

Είναι απαραίτητο εξ αρχής να υπάρχει η πλήρης ενημέρωση για το αντικείμενο που πραγματεύεται η έρευνα, τους σκοπούς της και τους τρόπους αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων. Πρέπει να υπάρξει η συγκατάθεση των ερευνητικών υποκειμένων, τηρώντας πάντα την ανωνυμία τους. Ο ερευνητής πρέπει, λοιπόν, να σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και να είναι πολύ προσεκτικός, ιδίως σε «ευαίσθητα» ζητήματα, που ενδέχεται να εκθέσουν τους συμμετέχοντες, όπως είναι, για παράδειγμα, η ηλικία, το εισόδημα ή οι πολιτικές απόψεις. (Cohen, et al., 2007, σ. 52-58, 119, 317).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες της έρευνας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ερευνητικά «υποκείμενα» και όχι ως «αντικείμενα» (Cohen et al., 2007, σ. 60). Αυτό σημαίνει πως έχουν το δικαίωμα να μη συμμετάσχουν εάν δεν το επιθυμούν, καθώς και να εγκαταλείψουν τη διαδικασία όποτε αυτοί το θέλουν.

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, έγινε προσπάθεια να τηρηθούν η ηθική και η δεοντολογία. Οι ερωτηθέντες ενημερώθηκαν πριν τη διεξαγωγή της έρευνας για το περιεχόμενο, τον σκοπό και τη διαδικασία που θα ακολουθούσαν. Στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός δεν ήθελε να συμμετάσχει, αυτό ήταν απολύτως σεβαστό. Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν απόρρητα και υπήρξε μέριμνα για την αποφυγή «ευαίσθητων» ερωτήσεων για την ιδιωτική τους ζωή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

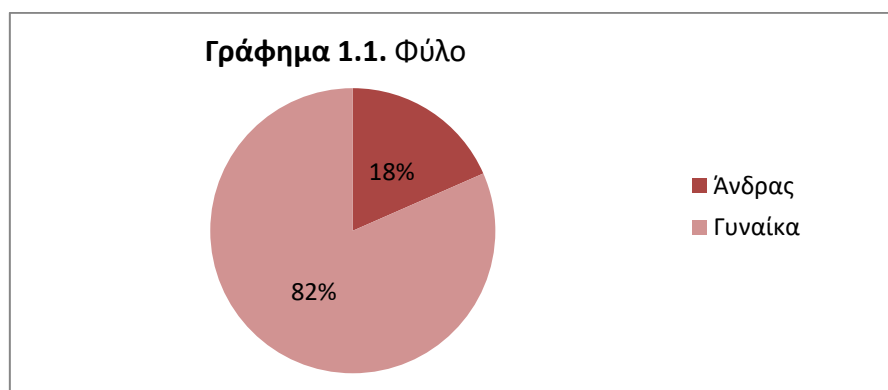
### Αποτελέσματα της έρευνας

Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα κύρια αποτελέσματα που αντλήθηκαν από την ανάλυση των 114 ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τα ερευνητικά υποκείμενα. Περιλαμβάνονται τόσο πίνακες με τις ακριβείς απαντήσεις που δόθηκαν και τα ποσοστά που καλύπτουν αυτές, όσο και μερικά γραφήματα, ώστε τα αποτελέσματα να φαίνονται περισσότερο παραστατικά. Στην ερευνητική μελέτη που ακολουθεί, χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, καθώς και πλήθη και ποσοστά. Για τη διερεύνηση συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA) για τις συγκρίσεις σε πάνω από δύο (2) ομάδες, ενώ για τις συσχετίσεις από δύο (2) ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε το t-test. Τέλος, Το επίπεδο σημαντικότητας ( $\alpha$ ) σε όλες τις περιπτώσεις ορίστηκε ίσο με 0.05.

#### 5.1. Κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία

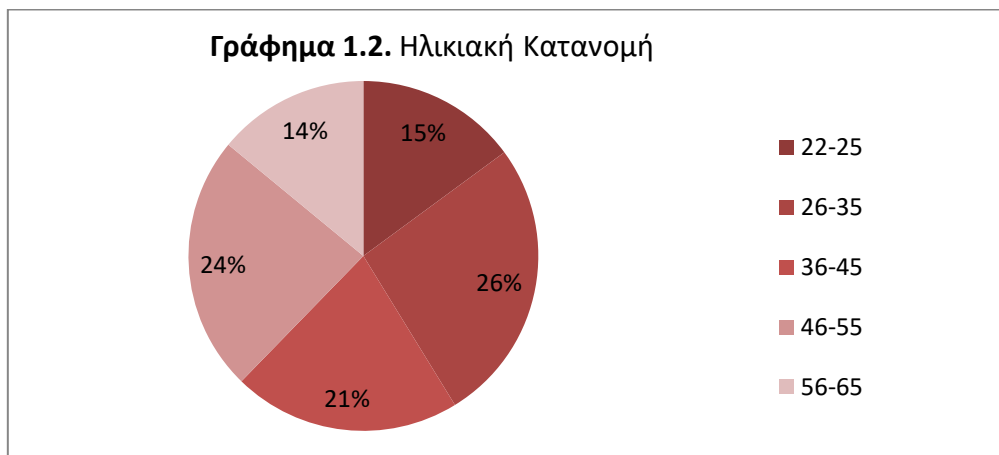
Παρακάτω, παρατίθενται κάποια σημαντικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος αναλυμένα σε συχνότητες (frequencies), ώστε να δημιουργηθεί ένα γενικό προφίλ. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που ακολουθούν ταυτίζονται με τις ερωτήσεις 1-7 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα)

##### 5.1.1. Φύλο



Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο είναι γυναίκες (82%).

### 5.1.2. Ηλικία



Η κατανομή αναφορικά με την ηλικία του δείγματος δεν έχει μεγάλες διακυμάνσεις και είναι σχετικά ομαλή σε όλες τις ομάδες ηλικίας. Μπορεί κάποιος να σημειώσει ότι η μικρότερη και η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα έχουν μικρότερα ποσοστά σε σχέση με τις άλλες ομάδες (15% και 14% αντιστοίχως).

### 5.1.3. Μορφωτικό επίπεδο

**Πίνακας 1.1. Μορφωτικό επίπεδο**

Τίτλος	Πλήθος	%
Μεταπτυχιακό	64	56%
Πτυχίο Πανεπιστημίου	41	36%
Δεύτερο Πτυχίο	6	5%
Διδακτορικό	3	3%
<b>Σύνολο</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

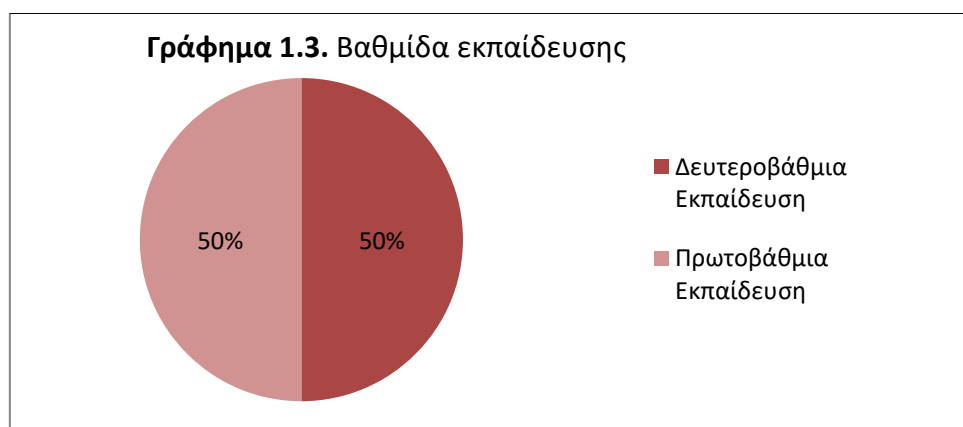
Η πλειοψηφία του δείγματος έχει τουλάχιστον έναν μεταπτυχιακό τίτλο. Επιπλέον, υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό, ενώ η δεύτερη μεγαλύτερη ομάδα του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί που κατέχουν το βασικό πτυχίο πανεπιστημίου.

#### 5.1.4. Εκπαιδευτική εμπειρία

Πίνακας 1.2. Έτη υπηρεσίας		
Χρόνια υπηρεσίας	Πλήθος	%
1-10	51	45%
11-20	40	35%
>21	23	20%
<b>Σύνολο</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

Σχεδόν πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (56%) έχουν προϋπηρεσία από "ένα έως δέκα" (1-10) χρόνια. Αυτό δικαιολογείται εφόσον, όπως είδαμε παραπάνω, το 41% των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο είναι νεαρής ηλικίας (μέχρι 35 χρόνων). Η δεύτερη μεγαλύτερη ομάδα αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας είναι τα "έντεκα έως είκοσι" (11-20) χρόνια σε ποσοστό 44%. Τέλος, μια μικρότερη ομάδα (20%) έχει πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας.

#### 5.1.5. Βαθμίδα εκπαίδευσης



Η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μοιρασμένη ισάριθμα (50-50 ακριβώς).

#### 5.1.6. Ειδικότητα

Πίνακας 1.3. Ειδικότητα εκπαιδευτικών		
Ειδικότητα	Πλήθος	%
Δάσκαλος	39	34%
Φιλολόγος	27	24%
Νηπιαγωγός	14	12%
Καθηγητής Θετικών Επιστημών	11	10%
Άλλο	10	9%
Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	5	4%

Καθηγητής Πληροφορικής	5	4%
Οικονομολόγος	3	3%
<b>Σύνολο</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

Στον πίνακα αυτόν αναλύουμε τις ειδικότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Οι περισσότεροι είναι δάσκαλοι (34%), Φιλολόγοι (24%), Νηπιαγωγοί (12%) και καθηγητές Θετικών Επιστημών (10%).

### 5.1.7. Εμπειρία στην εκπαίδευση μεταναστών/προσφύγων

<b>Πίνακας 1.4. Έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση μαθητών-μεταναστών/προσφύγων</b>		
Έτη εμπειρίας	Πλήθος	%
0	32	28%
1-2	30	26%
3-5	21	18%
>5	31	27%
<b>Σύνολο</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

Παρατηρούμε πως περίπου ένας στους τρεις (1/3) εκπαιδευτικούς δεν έχει εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών-μεταναστών/προσφύγων. Αυτό σημαίνει –βάσει της δειγματοληψίας- πως είτε εργάζονται με τέτοιου είδους παιδιά για πρώτη χρονιά, είτε εργάζονται σε σχολείο που περιλαμβάνει τέτοιου μαθητές, χωρίς όμως να τους διδάσκουν οι ίδιοι.

## 5.2. Στοιχεία σχετικά με την επιπλέον κατάρτιση και την επιμόρφωση

Παρακάτω, παρατίθενται κάποια στοιχεία του δείγματος αναφορικά με την επιπλέον κατάρτιση/ενημέρωση ή επιμόρφωση που έχουν δεχθεί, αναλυμένα σε συχνότητες (frequencies), ώστε να κατανοήσουμε πλήρως το γνωστικό τους υπόβαθρο. Οι ερωτήσεις αυτές των συμμετεχόντων που ακολουθούν ταυτίζονται με τις ερωτήσεις 8-13 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα).

