



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ  
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ  
ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ 1990-2020**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΚΗΜΕ**

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ**

**Στις << Επιστήμες της Αγωγής >>**

**με ειδίκευση << Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης  
και Εκπαιδευτικής Πολιτικής >>**

**ΦΛΩΡΙΝΑ  
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022**

## Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: κ. Τσιούμης Κωνσταντίνος

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: κ. Ηλιάδου-Τάχου Σοφία

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής: κ. Μπέτσας Ιωάννης

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - \_\_\_\_\_

Ο συγγραφέας Βασίλειος Κήμες βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:



Ημερομηνία: 20/02/2022

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 1990-2020.....	11
1.1. Ανασκόπηση.....	11
1.2. Μεταναστευτικό.....	17
1.3. Επιπτώσεις μετανάστευσης.....	25
1.4. Νομοθετικές πράξεις για τη μετανάστευση σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο...28	
1.4.1. Ελληνική νομοθεσία.....	31
1.5. Θεσμικό πλαίσιο για την ένταξη μεταναστών και προσφύγων στη δημόσια εκπαίδευση.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ .....	44
2.1.Εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση.....	46
2.2. Εφαρμογή πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	51
3.1. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση 54	
3.1.1. Ο ρόλος του σχολείου.....	54
3.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	59
3.2. Τάξεις Υποδοχής – Φροντιστηριακά τμήματα.....	64
3.3. Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) .....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ .....	71
5.1. Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών.....	71

5.2. Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	75
6.1. Μεταναστευτικές μειονότητες.....	76
6.2. Πολιτικές πολυπολιτισμικότητας και αφομοίωσης.....	76
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	80
7.1. Μέθοδος σχεδιασμός και στάδια της έρευνας.....	80
7.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	82
7.3. Σημασία της παρούσας έρευνας.....	83
7.4. Συμβολή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στην ήδη κεκτημένη γνώση.....	84
7.5. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	84
7.6. Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων.....	84
7.7. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	85
7.7.1. Στόχος της Έρευνας .....	85
7.7.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	85
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	88
8.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	88
8.2. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών .....	90
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105

## Περίληψη

Η ελληνική κοινωνία ποτέ δεν υπήρξε μονοπολιτιστική, καθώς ανέκαθεν συνυπήρχαν στον ελληνικό χώρο πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας πολεμικών συγκρούσεων, αλλά και πολιτικών αλλαγών, πολλοί άνθρωποι καθίστανται άμεσα πρόσφυγες ή πολιτικοί και οικονομικοί μετανάστες με αποτέλεσμα πρωτίστως οι χώρες της Ευρώπης, να δέχονται πληθώρα ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες, πολλοί από τους οποίους γίνονται μόνιμοι κάτοικοι των χωρών που τους υποδέχονται. Οι κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, όπως οι μεγάλες δημογραφικές αλλαγές, η εξελισσόμενη οικονομική κρίση, οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές και οι πολυπολιτισμικές τάξεις, μοιραία τοποθετούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η χώρα μας εξαιτίας των προαναφερόμενων λόγων μετατράπηκε σε πολυπολιτισμική, καθώς ζουν, εργάζονται και εκπαιδεύονται σ' αυτήν πολλαπλές και διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες οι οποίες συνεισφέρουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξή της. Για να μπορέσει μια πολυπολιτισμική κοινωνία να λειτουργήσει αποτελεσματικά και δημοκρατικά θα πρέπει το κράτος να παρέχει ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση και μόρφωση σε όλους αδιακρίτως τους πολίτες του. Η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να είναι τέτοια ώστε να ανταποκρίνεται στην πρόκληση της αρμονικής ένταξης των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μέσα σε όλα τα στάδια και όλες τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανάστες, πρόσφυγες, εκπαιδευτική πολιτική

## **Abstract**

The Greek society was never unicultural, as there were always groups of people with different cultural backgrounds which co-existed. In the last decades, due to war conflicts as well as political changes, many people automatically become refugees or political and economic immigrants, with the result mainly the European Countries, to receive a number of people with different cultures, many of which become permanent residents of their host countries. The social conditions which have been formed in the last decades in Greece, such as the demographic changes, the developing economic crisis, the increasing immigrant flows and the multicultural classes, inevitably place the intercultural education in the center of interest. Especially in the mid 1990s, our country because of the above-mentioned reasons was turned into multicultural as multiple and different cultural groups live, work and become educated in it and contribute to the economic and social development. For a multicultural society to be able to function effectively and democratically, the state must offer the same opportunities for education to all its citizens indiscriminately. The applied educational policy must be such that it responds to the challenge of harmonic intergration of both native and foreign students at all stages and ranks of the Greek Educational system.