### 5.2.1. Επιμορφωτικά προγράμματα

**Πίνακας 2.1.** Επιμορφωτικά προγράμματα και εξατομικευμένη υποστήριξη

Ερώτηση	Ναι	%	Όχι	%	Σύνολο	%
8. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;	79	69%	35	31%	114	100%
9. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;	66	58%	48	42%	114	100%

Στον παραπάνω πίνακα ομαδοποιήσαμε δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει ή όχι οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες. Όλα τα θέματα σχετίζονται και βοηθούν δυνητικά το έργο τους προς τους μαθητές-μετανάστες/πρόσφυγες. Συγκεκριμένα, πρόκειται για επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παρατηρούμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (69%), οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμα, το 58% (λίγο παραπάνω, δηλαδή, από το μισό δείγμα) έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

### 5.2.2. Επιπλέον εκπαίδευση και ενημέρωση

**Πίνακας 2.2.** Επιπλέον εκπαίδευση - ενημέρωση

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	Μ.Ο	Τ.Α
10. Έχετε λάβει εκπαίδευση/ενημέρωση σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	24	31	36	8	15	114	2,6	1,2
11. Έχετε λάβει εκπαίδευση/ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα;	36	30	23	12	13	114	2,4	1,3



Σε συνέχεια του υποκεφαλαίου 5.2.1., στον πίνακα αυτό ομαδοποιήσαμε την επιπλέον ενημέρωση/εκπαίδευση που τυχόν έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί ως προς τις τεχνικές και τις μεθόδους διδασκαλίας των μαθητών-μεταναστών/προσφύγων και της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα. Παρατηρούμε ότι οι Μ.Ο. των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι αρκετά χαμηλοί σε «βαθμολογία». Βλέπουμε ότι 24 στους 114, δηλαδή το 21% του δείγματος, έχουν απαντήσει ότι δεν έχουν «καθόλου» ενημέρωση σε τεχνικές και μεθόδους εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων. Επίσης, οι 36 από τους 114 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 31% του δείγματος, έχει απαντήσει «καθόλου» αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα. Ακολούθως, οι απαντήσεις με την επιλογή «λίγο» ήταν και αυτές αρκετές.

Συνολικά, πάνω από τους μισούς δεν έχουν καθόλου ή έχουν ελάχιστα εμπλακεί με τα θέματα αυτά. Εν αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «πολύ» ή «πάρα πολύ» για την εκπαίδευση των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων ήταν μόλις 23 και 25 για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, ποσοστά, δηλαδή, που αποτελούν λιγότερο από το 22% του συνόλου.

### 5.2.3. Μέθοδοι διδασκαλίας για την ένταξη των μαθητών

**Πίνακας 2.3.** Εξατομικευμένη υποστήριξη

Ερώτηση	Ναι	%	Όχι	%	Σύνολο	%
12. Εφαρμόζετε κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής υποστήριξης για τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	56	49%	58	51%	114	100%

Στη συνέχεια, βλέπουμε πόσοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής υποστήριξης για τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες. Παρατηρούμε πως όμως μόλις το μισό δείγμα (49%) προσπαθεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία για να ανταποκριθεί καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών.

**Πίνακας 2.4.** Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την ένταξη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;

<i>Τι διαφοροποιείται στη διδασκαλία</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>%</i>
Η διαδικασία της διδασκαλίας	21	26%
Η διαδικασία της διδασκαλίας, το περιεχόμενο και τα μαθησιακά προϊόντα	18	22%
Το περιεχόμενο	12	15%
Η διαδικασία της διδασκαλίας, το περιεχόμενο	9	11%
Τα μαθησιακά προϊόντα	7	9%
Το περιεχόμενο και τα μαθησιακά προϊόντα	6	7%
Η διαδικασία της διδασκαλίας και τα μαθησιακά προϊόντα	5	6%
Τίποτα	2	2%
Άλλο	2	2%
<b>Σύνολο</b>	<b>82</b>	<b>100%</b>

Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε τις απαντήσεις τις οποίες επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις μεθόδους με τις οποίες διαφοροποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία, ούτως ώστε να διευκολύνουν ή να επιτύχουν την ένταξη των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων. Επισημαίνεται ότι οι επιλογές απάντησης ήταν συγκεκριμένες και τα ερευνητικά υποκείμενα είχαν την επιλογή να επιλέξουν παραπάνω από μία. Γι αυτόν τον λόγο βλέπουμε και την επανάληψη των απαντήσεων στον πίνακα.

Επίσης, σημειώνεται πως το συνολικό δείγμα της ερώτησης αυτής είναι μόνο 82, καθώς έγινε εξαίρεση των εκπαιδευτικών που είχαν μηδενική εμπειρία στα παιδιά αυτά. Αυτό που αξίζει να επισημάνουμε είναι ότι οι περισσότεροι επέλεξαν είτε όλες τις δυνατές απαντήσεις, δηλαδή τη διαδικασία της διδασκαλίας, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τα μαθησιακά προϊόντα, είτε μόνο τη διαδικασία της διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι δεν διαφοροποιούν τίποτα στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν μόνο 2, κάνοντάς μας να υποθέσουμε πως όλοι σχεδόν θεωρούν χρήσιμο να προσπαθούν να εφαρμόσουν μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, ακόμα και εάν οι μισοί περίπου έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

### 5.3. Στοιχεία σχετικά με το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρατίθενται κάποια στοιχεία των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις και την αντίληψη που έχουν γενικά για το πλαίσιο της εκπαίδευσης, δηλαδή για τις εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά-μετανάστες και πρόσφυγες, για τη νομοθεσία που προβλέπει την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, αλλά και την άποψή τους σχετικά με την ένταξή τους. Τα στοιχεία είναι αναλυμένα σε συχνότητες (frequencies). Οι απαντήσεις των ερευνητικών υποκειμένων που ακολουθούν ταυτίζονται με τις ερωτήσεις 14-24 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα).

#### 5.3.1. Πλαίσιο Εκπαίδευσης

**Πίνακας 3.1.** Πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	Μ.Ο	Τ.Α
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	4	32	53	19	6	114	2,9	0,9
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	16	42	35	12	9	114	2,6	1,1
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;	9	74	30	1	0	114	2,2	0,6
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	17	47	40	10	0	114	2,4	0,8
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών (π.χ. άδεια παραμονής προσφυγικού καθεστώτος) για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	12	13	32	30	27	114	3,4	1,3
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	1	7	38	41	27	114	3,8	0,9

Σχετικά με την επαρκή προετοιμασία των παιδιών στις Τ.Υ. (ερώτηση 14), γενικά υπάρχει η πεποίθηση ότι γίνεται αρκετά καλή, έως πολύ καλή δουλειά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι Τ.Υ. προετοιμάζουν «αρκετά» τα παιδιά για την ένταξή τους στη γενική τάξη, ενώ η απάντηση «καθόλου» έχει επιλεχθεί μόνο από 4 εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τη γνώση τους για τη νομοθεσία που προβλέπει τις διαδικασίες που ακολουθούνται για τα παιδιά αυτά, ώστε να λάβουν εκπαίδευση (ερώτηση 15), φαίνεται να είναι μέτρια. Ο Μ.Ο των απαντήσεων των συμμετεχόντων είναι στο 2,6, δηλαδή απέχει περίπου άλλο τόσο από το απόλυτο (το 5, δηλαδή την πάρα πολύ καλή γνώση). Βλέπουμε πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν θεωρούν επαρκή τη νομοθεσία αυτή ως προς τα ζητήματα που καλύπτει (ερώτηση 16). Ο Μ.Ο των απαντήσεών τους βρίσκεται στο 2,2 και είναι ο χαμηλότερος που εντοπίζεται σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από αυτούς έχουν την πεποίθηση πως η νομοθεσία καλύπτει «λίγο» τα ζητήματα των παιδιών αυτών.

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στην ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την ευθύνη των μεταναστών και των προσφύγων (ερώτηση 17). Βλέπουμε ότι οι περισσότεροι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι ή «αρκετά» ικανοποιημένοι. Σημειώνεται πως σε αυτή την ερώτηση, όπως και στην προηγούμενη, δεν υπήρχε καμία απάντηση «πάρα πολύ».

Ακολούθως, βλέπουμε την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της ύπαρξης των απαραίτητων δικαιολογητικών για να γίνει η εγγραφή ενός πρόσφυγα στο ελληνικό σχολείο (ερώτηση 18). Οι περισσότεροι θεωρούν πως είναι «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» σημαντικά, παρότι στην πραγματικότητα δεν έχουν καταλυτικό ρόλο.

Τέλος, παρατηρούμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους που ένα παιδί-πρόσφυγας μπορεί να έρθει στην Ελλάδα (ερώτηση 19). Ελάχιστοι είναι αυτοί που δεν γνώριζαν «καθόλου» ή γνώριζαν «λίγο» τους λόγους, ενώ οι περισσότεροι απάντησαν ότι τους γνωρίζουν «πολύ». Αυτό φαίνεται και από τον Μ.Ο των απαντήσεων, ο οποίος πλησιάζει το 4 (3,8). Αυτό, βέβαια, έρχεται σε αντιπαράθεση με παρακάτω ερώτηση που κλήθηκαν να γράψουν κάποιους από τους λόγους αυτούς, καθώς απάντησαν μόνοι οι 42. Οι περισσότεροι ανέφεραν ως λόγους τους οικονομικούς, τον πόλεμο και τους οικογενειακούς, αυτούς δηλαδή που είναι και στην πραγματικότητα.

### 5.3.2. Δικαίωμα ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Πίνακας 3.2. : Δικαίωμα ένταξης στο σχολείο		
Δικαιούνται όλα τα παιδιά να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Πλήθος	%
Δεν γνωρίζω	11	10%
Ναι	100	88%
Όχι	3	3%
<b>Σύνολο</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

Παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (88%) θεωρεί πως όλα τα παιδιά-μετανάστες ή πρόσφυγες δικαιούνται να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συμβαίνει και στην πραγματικότητα. Μόνο τρεις απάντησαν -λανθασμένα- ότι δεν έχουν το δικαίωμα.

### 5.3.3. Διαμεσολαβητής - διερμηνέας

Πίνακας 3.3. Διαμεσολαβητής και Διερμηνέας								
Ερώτηση	Ναι	%	Όχι	%	Δεν γνωρίζω	%	Σύνολο	%
22. Υπάρχει στο σχολείο σας διαμεσολαβητής/διερμηνέας;	4	4%	110	96%	0	0%	114	100%
23. Πιστεύετε ότι η ύπαρξη διαμεσολαβητή/διερμηνέα στην τάξη του παιδιού-μετανάστη/πρόσφυγα είναι απαραίτητη ώστε να αναπτυχθεί η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή;	87	76%	18	16%	9	8%	114	100%

Δυστυχώς, σχεδόν πουθενά δεν υπάρχει διαμεσολαβητής ή διερμηνέας ώστε να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητή ή οικογένειας. Μόνο 4 ήταν οι θετικές απαντήσεις στην ερώτηση αυτή. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (76%) θεωρούν πως η ύπαρξή τους είναι απαραίτητη για να καλλιεργηθεί η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

### 5.3.4. Ένταξη μαθητών

<b>Πίνακας 3.4. Επίτευξη ένταξης</b>		
<i>Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>%</i>
Καθόλου	11	10%
Λίγο	68	60%
Αρκετά	32	28%
Πολύ	3	3%
Πάρα πολύ	0	0%
<b>Σύνολο</b>	<b>114</b>	<b>100%</b>

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και –κατ’ επέκταση- στην ελληνική κοινωνία. Παρατηρούμε πως 6 στους 10 εκπαιδευτικούς (60%) απάντησαν ότι έχει επιτευχθεί «λίγο». Ακολουθούν οι απαντήσεις «αρκετά» (28%) και καθόλου (10%). Είναι χαρακτηριστικό πως δεν υπήρχε κανείς που να απάντησε «πάρα πολύ», αλλά και μόνο τρεις που επέλεξαν το «πολύ». Τα ποσοστά της ερώτησης αυτής μας κάνουν να κατανοήσουμε ότι θα μεσολαβήσουν πολλά ακόμη μέχρι το σημείο που τα παιδιά αυτά θα είναι πλήρως ενταγμένα στο ελληνικό σχολείο.

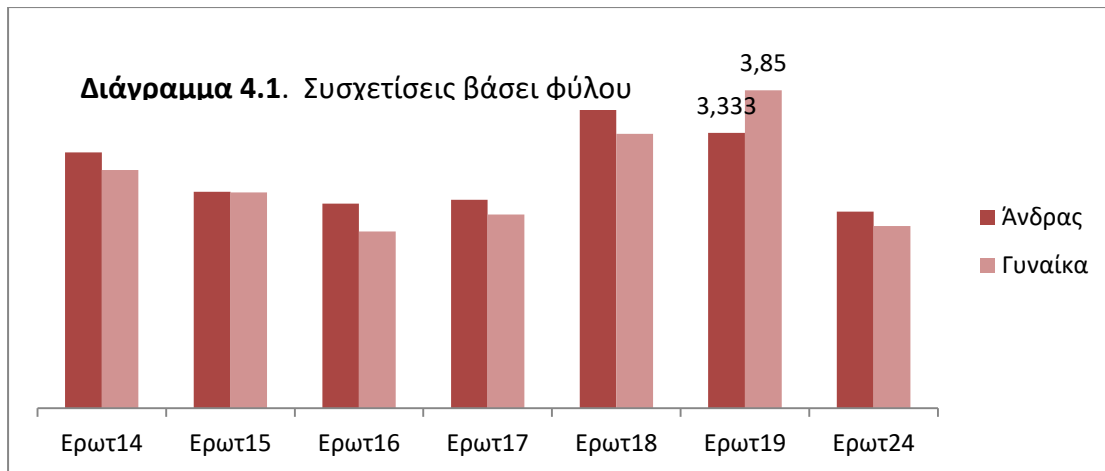
### 5.4. Συσχετίσεις

Στην ενότητα αυτή των αποτελεσμάτων θα εξετάσουμε, με τη μέθοδο **t-test**, αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πληθυσμών που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, σε σχέση με επιλεγμένες κρίσιμες ερωτήσεις που θα μας οδηγήσουν σε συμπεράσματα και τελικά σε απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις-παράμετροι που θα χρησιμοποιηθούν είναι: 1) το φύλο του δείγματος, 2) η επιμόρφωση 3) η μόρφωση του δείγματος βάσει του τίτλου σπουδών και 4) η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν. Αυτές θα συγκριθούν με αντίστοιχες ερωτήσεις που επιλέχθηκαν και αφορούν τις γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πλαίσιο, τις πολιτικές και τη νομοθεσία για την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων.

### 5.4.1. Συσχετίσεις βάσει φύλου

Πίνακας 4.1. Συσχετίσεις βάσει φύλου							
Ερώτηση	Φύλο	N	M.O	T.A	t	Sig. (2-tailed)	Διαφορά M.O
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Άνδρας	21	3,10	0,889	0,989	0,214	0,214
	Γυναίκα	93	2,88	0,895			
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	Άνδρας	21	2,62	1,203	0,023	0,982	0,006
	Γυναίκα	93	2,61	1,084			
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Άνδρας	21	2,48	0,680	2,442	0,016	0,336
	Γυναίκα	93	2,14	0,544			
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Άνδρας	21	2,52	0,680	0,879	0,381	0,180
	Γυναίκα	93	2,34	0,878			
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	Άνδρας	21	3,81	0,814	1,610	0,110	0,487
	Γυναίκα	93	3,32	1,328			
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	Άνδρας	21	3,33	1,155	-2,376	0,019	-0,516
	Γυναίκα	93	3,85	0,833			
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Άνδρας	21	2,38	0,669	1,116	0,267	0,177
	Γυναίκα	93	2,20	0,652			

Αναφορικά με τη μελέτη των παραπάνω ερωτήσεων, με βάση το φύλο του δείγματος, παρατηρούμε ότι οι M.O μεταξύ ανδρών και γυναικών έχουν αρκετά μικρές διακυμάνσεις σε όλες τις ερωτήσεις, εκτός της ερώτησης 19: ("Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;") στην οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (sig.<0.05), όπως βλέπουμε στην ανάλυση t-test. Οι γυναίκες φαίνεται να γνωρίζουν καλύτερα τους λόγους μετακίνησης των παιδιών αυτών. Τη διαφορά αυτή βλέπουμε και από το παρακάτω διάγραμμα.



#### 5.4.2. Συσχετίσεις βάσει πανεπιστημιακού τίτλου

**Πίνακας 4.2.** Συσχετίσεις βάσει Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης

Ερώτηση	Εκπαίδευση	N	M.O	T.A	t	Sig. (2-tailed)	Διαφορά M.O
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Πτυχίο	41	2,88	0,781	-0,384	0,702	-0,067
	Μεταπτυχιακό+	73	2,95	0,956			
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	Πτυχίο	41	2,20	0,872	-3,163	0,002	-0,654
	Μεταπτυχιακό+	73	2,85	1,151			
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Πτυχίο	41	2,20	0,511	-0,091	0,928	-0,010
	Μεταπτυχιακό+	73	2,21	0,623			
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;	Πτυχίο	41	2,24	0,624	-1,265	0,209	-0,208
	Μεταπτυχιακό+	73	2,45	0,943			
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	Πτυχίο	41	3,37	1,220	-0,293	0,770	-0,073
	Μεταπτυχιακό+	73	3,44	1,291			
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	Πτυχίο	41	3,46	0,809	-2,602	0,011	-0,454
	Μεταπτυχιακό+	73	3,92	0,939			
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών- μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Πτυχίο	41	2,34	0,617	1,280	0,203	0,163
	Μεταπτυχιακό+	73	2,18	0,674			

Μέσω της στατιστικής ανάλυσης των παραπάνω ερωτήσεων σε συσχέτιση με τους τίτλους εκπαίδευσης που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός, παρατηρούμε ότι ο M.O των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις είναι σχετικά ο ίδιος εκτός από δύο



ερωτήσεις. Επισημαίνεται πως οι τίτλοι έχουν ομαδοποιηθεί σε δύο κατηγορίες και καθετί άλλο από το βασικό πτυχίο Πανεπιστημίου έχει ενταχθεί στην ομάδα "Μεταπτυχιακό+".

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 14 αναφορικά με τη γνώση περί νομοθεσίας, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού+ έχουν δώσει απαντήσεις με Μ.Ο 2,85/5, συγκριτικά, δηλαδή, υψηλότερο κατά 0.6 μονάδες σε σχέση με τους κατόχους του βασικού πτυχίου, με Μ.Ο 2,2/5. Αντίστοιχες διαφορές στους Μ.Ο απαντήσεων παρατηρούνται και στην ερώτηση 19 που αφορά στον λόγο που έρχονται οι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Και στις δυο ερωτήσεις οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικά σημαντικές (sig.< 0.05).

#### 5.4.3. Συσχετίσεις βάσει επιμόρφωσης

Πίνακας 4.3. Συσχετίσεις βάσει επιμόρφωσης							
Ερώτηση	Επιμόρφωση	N	M.O	T.A	t	Sig. (2-tailed)	Διαφορά Μ.Ο
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Ναι	79	2,86	0,930	-1,083	0,281	-0,196
	Όχι	35	3,06	0,802			
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά- μετανάστες/πρόσφυγες;	Ναι	79	2,80	1,091	2,749	0,007	0,597
	Όχι	35	2,20	1,023			
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Ναι	79	2,15	0,622	-1,378	0,171	-0,162
	Όχι	35	2,31	0,471			
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών- μεταναστών/προσφύγων;	Ναι	79	2,44	0,902	1,252	0,213	0,214
	Όχι	35	2,23	0,690			
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	Ναι	79	3,34	1,249	-0,896	0,372	-0,230
	Όχι	35	3,57	1,290			
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	Ναι	79	3,92	0,859	3,075	0,003	0,553
	Όχι	35	3,37	0,942			
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Ναι	79	2,18	0,656	-1,466	0,146	-0,194
	Όχι	35	2,37	0,646			

Στην συνέχεια, αφού ομαδοποιήσαμε όλα τα είδη επιμορφώσεων και μετεκπαίδευσης, μελετήσαμε τις απαντήσεις που έδωσαν εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση παιδιών-μεταναστών και προσφύγων, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν. Έχουμε ομαδοποιήσει τις απαντήσεις του δείγματος σε «ναι» και «όχι». Σε όλες τις ερωτήσεις οι Μ.Ο είναι σχετικά ίδιοι, εκτός από τις ερωτήσεις 15 και 19 που υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (sig.<0.05).

#### 5.4.4. Συσχετίσεις βάσει βαθμίδας εκπαίδευσης

Πίνακας 4.4. Συσχετίσεις βάσει βαθμίδας							
Ερώτηση	Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	M.O	T.A	t	Sig. (2-tailed)	Διαφορά M.O
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Πρωτοβάθμια	57	3,11	0,939	2,239	0,027	0,368
	Δευτεροβάθμια	57	2,74	0,813			
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	Πρωτοβάθμια	57	2,46	1,053	-1,540	0,126	-0,316
	Δευτεροβάθμια	57	2,77	1,134			
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Πρωτοβάθμια	57	2,21	0,647	0,160	0,873	0,018
	Δευτεροβάθμια	57	2,19	0,515			
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Πρωτοβάθμια	57	2,28	0,861	-1,221	0,225	-0,193
	Δευτεροβάθμια	57	2,47	0,826			
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	Πρωτοβάθμια	57	3,21	1,319	-1,723	0,088	-0,404
	Δευτεροβάθμια	57	3,61	1,176			
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	Πρωτοβάθμια	57	3,84	0,819	1,021	0,309	0,175
	Δευτεροβάθμια	57	3,67	1,006			
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών- μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Πρωτοβάθμια	57	2,28	0,648	0,712	0,478	0,088
	Δευτεροβάθμια	57	2,19	0,667			

Αναλύοντας τις βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα ότι η ερώτηση 14 που αφορά τις τάξεις υποδοχής είναι η μόνη ερώτηση στην οποία η διαφορά των Μ.Ο απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντική ( $\text{sig} < 0.05$ ). Φαίνεται, δηλαδή πως μεγαλύτερη πεποίθηση ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά για τις γενικές τάξεις έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις οι απαντήσεις που δώσανε οι δύο ομάδες εμφανίζουν παρόμοιο Μ.Ο. Επίσης, αξίζει να σημειώσουμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις (με εξαίρεση την ερώτηση 19), οι Μ.Ο είναι αρκετά χαμηλοί (κοντά στο 2 με 3 = «λίγο» έως «αρκετά»), κάτι το οποίο υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι σε πληθώρα θεμάτων γύρω από την ένταξη παιδιών-μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## **5.5. Συσχετίσεις με αναλύσεις διασποράς**

Στο υποκεφάλαιο αυτό συνεχίζουμε την ανάλυσή μας με σκοπό να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, κάνοντας συγκρίσεις μέσω τιμών μεταβλητής ανάμεσα σε δύο ομάδες, που όμως η μία μεταβλητή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες, με την μέθοδο **one way ANOVA**. Ψάχνουμε δηλαδή να βρούμε πώς ένας παράγοντας επηρεάζει μία ποσοτική μεταβλητή. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που θα χρησιμοποιηθούν είναι: 1) η ηλικία, 2) τα έτη εργασίας και 3) τα έτη εμπειρίας στην διδασκαλία με παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες, συγκρίνοντας τους και πάλι με τις γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πλαίσιο, τις πολιτικές και τη νομοθεσία που αφορούν την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων.