**Key words:** intercultural education, immigrants, refugees, educational policy.

## **Πρόλογος**

Η παιδεία αποτελεί τον βασικό μοχλό όσον αφορά στη συμμετοχή στο νέο κοινωνικοπολιτικό, πολιτιστικό και ιστορικό γίνεσθαι, το οποίο διαμορφώνεται στην ενωμένη Ευρώπη. Τα κράτη-μέλη έχουν αρχίσει τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τους πληθυσμούς με γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές. Ζώντας σε μια χώρα που αποτελεί τα σύνορα της Ευρώπης με χώρες εκτός Ένωσης και όντας εκπαιδευτικός, θεώρησα ενδιαφέρον αλλά και χρήσιμο για την κατάρτισή μου να επιλέξω ένα θέμα εκπόνησης διπλωματικής που θα είχε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συνεπώς στο πλαίσιο παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με θέμα Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής πολιτικής επέλεξα ως θέμα της διπλωματικής τις κοινωνικές εξελίξεις που δημιούργησαν μια διαπολιτισμική Ελλάδα τα τελευταία τριάντα χρόνια.

Στο σημείο αυτό θεωρώ επιτακτική ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στο καθηγητή μου κύριο Τσιούμη Κωνσταντίνο με την πολύτιμη στήριξη του οποίου κατόρθωσα να ολοκληρώσω την παρούσα με τρόπο τέτοιο, ώστε να αποκτήσω επιπλέον γνώσεις.

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ελλάδα, λόγω και της γεωγραφικής της θέσης δέχθηκε μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφυγών, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να σημειωθούν σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής της ζωής. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μοντέλων, γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη μαθητών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Άλλωστε η εκπαίδευση ως φορέας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η ισοτιμία των μορφωτικών ευκαιριών, η αποδοχή του διαφορετικού, ο σεβασμός στην ετερότητα είναι κάποια από τα νέα αιτήματα της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Η εποχή μας έρχεται αντιμέτωπη με συνεχείς αλλαγές οι οποίες καταγράφονται σε διεθνές επίπεδο. Οι δυτικές κοινωνίες μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο χαρακτηρίζονται από ετερογένεια ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού. Τίθεται, λοιπόν, το ζήτημα της αντιμετώπισης της ετερότητας και της ενσωμάτωσης των μεταναστών στις νέες κοινωνίες τους.

Στην Ελλάδα, μια χώρα υποδοχής μεταναστών, οι διαφορετικές εθνικές ομάδες αλληλοσυγκρούονται και αλληλεπιδρούν. Τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται διαμορφώνουν μια κοινωνία πολυπολιτισμική. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει κατά καιρούς ο εκσυγχρονισμός δεν έχει ανέλθει ακόμα.

Η εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήτοι μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ πολιτισμικών ομάδων, είναι η κατάλληλη απάντηση στην πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας και για την επιτυχία της απαιτείται η δημιουργική συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από έξι κεφάλαια, στο πρώτο από τα οποία μέσω πέντε υποκεφαλαίων παρουσιάζεται μια γενική ανασκόπηση της χρονικής περιόδου 1990-2020, με ιδιαίτερη αναφορά στο ζήτημα της μετανάστευσης, τις επιπτώσεις της στην Ελληνική κοινωνία και το θεσμικό πλαίσιο που την διέπει. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της διαπολιτισμικής πολιτικής, ενώ στο τρίτο μέσω τριών υποκεφαλαίων παρουσιάζεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αναφορές στο ρόλο του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων και των υποδομών που δημιουργήθηκαν για την υλοποίησή της. Το



τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται με τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης και το πέμπτο αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κοινωνική ένταξη όσων συμμετέχουν σ' αυτήν. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους εξετάζονται οι εφαρμογές των πολιτικών πολιτισμικότητας.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια, στο πρώτο από τα οποία παρουσιάζεται αναλυτικά, μέσω επτά υποκεφαλαίων η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται ο σχεδιασμός και τα στάδια της έρευνας, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της, η συμβολή της στην ήδη κεκτημένη γνώση, ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε ο ερευνητής και τα κριτήρια που τέθηκαν για τη διεξαγωγή της, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων και ο σκοπός για τον οποίο δημιουργήθηκε. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσία των συμπερασμάτων που εξήχθησαν από αυτήν και την βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνησή της.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 1990-2020**

#### **1.1. Ανασκόπηση**

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η εκάστοτε πολιτική κατάσταση της κάθε χώρας διαμορφώνεται όχι μόνο από τους κυβερνώντες, αλλά υπό την επίδραση διαφόρων οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Η πολυπλοκότητα των αναγκών, ήτοι κοινωνική και οικονομική κρίση, όπως αυτές διαμορφώθηκαν την ερευνώμενη στην παρούσα εργασία χρονική περίοδο, ήτοι 1990-2020, οδήγησαν στην αναδιάρθρωση των σχημάτων παροχής εργασίας, εκπαίδευσης και κοινωνικών υπηρεσιών.