### 5.5.1. Συσχετίσεις βάσει ηλικίας

Πίνακας 5.1. Συσχετίσεις βάσει ηλικίας		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Between Groups	7,035	4	1,759	2,303	0,063
	Within Groups	83,254	109	0,764		
	Total	90,289	113			
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	Between Groups	11,343	4	2,836	2,459	0,050
	Within Groups	125,675	109	1,153		
	Total	137,018	113			
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Between Groups	4,671	4	1,168	3,778	0,006
	Within Groups	33,688	109	0,309		
	Total	38,360	113			
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Between Groups	3,031	4	0,758	1,062	0,379
	Within Groups	77,750	109	0,713		
	Total	80,781	113			
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	Between Groups	7,976	4	1,994	1,266	0,288
	Within Groups	171,647	109	1,575		
	Total	179,623	113			
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	Between Groups	0,543	4	0,136	0,157	0,960
	Within Groups	94,579	109	0,868		
	Total	95,123	113			
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Between Groups	3,155	4	0,789	1,892	0,117
	Within Groups	45,450	109	0,417		
	Total	48,605	113			

Η παραπάνω στατιστική ανάλυση καταδεικνύει τη σχέση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, από τη μία, και της ηλικίας τους, από την άλλη. Στην λεπτομερή ανάλυση των ηλικιών του δείγματος που περιλαμβάνει μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις, παρατηρήσαμε ότι στις περισσότερες ερωτήσεις ο Μ.Ο των απαντήσεων μένει σχετικά ο ίδιος ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα (βλ. Πίνακα 5.1.1, Παράρτημα). Ωστόσο, στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε διακυμάνσεις μεταξύ ηλικιακών ομάδων, βλέποντας ότι η ηλικία είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας σε σχέση με τις ερωτήσεις 15 και 16, που αφορούν στη νομοθεσία που καλύπτει το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών.

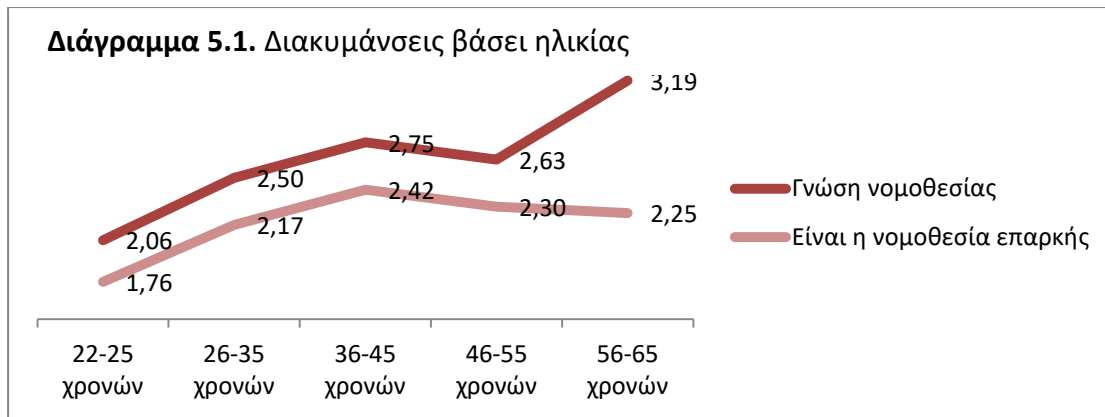
Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22- 25 χρόνων έχουν χαμηλή βαθμολογία στην ερώτηση 15 αναφορικά με τη γνώση της νομοθεσίας. Ο Μ.Ο τους κυμαίνεται στο 2,06 (το 2 ισοδυναμεί με το «λίγο»), ενώ όταν η ηλικία αυξάνεται, παρατηρούμε σχετική αύξηση στη βαθμολογία τους. Η ηλικιακή ομάδα 56-65 χρόνων εμφανίζουν Μ.Ο 3,19, βαθμολογία, που θεωρείται μετρίου επιπέδου (το 3 ισοδυναμεί με το «αρκετά»).

<i>Ερώτηση</i>	<i>Ομάδα</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>Μ.Ο</i>	<i>Τ.Α</i>
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες;	22-25	17	2,06	0,90
	26-35	30	2,50	1,01
	36-45	24	2,75	0,94
	46-55	27	2,63	1,18
	56-65	16	3,19	1,33
	Σύνολο	114	2,61	1,10

Ακολούθως, στην ερώτηση 16, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα εμφανίζουν τη χαμηλότερη βαθμολογία (1,76), θεωρούν, δηλαδή, ότι η νομοθεσία δεν είναι επαρκής. Ωστόσο, σε μεγαλύτερες ηλικίες οι Μ.Ο είναι λίγο υψηλότεροι (π.χ. στους 36-45= 2,42).

<i>Ερώτηση</i>	<i>Ομάδα</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>Μ.Ο</i>	<i>Τ.Α</i>
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;	22-25	17	1,76	0,66
	26-35	30	2,17	0,46
	36-45	24	2,42	0,58
	46-55	27	2,30	0,47
	56-65	16	2,25	0,68
	Σύνολο	114	2,20	0,58

Επομένως, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων για τις ερωτήσεις 15 και 16 είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκεκριμένα, για την ερώτηση 15:  $F= 2,45$ ,  $sig < 0.05$  και για την ερώτηση 16:  $F= 3,77$ ,  $sig < 0.05$ . Η διαφορά φαίνεται και από το παραπάνω διάγραμμα.



### 5.5.2. Συσχετίσεις βάσει εργασιακής εμπειρίας

**Πίνακας 5.2. Συσχετίσεις βάσει ετών εμπειρίας**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Between Groups	11,979	2	5,989	8,489	0,000
	Within Groups	78,311	111	0,706		
	Total	90,289	113			
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	Between Groups	13,649	2	6,825	6,141	0,003
	Within Groups	123,368	111	1,111		
	Total	137,018	113			
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Between Groups	2,628	2	1,314	4,082	0,019
	Within Groups	35,731	111	0,322		
	Total	38,360	113			
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Between Groups	0,686	2	0,343	0,475	0,623
	Within Groups	80,095	111	0,722		
	Total	80,781	113			
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	Between Groups	2,396	2	1,198	0,750	0,475
	Within Groups	177,227	111	1,597		
	Total	179,623	113			
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	Between Groups	0,563	2	0,281	0,330	0,719
	Within Groups	94,560	111	0,852		
	Total	95,123	113			
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Between Groups	4,372	2	2,186	5,485	0,005
	Within Groups	44,234	111	0,399		
	Total	48,605	113			

Περνώντας στη σύγκριση με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι στις μισές ερωτήσεις (14, 15, 16 & 24) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των ετών εμπειρίας, με βάση τις απαντήσεις που έχουν δώσει τα ερευνητικά υποκείμενα. Η λεπτομερής στατιστική

ανάλυση περιλαμβάνει μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις (βλ. Πίνακα 5.2.1, Παράρτημα).

Συγκεκριμένα, ο Μ.Ο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρία 1-10 έτη στην εκπαίδευση, κυμαίνεται στο 2,57, ενώ της ομάδας με την αμέσως μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία βρίσκεται στο 3,28, δηλαδή πιστεύουν ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν τους μαθητές παραπάνω από αρκετά.

Ερώτηση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	1-10	51	2,57	0,83
	11-20	40	3,28	0,82
	>21	23	3,09	0,90
	Σύνολο	114	2,92	0,89

Παρακάτω, φαίνονται οι διακυμάνσεις που εμφανίζει το δείγμα ανάλογα με την εκπαιδευτική του εμπειρία. Βλέπουμε πως οι μεγαλύτεροι σε εργασιακή εμπειρία γνωρίζουν παραπάνω από «αρκετά» τη νομοθεσία που αφορά τους μετανάστες και τους πρόσφυγες (Μ.Ο= 3,26), σε αντίθεση με αυτούς που έχουν τη μικρότερη εργασιακή εμπειρία (Μ.Ο= 2,33). Μία μικρή, αλλά σημαντική στατιστικά διαφορά φαίνεται και στο πόσο είναι ευχαριστημένοι από την αντίστοιχη νομοθεσία. Η ομάδα με μεγαλύτερη εμπειρία την θεωρεί περισσότερο επαρκής, από ότι η ομάδα με τα λιγότερα έτη (Μ.Ο: 2,38 > 2,04).

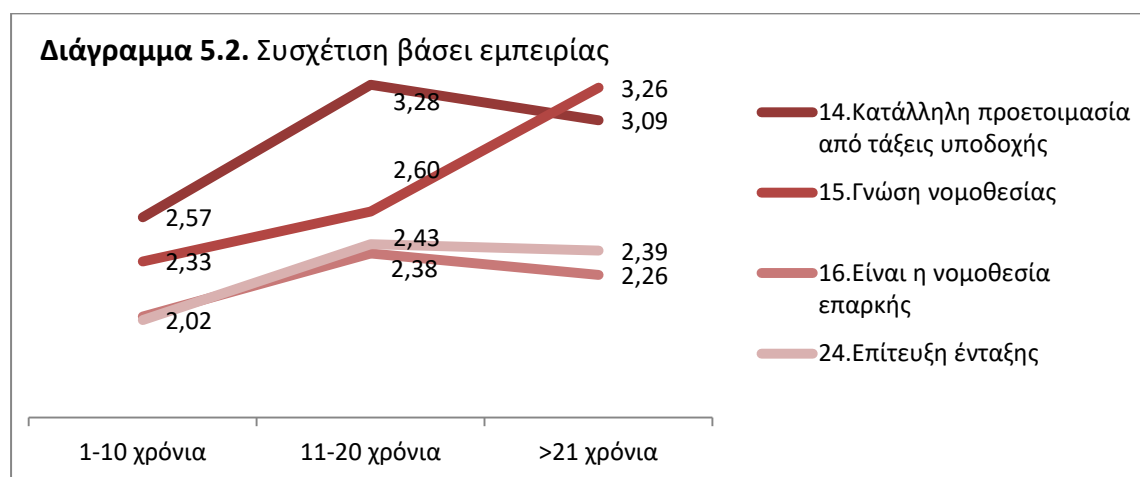
Ερώτηση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	1-10	51	2,33	0,95
	11-20	40	2,60	0,96
	>21	23	3,26	1,39
	Σύνολο	114	2,61	1,10
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	1-10	51	2,04	0,56
	11-20	40	2,38	0,54
	>21	23	2,26	0,62
	Σύνολο	114	2,20	0,58

Τέλος, συγκρίνοντας τα έτη εμπειρίας με την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρούμε πως και πάλι η

ομάδα με τη λιγότερη εμπειρία θεωρεί πως έχει επιτευχθεί «λίγο» (Μ.Ο= 2,02), ενώ η αμέσως επόμενη εμπειρη ομάδα είναι ελαφρά πιο θετική (Μ.Ο= 2,43).

Ερώτηση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	1-10	51	2,02	0,62
	11-20	40	2,43	0,59
	>21	23	2,39	0,72
	Σύνολο	114	2,24	0,66

Έτσι λοιπόν, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων για τις ερωτήσεις 14, 15, 16 και 24 είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκεκριμένα για την ερώτηση 14:  $F= 8,48$ ,  $sig < 0.05$ , για την ερώτηση 15:  $F= 6,14$ ,  $sig < 0.05$ , για την ερώτηση 16:  $F= 4,08$ ,  $sig < 0.05$  και, τέλος, για την ερώτηση 24:  $F= 5,48$ ,  $sig < 0.05$ . Οι διακυμάνσεις αυτές φαίνονται καλύτερα και από το παρακάτω διάγραμμα.



### 5.5.3. Συσχετίσεις βάσει εμπειρίας με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες

**Πίνακας 5.3. Συσχετίσεις βάσει εμπειρίας με παιδιά μετανάστες/πρόσφυγες**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Between Groups	6,498	3	2,166	2,843	0,041
	Within Groups	83,792	110	0,762		
	Total	90,289	113			
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	Between Groups	25,670	3	8,557	8,453	0,000
	Within Groups	111,347	110	1,012		
	Total	137,018	113			



16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Between Groups	0,772	3	0,257	0,753	0,523
	Within Groups	37,587	110	0,342		
	Total	38,360	113			
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Between Groups	7,276	3	2,425	3,629	0,015
	Within Groups	73,505	110	0,668		
	Total	80,781	113			
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	Between Groups	4,631	3	1,544	0,970	0,410
	Within Groups	174,992	110	1,591		
	Total	179,623	113			
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά-πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	Between Groups	2,179	3	0,726	0,860	0,464
	Within Groups	92,944	110	0,845		
	Total	95,123	113			
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Between Groups	2,077	3	0,692	1,636	0,185
	Within Groups	46,529	110	0,423		
	Total	48,605	113			

Τελευταία συσχέτιση έγινε μεταξύ των αντιλήψεων και γνώσεων των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής εμπειρίας με μαθητές-μετανάστες και πρόσφυγες. Βλέπουμε και πάλι ότι σε πολλές ερωτήσεις (14, 15 & 17) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με βάση τις απαντήσεις που έχουν δώσει τα ερευνητικά υποκείμενα. Η λεπτομερής στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις (βλ. Πίνακα 5.2.1, Παράρτημα).

Μέσω της σύγκρισης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με παιδιά-πρόσφυγες και μετανάστες με το κατά πόσο θεωρούν ότι οι Τ.Υ. τα προετοιμάζουν επαρκώς, βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί με 1-2 έτη εμπειρία έχουν κατά Μ.Ο βαθμολογία 2,67, ενώ αυτοί με τη μεγαλύτερη εμπειρία έχουν Μ.Ο 3,29, δηλαδή θεωρούν ότι προετοιμάζουν «αρκετά» καλά τα παιδιά.

Ερώτηση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Καθόλου	32	2,88	0,98
	1-2 χρόνια	30	2,67	0,80
	3-5 χρόνια	21	2,81	0,68
	>5 χρόνια	31	3,29	0,94
	Σύνολο	114	2,92	0,89

Έπειτα, βλέπουμε πως ο Μ.Ο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν καθόλου ή λιγότερο από ένα έτος εμπειρίας διδασκαλίας με αυτά τα παιδιά

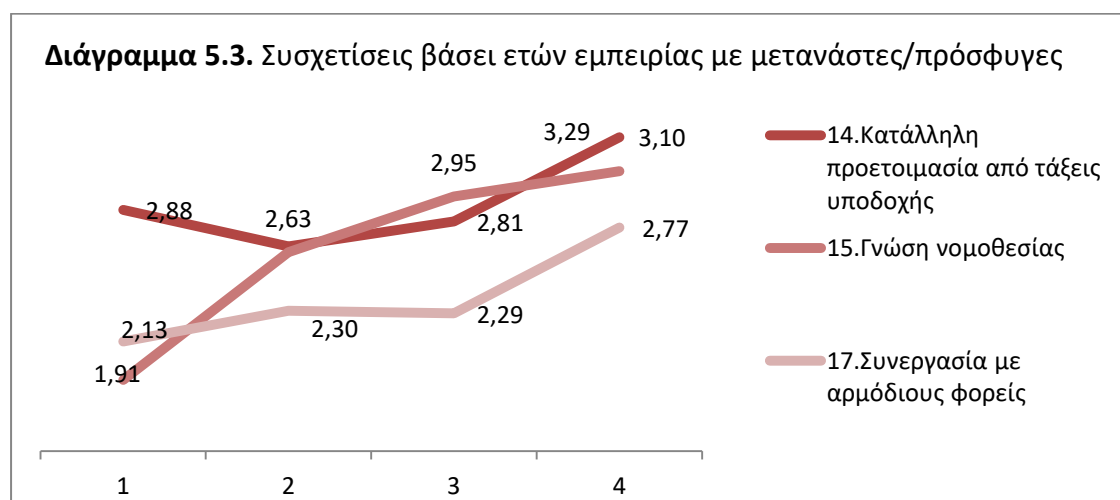
κυμαίνεται στο 1,91, ενώ αυτοί με τη μεγαλύτερη εμπειρία έχουν Μ.Ο 3,10, δηλαδή γνωρίζουν παραπάνω από «αρκετά» τη νομοθεσία.

Ερώτηση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες;	Καθόλου	32	1,91	0,78
	1-2 χρόνια	30	2,63	0,85
	3-5 χρόνια	21	2,95	1,07
	>5 χρόνια	31	3,10	1,27
	Σύνολο	114	2,61	1,10

Τέλος, διαφορά με βάση την εμπειρία σε παιδιά-πρόσφυγες και μετανάστες φαίνεται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς. Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι «λίγο» ικανοποιημένοι (Μ.Ο= 2,13), ενώ οι περισσότερο έμπειροι είναι σχεδόν «αρκετά» ικανοποιημένοι (Μ.Ο= 2,77).

Ερώτηση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-μεταναστών/προσφύγων;	Καθόλου	32	2,13	0,75
	1-2 χρόνια	30	2,30	0,95
	3-5 χρόνια	21	2,29	0,78
	>5 χρόνια	31	2,77	0,76
	Σύνολο	114	2,38	0,85

Συνεπώς, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων για τις ερωτήσεις 14, 15 και 17 είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκεκριμένα, για την ερώτηση 11:  $F= 5,79$ ,  $sig < 0.05$ , για την ερώτηση 14:  $F= 2,84$ ,  $sig < 0.05$ , για την ερώτηση 15:  $F= 8,45$ ,  $sig < 0.05$  και, τέλος, για την ερώτηση 17:  $F= 3,62$ ,  $sig < 0.05$ . Οι διαφορές αυτές φαίνονται και στο παρακάτω διάγραμμα.



## Συμπεράσματα – Συζήτηση

Βασικό αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνηθεί το πλαίσιο της ένταξης των αλλοδαπών παιδιών -είτε των μεταναστών, είτε των προσφύγων- στο νέο περιβάλλον που καλούνται να ζήσουν για λίγο ή πολύ μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε πως η εκπαίδευση είναι το πιο κατάλληλο μέσο για την επίτευξη της ένταξης, η οποία στην πραγματικότητα δεν πραγματοποιείται.

Σε πρώτη φάση, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, αναλύθηκαν όλοι οι βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων παιδιών, όπως είναι οι υπάρχουσες εμπειρίες, τόσο των ίδιων, όσο και των κρατών που αναλαμβάνουν την εκπαίδευσή τους, η διάσταση του εξευρωπαϊσμού, το θεσμικό πλαίσιο μέσω των πολιτικών που θεσπίζονται και εφαρμόζονται, αλλά και την νομοθεσία, καθώς ακόμα και πρακτικά ζητήματα, όπως είναι το ανθρώπινο δυναμικό που υπηρετεί την εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται και οι μέθοδοι που ακολουθούνται. Όλα τα παραπάνω ειδώθηκαν μέσα στο πλαίσιο της ΕΕ και των προσπαθειών της για ένταξη των μεταναστών γενικότερα και των αλλοδαπών μαθητών ειδικότερα.

Αφού πραγματοποιήθηκε μία ευρύτατη αναφορά στα ζητήματα αυτά, κατόπιν επικεντρωθήκαμε στον «πυρήνα» της εκπαίδευσης, εκεί από όπου ξεκινούν όλα, δηλαδή τον εκπαιδευτικό. Ο κύριος στόχος του ερευνητικού μέρους της εργασίας ήταν να μελετηθούν οι γνώσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της χώρας μας σχετικά με τους παράγοντες ένταξης που θεωρήθηκαν ότι αφορούν τους ίδιους.

Αρχικά, διαμορφώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποκειμένων, την εμπειρία τους, τόσο γενικά στην εκπαίδευση, όσο και συγκεκριμένα στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών, αλλά και την σχετική με το θέμα επιμόρφωση και επιπλέον κατάρτιση που πιθανόν είχαν. Έπειτα, ακολούθησαν ερωτήσεις που συνδέονται με το θεσμικό πλαίσιο και τον

τρόπο που αντιμετωπίζεται, δηλαδή ερωτήσεις για τη διδασκαλία, την ένταξη των παιδιών, τις τάξεις υποδοχής, την σχετική με το θέμα εκπαιδευτική νομοθεσία και τους αρμόδιους για την ευθύνη των μαθητών φορείς.

Υπενθυμίζεται πως τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: α) να βρεθεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις που συνδέονται με την εκπαίδευση των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων και την ένταξή τους και β) να διερευνηθεί εάν οι απαντήσεις των ερευνητικών υποκειμένων διαφοροποιούνται, είτε λόγω των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών τους, είτε λόγω της επιμόρφωσης και της εμπειρίας που έχουν. Στις υποθέσεις εργασίας εκφράστηκε πως αναμένεται να φανεί ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών γνώσεις, αλλά και ότι οι απαντήσεις τους θα διαφοροποιούνται αναλόγως με κάποια από τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, την κατάρτιση ή την εμπειρία τους.

Με την στατιστική ανάλυση του υλικού που συγκεντρώθηκε από τα ερευνητικά υποκείμενα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατάφεραν να απαντηθούν και οι ερευνητικές υποθέσεις –σε μεγάλο βαθμό- να επιβεβαιωθούν. Πριν αναφερθούμε, όμως, σε αυτό θα γίνει μία σύντομη και περιληπτική αναφορά στα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα προσόντα τους.

Συγκεκριμένα, το δείγμα μας ήταν 114 εκπαιδευτικοί σε αριθμό και αποτελείται από άτομα που δίδασκαν στο παρελθόν, διδάσκουν στο παρόν αλλοδαπούς μαθητές ή απλά βρίσκονται στον ίδιο σχολικό χώρο με αυτούς, ανεξαρτήτως από το εάν τους διδάσκουν οι ίδιοι, είτε σε διαπολιτισμικό σχολείο, είτε όχι. Οι μισοί ήταν δάσκαλοι και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως φιλόλογοι. Το 82% του δείγματος ήταν γυναίκες. Οι ηλικίες τους ήταν από 22 ετών, έως και 65 ετών και η ηλικιακή κατανομή τους ήταν σε μεγάλο ποσοστό ίσα μοιρασμένη. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν λάβει μόνο πτυχίο Πανεπιστημίου, αλλά έχουν ένα μεταπτυχιακό και μερικοί δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών έχουν γενικά εκπαιδευτική εμπειρία έως 10 χρόνια και πολλοί από αυτούς έως 20 χρόνια. Σχετικά με την εκπαίδευση μεταναστών, περίπου το 70% έχει εμπειρία από 1 έτος και πάνω.

Επιπλέον, σχεδόν το 70% του δείγματος έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχεδόν το 60% σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παρ' όλα αυτά, μόνο οι μισοί δηλώνουν πως εφαρμόζουν κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα υποστήριξης, το οποίο, όταν πραγματοποιείται, περιλαμβάνει συνήθως διαφοροποίηση στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ακόμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επιπλέον κατάρτιση σχετικά με τις μεθόδους εκπαίδευσης παιδιών-προσφύγων/μεταναστών, ενώ οι μισοί σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα.

Φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευχαριστημένοι από τις τάξεις υποδοχής, ούτε και από τη συνεργασία με τους υπεύθυνους για τα παιδιά φορείς. Επίσης, η πλειοψηφία θεωρεί πως η ένταξη των παιδιών έχει επιτευχθεί σε μικρή κλίμακα. Μολονότι οι περισσότεροι θεωρούν σημαντική τη συμβολή διερμηνέα/διαμεσολαβητή για την ανάπτυξη της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, αυτός δεν υπάρχει. Όλοι σχεδόν έχουν τη γνώση ότι όλα τα παιδιά δικαιούνται να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και το γιατί ένα παιδί-πρόσφυγας έρχεται στην Ελλάδα και, τελικά, γίνεται μέρος της ελληνικής τάξης. Δεν γνωρίζουν, όμως, αρκετά καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία που αφορά στα παιδιά-μετανάστες και πρόσφυγες, αλλά και αγνοούν το γεγονός πως δεν είναι απαραίτητα έγγραφα, όπως π.χ. η άδεια παραμονής προσφυγικού καθεστώτος, για τη φοίτηση ενός πρόσφυγα στο ελληνικό σχολείο.

Σχετικά με το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αντίστοιχα:

- 1) Διαπιστώθηκε πως ένα **σημαντικό ποσοστό** εκπαιδευτικών που καλείται να διδάξει ή τουλάχιστον να βρίσκεται στον ίδιο σχολικό χώρο με παιδιά που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο **υστερεί σε γνώσεις** βασικών σημείων του νομικού και θεσμικού πλαισίου που αφορά στην ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι η ύπαρξη δικαιολογητικών, κάτι που δεν ισχύει. Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν έχουν δεχθεί επιμόρφωση που να αφορά την εκπαίδευση αλλοεθνών και αλλόγλωσσων μαθητών και ακόμα περισσότεροι δεν γνωρίζουν και δεν εφαρμόζουν τις μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διδασκαλίας της ελληνικής ως

δεύτερη γλώσσα. Θεωρούμε, λοιπόν, πως ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών αυτών, παρόλο που συναναστρέφεται σε καθημερινή βάση με μαθητές-μετανάστες και πρόσφυγες, δεν διαθέτει σημαντικές γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες πιθανό να συνέβαλαν περισσότερο αποτελεσματικά στη μαθητική επιτυχία και την ένταξη των παιδιών στα οποία αναφερόμαστε. Να τονιστεί πως εάν βγάλουμε τον Μ.Ο. των εκπαιδευτικών που έχουν δεχτεί επιμόρφωση και επιπλέον κατάρτιση αυτό ανέρχεται σε παραπάνω από 50%, δηλαδή όχι μικρό ποσοστό. Παρ' όλα αυτά, σχετικά με τις απαιτήσεις που έχει η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, δεν είναι επαρκές.

2) Μερικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διετέλεσαν ρόλο στην κατεύθυνση κάποιων απαντήσεων. Συγκεκριμένα:

A. Το **φύλο**, η **ηλικία**, το **μορφωτικό επίπεδο** και η **βαθμίδα** που υπηρετούν παρουσιάζονται ως στατιστικά σημαντικοί παράγοντες για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες φαίνεται ότι έχουν μεγαλύτερη γνώση των αιτιών για τις οποίες τα παιδιά αναγκάζονται να έρθουν στην Ελλάδα. Σχετικά με την ηλικία, οι μικρότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-25 εμφανίζονται να γνωρίζουν πολύ λιγότερα για την εκπαιδευτική νομοθεσία σε σχέση με τις μεγαλύτερες ηλικίες, αλλά οι δεύτεροι θεωρούν τη νομοθεσία επαρκέστερη από τους νεαρότερους. Περισσότερη γνώση για τη νομοθεσία, αλλά και για τους λόγους μετανάστευσης των παιδιών φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό. Επίσης, κάτι που προκαλεί εντύπωση είναι το γεγονός πως αν και οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν ανεπαρκείς τις Τ.Υ., οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι έχουν καλύτερα αποτελέσματα από ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

B. Μεταβλητές διαφοροποίησης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται, επίσης, να είναι η **επιμόρφωση**, η **εργασιακή εμπειρία** και η **εμπειρία διδασκαλίας παιδιών-μεταναστών και προσφύγων**. Η στατιστικά σημαντική διαφορά λόγω της επιμόρφωσης εμφανίζεται στις ίδιες ερωτήσεις που εμφανιζόταν λόγω των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών, δηλαδή στη γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και

των λόγων μετανάστευσης. Όπως είναι αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές έχουν περισσότερες γνώσεις, όπως και οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία. Εκτός των δύο αυτών θεμάτων, τα άτομα με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικά τα Τ.Υ. και περισσότερο επαρκή την ελληνική νομοθεσία. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από την έλλειψη γνώσεων των νεότερων (όπως δηλώθηκε παραπάνω), αλλά θα ήταν περισσότερο ενθαρρυντικό να υπάρχει αυτή η άποψη λόγω αυξημένων απαιτήσεων. Τέλος, η εμπειρία διδασκαλίας σε παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες δείχνει πως εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη γνώση σχετικά με τη νομοθεσία, αλλά και με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις Τ.Υ. και τους φορείς που έχουν την ευθύνη των συγκεκριμένων παιδιών.

Συνοψίζοντας, θα περίμενε κανείς πως όταν ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει μαθητές με τελείως διαφορετικό υπόβαθρο ζωής και εκπαιδευτικές εμπειρίες από τους ημεδαπούς μαθητές, έχει και όλες τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτούνται για την επίτευξη της ένταξης αυτών των παιδιών. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτό δεν συμβαίνει. Επιπρόσθετα, η διαφοροποιήσεις των γνώσεων των εκπαιδευτικών μας κάνει να κατανοήσουμε πως τα επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά και η εμπειρία μέσω της συναναστροφής με παιδιά, και μάλιστα με παιδιά που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με ικανότητες για την μαθησιακή επιτυχία των παιδιών αυτών και, τελικά, την ένταξή τους.

Κλείνοντας, αναμένουμε κάποια στιγμή τα παιδιά-μετανάστες και πρόσφυγες να μπορούν ομαλότερα και πληρέστερα να ενταχθούν σε κάθε διαφορετικό –σε σχέση με της χώρας προέλευσής τους- εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι πολύ πιθανό η επιπλέον ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαναξιολόγηση και η αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών για τους μετανάστες να συμβάλει στη βελτίωση της παρούσας κατάστασης.

Σελίδα σκοπίμως κενή



## Βιβλιογραφικές παραπομπές

### Ξενόγλωσσες

- Alderman, J., (2014). *Primary, Secondary, and Tertiary Sources. Beginning Library & Information Systems Strategies*. 4. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://digitalcommons.unf.edu/bliss/4>
- Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of Education Policy: Researching Changing Governance and “New” Modes of Coordination. *Research in Comparative and International Education*, 2(2), 102–116. doi:10.2304/rcie.2007.2.2.102
- Alexiadou, N. (2014). Policy Learning and Europeanisation in Education: the governance of a field and the transfer of knowledge. In Sundberg, D., & Nordin, A. (Ed.). *Transnational policy flows in European education*, (123-140). Oxford: Symposium Books.U
- Amnesty International. (n.d.). *Refugees, Asylum-Seekers and Migrants*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>
- Arnesen, A., Bîrzea, C., Dumont, B., Essomba, M., Furch, E., Vallianatos, A. & Ferrer, F. (2008). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity*. Stasburg: Council of Europe Publications. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Source/Volume\\_1\\_En.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Source/Volume_1_En.pdf)
- Britannica. (n.d.). *Immigration and foreign policy*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.britannica.com/place/Italy/Immigration-and-foreign-policy>
- Brücker, H., Jaschke, P. & Kosyakova, Y. (2019). *Integrating Refugees and Asylum Seekers into the German Economy and Society*. Washington: Migration Policy Institute. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.migrationpolicy.org/research/integrating-refugees-asylum-seekers-germany>
- Buller, J., & Gamble, A. (2002). Conceptualising Europeanisation. *Public Policy and Administration*, 17(2), 4–24. doi: 10.1177/095207670201700202
- Caneva, E. (2014). The integration of migrants in Italy: an overview of policy instruments and actors. Migration Policy Centre.

- Civinini, C. (2018). *Italian schools "more multicultural"*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://thepienews.com/news/italian-schools-more-multicultural-ministry-of-education/>
- Cobley, P. (2008). Culture: Definitions and Concepts. *The International Encyclopedia of Communication*. doi:10.1002/9781405186407
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Council of the European Union. (2016). *Conclusions of the Council and the Representatives of the Member States on the integration of third-country nationals legally residing in the EU*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15312-2016-INIT/en/pdf>
- Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE publications.
- Croucher, S., Zeng, C., Rahmani, D., & Sommier, M. (2017). Religion, Culture, and Communication. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. doi: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.166
- Crul, M. & Schneider, J. (2012). Comparative integration context theory: Participation and belonging in diverse European cities. In Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (Eds.). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter? (19-37)*. Amsterdam: Amsterdam University Press. doi: 10.2307/j.ctt46mz12
- Dasli, M. (2018). UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society, 1-18*. doi: 10.1080/14681366.2018.1451913
- Ecre. (n.d.). *Access to education*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://asylumineurope.org/reports/country/italy/reception-conditions/employment-education/access-education>
- Esses, V. M., Hamilton, L. K., & Gaucher, D. (2017). The Global Refugee Crisis: Empirical Evidence and Policy Implications for Improving Public Attitudes and Facilitating Refugee Resettlement. *Social Issues and Policy Review, 11(1)*, 78–123. doi:10.1111/sipr.12028
- European Commission & EACEA (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating\\_students\\_from\\_migrant\\_backgrounds\\_into\\_schools\\_in\\_europe\\_national\\_policies\\_and\\_measures.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf)

- European Commission. (2008). *Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae99-dbf9310f6da3/language-en>
- European Commission. (2016). *Europe: Integration Action Plan of Third-Country Nationals launched*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=BE90D9CF-E9F9-3FC9-448F994A6B5F69D3>
- European Commission. (2017). *Joint Working Group seminar on integration of migrants, Brussels, 28 March 2017*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/2017-background-paper-migrant-integration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/2017-background-paper-migrant-integration_en.pdf)
- European Commission. (2017b). *Joint Working Group seminar on integration of migrants, Brussels, 28 March 2017*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/2017-report-migrant-integration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/2017-report-migrant-integration_en.pdf)
- European Commission. (2019). *Organisation of Migration and Asylum System on Italy*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european\\_migration\\_network/reports/docs/emn-studies/asylum-migration/14\\_italy\\_factsheet\\_institutional\\_chart\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/asylum-migration/14_italy_factsheet_institutional_chart_en.pdf)
- European Commission. (2020). *Migration*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/new-pact-on-migration-and-asylum-package\\_1.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/new-pact-on-migration-and-asylum-package_1.pdf)
- European Commission. (n.d.a). *Migration and Asylum*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://ec.europa.eu/info/topics/migration-and-asylum\\_en](https://ec.europa.eu/info/topics/migration-and-asylum_en)
- European Commission. (n.d.b). *Comenius Programme-Action for school*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/llp/comenius-programme\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/llp/comenius-programme_en)
- European Commission. (n.d.c). *European Migration Network at the National level*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://ec.europa.eu/home-affairs/content/about-emn-0\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/content/about-emn-0_en)
- European Commission. (n.d.d). *Governance of Migrant Integration in Italy*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/governance/italy>

- Eurostat. (2020). *Migration and migrant population statistics*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/1275.pdf>
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318. doi: 10.1002/berj.3080
- Fassmann, H. (2009). European migration: Historical overview and statistical problems. In Fassmann, H., Reeger, U., & Sievers, W. (Eds.). *Statistics and Reality: Concepts and Measurements of Migration in Europe*, (21-44). Amsterdam: Amsterdam University Press. doi: 10.2307/j.ctt46n2qg
- Flockhart, T. (2006). Europeanisation. *Public Policy Research*, 13(2), 86-91. doi: 10.1111/j.1070-3535.2006.00426.x
- Guiso, L., Sapienza, P. & Zingales, L. (2006). Does Culture Affect Economic Outcomes?. *Journal of Economic Perspectives*, 20(2), 23-48. doi: 10.1257/jep.20.2.23
- Harttgen, K. & Klasen, S. (2008). *Well-being of Migrant Children and Migrant Youth in Europe*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://globalnetwork.princeton.edu/bellagio/harttgen%20klasen%20final.pdf>
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). In M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S Patrikainen (Eds.). *Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? Dialogues on Diversity and Global Education*, 11-28. Berlin: Peter Lang.
- Huber, J. (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publications. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/source/documentation/pestalozzi2\\_en.pdf#page=12](https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/source/documentation/pestalozzi2_en.pdf#page=12)
- Immigration Italy. (10 February 2020). *Italy Immigration Policy*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.immigration-italy.com/italy-immigration-policy>
- International Organization for Migration. (11 February 2018). *Access to School Aids Social Inclusion of Migrants, Refugees in Greece*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.iom.int/news/access-school-aids-social-inclusion-migrants-refugees-greece-iom-survey-shows>
- International Organization for Migration. (2008). *Human Rights of migrant children*. Geneva: International Organization for Migration. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_15\\_en.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_15_en.pdf)

- International Organization for Migration. (2019). *World Migration Report 2020*. Geneva: International Organization for Migration. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf)
- International Organization for Migration. (n.d.). *Key Migration Terms*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.iom.int/key-migration-terms>
- Koehler, C. & Schneider, J. (2018). *Multi-County Partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe-Perae*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/12/Refugee-Education-Germany-final.pdf>
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International.
- Kuran, T., & Sandholm, W. H. (2008). Cultural Integration and Its Discontents. *Review of Economic Studies*, 75(1), 201–228. doi: 10.1111/j.1467-937x.2007.00469.x
- Latané, B. (1996). Dynamic Social Impact: The creation of Culture by Communication. *Journal of Communication*, 46(4). doi: 10.1111/j.1460-2466.1996.tb01501.x
- Lavdas, K. A., & Mendrinou, M. (2012). Contentious Europeanisation and the Public Mind: Greece in Comparative Perspective. *The Konstantinos Karamanlis Institute For Democracy Series On European And International Affairs*, 41-54. doi : 10.1007/978-3-642-34534-0\_4
- Lavdas, K. A. (1997). *The Europeanisation of Greece: Interest politics and the crises of integration*. London: Macmillan.
- Lavdas, K. A., Kotroyannos, D., & Tzagkarakis, S. I. (2017). From authoritarianism to Europeanization? Paths to a contestable European future in Greece and Poland. *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 6(2), 101-115. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου από: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssnar-51770-3>
- Lyausheva, S.A., Shadzhe, A.M., Igosheva, M.A. & Kotlyarova, V.V. (2020). Models of interethnic relations management in a multicultural society in the context of social consequences of globalization. *International Journal of Sociology and Social Policy*. doi: 10.1108/IJSSP-03-2020-0085
- Mascitelli, B. & Lazzari, C. (2016). Interculturalism, multiculturalism and Italianness: The case of Italy. *Australia and New Zealand Journal of European Studies*, 8 (2).
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175–196. doi: 10.1080/07256868.2011.618266

- Michael, S. O. (1997). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(3), 231–245. doi: 10.1080/0952391970080302
- Miera, F. (2007). *German Education Policy and the Challenge of Migration*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=2A7621D1-C111-6181-FC034F781C747CFA>
- Migration Data Portal. (24 September 2020). *Migration Integration*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://migrationdataportal.org/themes/migrant-integration>
- Migration Policy Group. (2014). *A clear Agenda for Migrant Education in Europe*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020: <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/Agenda-and-Recommendations-for-Migrant-Education.pdf>
- Minello, A. & Barban, N. (2011). *The Educational Expectations of children of Immigrants in Italy*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://globalnetwork.princeton.edu/files/ANNALS/minellobarban.pdf>
- Modood, T. (2016). Multiculturalism. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1–4. doi:10.1002/9781405165518
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). “The teacher is not a magician”: teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4 (7), 42-55. doi : 10.31458/iejes.605255
- Mulcahy, S. (2011). *Europe's migrant policies*. Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230353305
- Nugent, N. (2012). *The Government and Politics of the European Union- Social Sciences*. (Ι. Τσολακίδου, μεταφρ.). Αθήνα: Σαββάλας (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2010).
- O'Donnell, R. & Kanics, J. (2016). Separated and unaccompanied children in the EU. *Forced Migration Review*, 51. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://search.proquest.com/openview/c9080dc37febad7414067028877241e2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55113>
- Official Journal of the European Communities. (1977). *Council Directive of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>
- Race, R. (2011). *Multiculturalism and Education*. London: Continuum International Publishing Group.

- Scholten, P., & Nispen, van F. (2015). Policy Analysis and the “Migration Crisis”: Introduction. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 17(1), 1–9. doi: 10.1080/13876988.2015.1006408
- Schumacher, G., Löschner, J. & Serm F. (2019). *Data on Children in Migration*. Luxembourg: Publications Office of European Commission. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC113025/data\\_on\\_children\\_in\\_migration\\_v2.6d\\_%28pdf%29.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC113025/data_on_children_in_migration_v2.6d_%28pdf%29.pdf)
- Shardlow, S., & Doel, M. (1992). *Towards anti-racist practice teaching*. *Practice*, 6(3), 219–225. doi: 10.1080/09503159208411592
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy & Social Criticism*, 38(4-5), 413–423. doi:10.1177/0191453711435656
- The Italian Insider. (20 November 2018). *Unesco outlines state of Italian education for migrants*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://www.italianinsider.it/?q=node/7443>
- UNHCR Greece. (22 November 2019). *UNHCR, UNICEF and IOM urge European states to boost education for refugee and migrant children*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.unhcr.org/gr/en/13327-unhcr-unicef-and-iom-urge-european-states-to-boost-education-for-refugee-and-migrant-children.html>
- UNHCR, UNICEF & IOM. (23 June 2020). *Refugee and Migrant Children in Europe: Accompanied, Unaccompanied and Separated: Overview of Trends (January - December 2019)*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://reliefweb.int/report/world/refugee-and-migrant-children-europe-accompanied-unaccompanied-and-separated-overview-3>
- UNHCR, UNICEF & IOM. (September 2019). *Access to Education for refugee and migrant children in Europe*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/5d774e3e4.pdf>
- Unicef Innocenti, Office of Research. (n.d.). *Migration and Children*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.unicef-irc.org/article/606-migration-and-children.html>
- Unicef. (2017). *Latest statistics and graphics on refugee and migrant children*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.unicef.org/eca/emergencies/latest-statistics-and-graphics-refugee-and-migrant-children>



Unicef. (April 2020). *Child Migration*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
<https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>

United Nations. (n.d.). *Migration*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
<https://www.un.org/en/sections/issues-depth/migration/>

Vora, D., Martin, L., Fitzsimmons, S. R., Pekerti, A. A., Lakshman, C., & Raheem, S. (2018). Multiculturalism within individuals: A review, critique, and agenda for future research. *Journal of International Business Studies*. doi: 10.1057/s41267-018-0191-3

Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3). Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
<https://clutejournals.com/index.php/JBER/article/view/2532/2578>

## Ελληνικές

Edwards, A. (16 Ιουλίου 2016). 'Πρόσφυγας' ή 'μετανάστης' – Ποιος όρος είναι ο σωστός;. *UNHCR Greece*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
<https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfgas-i-metanastis.html>

Eur-Lex. (Μάιος, 2020). *Ο χώρος και η συνεργασία Σένγκεν*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3A133020>

Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες: Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στρασβούργο: Εκδόσεις Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806cd2f7>

Mavrozacharakis, E. (2016). The Management of Cultural Difference and Processes of Integration in Education of Minority Groups in Germany. *SSRN Electronic Journal*. doi: 10.2139/ssrn.2788457

Merkens, H. (2015). Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα: η αποτυχία μιας πρόκλησης. *Επιστήμη Και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας*, 17, 101. doi: 10.12681/sas.491

UNHCR Greece. (10 Ιουλίου 2017). *Ευρώπη: νέες συστάσεις για τη βελτίωση της κατάστασης των ασυνόδευτων και χωρισμένων από την οικογένειά τους παιδιών προσφύγων και μεταναστών*. Κοινό Δελτίο Τύπου από την Υ.Α., τη UNICEF και την



IRC. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.unhcr.org/gr/6575-%CE%B5%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7-%CE%BD%CE%AD%CE%B5%CF%82-%CF%83%CF%85%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%B2%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CF%89%CF%83%CE%B7.html>

UNHCR Greece. (11 Σεπτεμβρίου 2019).\_Η Υ.Α., η UNICEF και ο ΔΟΜ καλούν τα ευρωπαϊκά κράτη να ενισχύσουν την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://www.unhcr.org/gr/12765-ekpaideusi\\_twn\\_paidiwn\\_prosyfwn\\_metanastwn.html](https://www.unhcr.org/gr/12765-ekpaideusi_twn_paidiwn_prosyfwn_metanastwn.html)

Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84\\_2017\\_-WORKING-PAPER-%CE%9D%CF%84-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85\\_-%CE%9C%CE%B1%CF%81-%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B2%CE%B1.pdf](https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-%CE%9D%CF%84-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85_-%CE%9C%CE%B1%CF%81-%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B2%CE%B1.pdf)

Βαρουξή, Χ. & Σαρρή, Ν. (2012). Μετανάστευση και ένταξη: προκλήσεις και διακρίσεις. Στο Αφουξενίδης, Α., Σαρρή, Ν. & Τσακνιδη, Ο (Επιμ.). *Ένταξη των μεταναστών: αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές*, (17- 36). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://www.ekke.gr/publication\\_files/entaxi-ton-metanaston-antilipsis-politikes-praktikes](https://www.ekke.gr/publication_files/entaxi-ton-metanaston-antilipsis-politikes-praktikes)

Βήχου, Ε. (2019). *Πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα ως μέσα για την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Πολιτικές εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Συγκριτική μελέτη Ελλάδα -Σουηδία- Γερμανία*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/12415/Vichou\\_16005.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/12415/Vichou_16005.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Γεωργίτσα, Α. (2017). *Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία*. (Διπλωματική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4668>

Γιαταγάνας, Ξ. (2008). *Η πρόκληση του μεταναστευτικού φαινομένου για την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [http://www.antigone.gr/files/gr/library/educational-material/Evropaiki\\_oloklirosi\\_Yataganas.pdf](http://www.antigone.gr/files/gr/library/educational-material/Evropaiki_oloklirosi_Yataganas.pdf)

- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση*. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 1, 153-170.
- Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής. (2017). Προσφυγική Κρίση 2015-2016. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr\\_fact\\_sheet\\_refugee\\_feb2017.pdf](https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf)
- Ελαφρός, Γ. (29 Δεκεμβρίου 2015). 836.000 πρόσφυγες μέσα στο 2015. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.kathimerini.gr/society/843851/836-000-prosfyges-mesa-sto-2015/>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52005DC0596>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&qid=1565183484404&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017). *Η ΕΕ και η μεταναστευτική κρίση*. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/e9465e4f-b2e4-11e7-837e-01aa75ed71a1>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019α). *Μια Ευρώπη που προστατεύει τα σύνορά μας και υλοποιεί ολοκληρωμένη μεταναστευτική πολιτική*. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3d12be1-8d84-11e9-9369-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019β). *Έκθεση προόδου σχετικά με την υλοποίηση του ευρωπαϊκού προγράμματος δράσης για τη μετανάστευση*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52019DC0481&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (χ.χ.). *Ένταξη των μεταναστών στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/education-and-migrants\\_el](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/education-and-migrants_el)
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2020α). *Οι Συνθήκες του Μάαστριχτ και του Άμστερνταμ*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/3/%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B8%CE%B7%CE%BA%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85->

[%CE%BC%CE%B1%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B9%CF%87%CF%84-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B1%CE%BC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BC](#)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2020β). *Η Συνθήκη της Λισαβόνας*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/5/the-treaty-of-lisbon>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (Δεκέμβριος 2019). *Μεταναστευτική πολιτική*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/152/immigration-policy>

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (1985). *\_ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_1566\\_1985.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf)

Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28982/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%96%CE%91%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%9D%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91%202018.pdf>

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39905#page/1/mode/2up>

Κορδολαίμης, Ε. (2017). *Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η ελληνική περίπτωση*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42682#page/1/mode/2up>

Κουτσούνης, Ι. (2013). *Η μεταναστευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Εναρμονισμός και αποκλίσεις*. (Διπλωματική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/6394/Katsounis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλίων. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5360/1/01\\_chapter\\_04.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5360/1/01_chapter_04.pdf)

- Μάνεσης, Ν., Σγούρα, Α., & Μητροπούλου, Φ. (2017). Εκπαίδευση Παιδιών-Προσφύγων: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning, Πάτρα 24-26 Νοεμβρίου 2017.
- Μάνεσης, Ν., Σγούρα, Α., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. doi: <https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 1, 252-262. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπελαδάκης, Μ. (2020). Μετανάστευση και εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ελληνικού σχολείου. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Ελλάδα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 37-51. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαζώη, Θ. (2016). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο*. (Διπλωματική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/19866/4/PapazoiTheoktistiMsc2016.pdf>
- Παπαντή, Β. (2018). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη: ρατσιστικός εκφοβισμός / θυματοποίηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/44800#page/1/mode/2up>
- Παπαρηγόπουλος, Ξ. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 1-25. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.607>
- Σουλτάνη, Ο. (2018). *Ιστορικό Πλαίσιο των Μεταναστευτικών και Προσφυγικών Ροών στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας Jean Monnet, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:

<https://jmce.gr/portal/wp-content/uploads/2018/06/Soyltani-Ourania-istoriko-plaisio-Metanasteytikon-rovn-1.pdf>

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ. (2002). Διαπολιτισμικότητα: Κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα*, 2, 54-60. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
[https://www.researchgate.net/publication/285927026\\_Diapolitismikoteta\\_kritikes\\_skepseis\\_apo\\_ten\\_pleura\\_tes\\_Ekpaideutikes\\_Politikes](https://www.researchgate.net/publication/285927026_Diapolitismikoteta_kritikes_skepseis_apo_ten_pleura_tes_Ekpaideutikes_Politikes)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2016). *Δήλωση ΕΕ-Τουρκίας, 18 Μαρτίου 2016*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
<https://www.consilium.europa.eu/el/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/>

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (χ.χ.). *Μεταναστευτική πολιτική της ΕΕ*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
<https://www.consilium.europa.eu/el/policies/migratory-pressures/>.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2008). *Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο: «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια»*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
[https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_GreekVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf)

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*, 271-292. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από:  
[https://www.researchgate.net/publication/283497432\\_G\\_Tsioles\\_E\\_schese\\_poiotikes\\_kai\\_posotikes\\_prosengises\\_sten\\_koinonike\\_ereuna\\_apo\\_te\\_these\\_peri\\_'rizikes\\_asybatotetas'\\_sto\\_syndyasm\\_o\\_e\\_te\\_symppleromatikoteta\\_ton\\_prosengiseon\\_Sto\\_M\\_Pourkos\\_Epim\\_Dynatotot](https://www.researchgate.net/publication/283497432_G_Tsioles_E_schese_poiotikes_kai_posotikes_prosengises_sten_koinonike_ereuna_apo_te_these_peri_'rizikes_asybatotetas'_sto_syndyasm_o_e_te_symppleromatikoteta_ton_prosengiseon_Sto_M_Pourkos_Epim_Dynatotot)

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Ευρωπαϊκές διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, (43- 58). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Σελίδα σκοπίμως κενή

## Παράρτημα

### Πίνακες

<b>Πίνακας 5.1.1. Αναλυτικές συσχετίσεις βάσει ηλικίας</b>				
<i>Ερώτηση</i>	<i>Ομάδα</i>	<i>Πλήθος</i>	<i>Μ.Ο</i>	<i>Τ.Α</i>
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	22-25 χρονών	17	2,41	0,80
	26-35 χρονών	30	2,83	1,02
	36-45 χρονών	24	3,13	0,80
	46-55 χρονών	27	3,15	0,77
	56-65 χρονών	16	2,94	0,93
	Σύνολο	114	2,92	0,89
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες;	22-25 χρονών	17	2,06	0,90
	26-35 χρονών	30	2,50	1,01
	36-45 χρονών	24	2,75	0,94
	46-55 χρονών	27	2,63	1,18
	56-65 χρονών	16	3,19	1,33
	Σύνολο	114	2,61	1,10
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;	22-25 χρονών	17	1,76	0,66
	26-35 χρονών	30	2,17	0,46
	36-45 χρονών	24	2,42	0,58
	46-55 χρονών	27	2,30	0,47
	56-65 χρονών	16	2,25	0,68
	Σύνολο	114	2,20	0,58
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;	22-25 χρονών	17	2,00	0,79
	26-35 χρονών	30	2,50	0,90
	36-45 χρονών	24	2,42	0,83
	46-55 χρονών	27	2,44	0,75
	56-65 χρονών	16	2,38	0,96
	Σύνολο	114	2,38	0,85
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών (π.χ. άδεια παραμονής προσφυγικού καθεστώτος) για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	22-25 χρονών	17	3,59	0,94
	26-35 χρονών	30	3,20	1,42
	36-45 χρονών	24	3,63	1,17
	46-55 χρονών	27	3,11	1,34
	56-65 χρονών	16	3,81	1,17
	Σύνολο	114	3,41	1,26
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά - πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	22-25 χρονών	17	3,71	0,85
	26-35 χρονών	30	3,80	0,85
	36-45 χρονών	24	3,75	0,94
	46-55 χρονών	27	3,67	1,07
	56-65 χρονών	16	3,88	0,89
	Σύνολο	114	3,75	0,92
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών- μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	22-25 χρονών	17	2,00	0,61
	26-35 χρονών	30	2,07	0,64
	36-45 χρονών	24	2,42	0,65
	46-55 χρονών	27	2,33	0,62
	56-65 χρονών	16	2,38	0,72
	Σύνολο	114	2,24	0,66



**Πίνακας 5.2.1. Αναλυτικές συσχετίσεις βάσει ετών εμπειρίας**

Ερώτηση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	1-10 χρόνια	51	2,57	0,83
	11-20 χρόνια	40	3,28	0,82
	>21 χρόνια	23	3,09	0,90
	Σύνολο	114	2,92	0,89
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες;	1-10 χρόνια	51	2,33	0,95
	11-20 χρόνια	40	2,60	0,96
	>21 χρόνια	23	3,26	1,39
	Σύνολο	114	2,61	1,10
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;	1-10 χρόνια	51	2,04	0,56
	11-20 χρόνια	40	2,38	0,54
	>21 χρόνια	23	2,26	0,62
	Σύνολο	114	2,20	0,58
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;	1-10 χρόνια	51	2,31	0,93
	11-20 χρόνια	40	2,38	0,70
	>21 χρόνια	23	2,52	0,90
	Σύνολο	114	2,38	0,85
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	1-10 χρόνια	51	3,43	1,22
	11-20 χρόνια	40	3,25	1,28
	>21 χρόνια	23	3,65	1,34
	Σύνολο	114	3,41	1,26
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά - πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	1-10 χρόνια	51	3,76	0,84
	11-20 χρόνια	40	3,68	0,92
	>21 χρόνια	23	3,87	1,10
	Σύνολο	114	3,75	0,92
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών- μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	1-10 χρόνια	51	2,02	0,62
	11-20 χρόνια	40	2,43	0,59
	>21 χρόνια	23	2,39	0,72
	Σύνολο	114	2,24	0,66

**Πίνακας 5.3.1. Αναλυτικές συσχετίσεις βάσει εμπειρίας με παιδιά-μετανάστες/πρόσφυγες**

Ερώτηση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α
11. Έχετε λάβει εκπαίδευση/ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα;	Καθόλου	32	1,75	1,14
	1-2 χρόνια	30	2,53	1,33
	3-5 χρόνια	21	2,43	1,21
	>5 χρόνια	31	3,06	1,34
	Σύνολο	114	2,44	1,34
14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;	Καθόλου	32	2,88	0,98
	1-2 χρόνια	30	2,67	0,80
	3-5 χρόνια	21	2,81	0,68
	>5 χρόνια	31	3,29	0,94
	Σύνολο	114	2,92	0,89
15. Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες;	Καθόλου	32	1,91	0,78
	1-2 χρόνια	30	2,63	0,85
	3-5 χρόνια	21	2,95	1,07
	>5 χρόνια	31	3,10	1,27
	Σύνολο	114	2,61	1,10
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών -	Καθόλου	32	2,19	0,69
	1-2 χρόνια	30	2,10	0,55
	3-5 χρόνια	21	2,19	0,51



μεταναστών/προσφύγων;	>5 χρόνια	31	2,32	0,54
	Σύνολο	114	2,20	0,58
17. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;	Καθόλου	32	2,13	0,75
	1-2 χρόνια	30	2,30	0,95
	3-5 χρόνια	21	2,29	0,78
	>5 χρόνια	31	2,77	0,76
	Σύνολο	114	2,38	0,85
18. Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;	Καθόλου	32	3,56	1,01
	1-2 χρόνια	30	3,37	1,40
	3-5 χρόνια	21	3,67	1,11
	>5 χρόνια	31	3,13	1,43
	Σύνολο	114	3,41	1,26
19. Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά - πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;	Καθόλου	32	3,63	0,87
	1-2 χρόνια	30	3,67	1,03
	3-5 χρόνια	21	3,76	0,94
	>5 χρόνια	31	3,97	0,84
	Σύνολο	114	3,75	0,92
24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-μεταναστών/ προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;	Καθόλου	32	2,19	0,64
	1-2 χρόνια	30	2,17	0,65
	3-5 χρόνια	21	2,10	0,44
	>5 χρόνια	31	2,45	0,77
	Σύνολο	114	2,24	0,66

## Ερωτηματολόγιο

### Η εκπαίδευση ως εργαλείο ένταξης των παιδιών-μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του ΠΜΣ "Διεθνείς & Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα" του τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σκοπεύει να μελετήσει τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις γνώσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό σχολείο.

Διαβεβαιώνεται ότι θα τηρηθεί ανωνυμία και εχεμύθεια στα στοιχεία καθενός από τους συμμετέχοντες, όπως επίσης οι απαντήσεις τους δεν θα χρησιμοποιηθούν πέρα της παρούσας έρευνας.

Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη. Σας ευχαριστώ!

*Σημειώνετε μία απάντηση σε κάθε ερώτηση, εκτός εάν επισημαίνεται διαφορετικά.*

1) Φύλο:

Άνδρας	
Γυναίκα	

2) Ηλικιακή Ομάδα:

22-25	
26-35	
36-45	
46-55	
56-65	
>65	

3) Μορφωτικό επίπεδο:

Πτυχίο Πανεπιστημίου	
Δεύτερο Πτυχίο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

4) Χρόνια υπηρεσίας:

1-10	
11-20	
>21	

5) Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	

6) Ειδικότητα:.....

7) Πόσα χρόνια έχετε εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών μεταναστών/προσφύγων;

0	
1-2	
3-5	
>5	

8) Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι	
Όχι	

9) Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

Ναι	
Όχι	

10) Έχετε λάβει εκπαίδευση/ενημέρωση σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους εκπαίδευσης των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

- 11) Έχετε λάβει εκπαίδευση/ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

- 12) Εφαρμόζετε κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής υποστήριξης για τα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες;

Ναι	
Όχι	

- 13) Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να διαφοροποιείτε τη διδασκαλία με σκοπό την ένταξη των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;  
*Σημειώστε όλα όσα ισχύουν*

Με κανέναν	
Με τη διαδικασία της διδασκαλίας	
Με το περιεχόμενο	
Με τα μαθησιακά προϊόντα	
Άλλο:.....	

- 14) Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν επαρκώς τα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

- 15) Κατά πόσο γνωρίζετε την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στα παιδιά - μετανάστες/πρόσφυγες;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

16) Κατά πόσο θεωρείτε πως η ελληνική νομοθεσία καλύπτει επαρκώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

17) Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών - μεταναστών/προσφύγων;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

18) Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των απαραίτητων δικαιολογητικών (π.χ. άδεια παραμονής προσφυγικού καθεστώτος) για την εγγραφή ενός ανήλικου πρόσφυγα στο σχολείο;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

19) Γνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά - πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

20) Εάν ΔΕΝ απαντήσατε «καθόλου» στην προηγούμενη ερώτηση, αναφέρετε ΕΩΣ τρεις λόγους για τους οποίους παιδιά - πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα:

.....

.....

.....

21) Δικαιούνται όλα τα παιδιά- μετανάστες/πρόσφυγες να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Ναι	
Όχι	
Δεν γνωρίζω	

22) Υπάρχει στο σχολείο σας διαμεσολαβητής/διερμηνέας;

Ναι	
Όχι	

23) Πιστεύετε ότι η ύπαρξη διαμεσολαβητή/διερμηνέα στην τάξη του παιδιού-μετανάστη/πρόσφυγα είναι απαραίτητη ώστε να αναπτυχθεί η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή;

Ναι	
Όχι	
Δεν γνωρίζω	

24) Κατά πόσο θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών- μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	