Βάση των Ευρωπαϊκών Συνθηκών τα κοινωνικά θέματα αντιμετωπίζονται οριακά και συνδέονται με τις ανάγκες της οικονομικής ενοποίησης. Οι αρχές κοινωνικής πολιτικής που εμπεριέχονται σ' αυτά τα κείμενα είναι συμπληρωματικές των βασικών οικονομικών στόχων. Στο προοίμιο της ιδρυτικής Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ρώμη, 1957), μεταξύ άλλων, ορίζεται ως ένας από τους σκοπούς της Κοινότητας η σταθερή βελτίωση των όρων διαβίωσης και απασχόλησης των λαών. Οι κοινωνικές διατάξεις που περιέχονται στη Συνθήκη αφορούν την ελεύθερη κυκλοφορία και εγκατάσταση των εργαζομένων, την κοινωνική κάλυψη των διακινούμενων εργατών και την ισότητα μεταχείρισης των αμοιβών μεταξύ ανδρών και γυναικών. Με τα άρθρα 123 και 126 καθορίζεται η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και στο άρθρο 128 διατυπώνεται η ανάγκη εφαρμογής κοινής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι διατάξεις που αφορούν τα κοινωνικά θέματα παραπέμπουν στη συνεργασία των κρατών μελών και περιορίζουν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε μελέτες και γνωμοδοτήσεις. Σ' αυτή τη Συνθήκη περιλαμβάνονται μόνο εκείνες οι κοινωνικοπολιτικές ρυθμίσεις και διατάξεις που κρίθηκαν αναγκαίες και απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία της αγοράς και της οικονομίας και εξυπηρετούν κυρίως νομιμοποιητικούς στόχους (Σακελλαρόπουλος, 1993).

Στην Ελλάδα την ερευνώμενη χρονική περίοδο διεξήχθησαν δώδεκα εθνικές βουλευτικές εκλογές. Κυρίως λόγω της οικονομικής κρίσης, οι επτά από τις δώδεκα εκλεγμένες κυβερνήσεις δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τη θητεία τους και μάλιστα το 2012 και το 2015 διεξήχθησαν δύο φορές εκλογές το ίδιο έτος.

## **1990-2000**

Το σημαντικότερο πολιτικό γεγονός της συγκεκριμένης δεκαετίας, σε παγκόσμιο επίπεδο, ήταν η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης με άμεσο αποτέλεσμα την λήξη του ψυχρού πολέμου, τη διάλυση της Σοσιαλιστικής Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γιουγκοσλαβίας, την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων σε όλη την Ανατολική Ευρώπη, την επανένωση της Γερμανίας και τη δημιουργία πολλών νέων κρατών. Η αλλαγή αυτή στις περισσότερες περιπτώσεις προκάλεσε πολέμους με συνέπεια πολλοί άνθρωποι να καταστούν άμεσα πρόσφυγες ή μετανάστες.

Από το 1991 η Ευρωπαϊκή Ένωση απέκτησε νέα σύνορα με την εφαρμογή της Συμφωνίας Σέγκεν, με αποτέλεσμα έως τις μέρες μας να έχει δημιουργηθεί μια νέα πραγματικότητα, η οποία σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση και την εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών έχει αλλάξει τις συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων τόσο σε οικονομικό όσο και σε πολιτιστικό επίπεδο.

Στην Ελλάδα από το 1993 το χρέος αυξήθηκε από 28,6% σε 111,6% του ΑΕΠ και ακολούθησε η αύξηση των μη παραγωγικών δαπανών, χωρίς επαρκή έσοδα η οποία οδήγησε σε υπέρογκους δανεισμούς με ανάλογα επιτόκια. Το 1993 η οικονομία της Ελλάδας άρχισε να ομαλοποιείται με στόχο να ικανοποιήσει τα κριτήρια σύγκλισης της συνθήκης του Μάαστριχτ και τα στοιχεία έδειχναν ότι το χρέος μειωνόταν. Το δημόσιο χρέος μειώθηκε από 97% του ΑΕΠ το 1995 και στο 94% το 1999. Η Ελλάδα αύξησε σημαντικά τα φορολογικά της έσοδα την περίοδο αυτή και συγκράτησε τις πρωτογενείς δαπάνες, καταφέροντας να έχει πρωτογενές πλεόνασμα. Το πρωτογενές πλεόνασμα αυξήθηκε από 2,2% του ΑΕΠ το 1995 σε 4,3% το 1999 (Δεδουσόπουλος, 2000). Έτσι και σε συνδυασμό με τη μείωση του κόστους εξυπηρέτησης του δημοσίου χρέους, από 11,2% του ΑΕΠ το 1995 στο 7,4% το 1999, κατάφερε τη σημαντική μείωση ελλειμμάτων και χρέους.

## **2000-2010**

Το 2000 η Ευρώπη αποκτά κοινό νόμισμα και από ότι προέκυψε από την ίδια την πραγματικότητα, το γεγονός αυτό ανέτρεψε την ήδη εξασθενημένη ελληνική οικονομία. Το 2004, μετά από πίεση της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας έγινε οικονομική απογραφή στην Ελλάδα από την οποία προέκυψαν δαπάνες που δεν είχαν καταγραφεί και αναθεωρήθηκαν τα ελλείμματα των προηγούμενων ετών. Το γεγονός αυτό έπληξε την αξιοπιστία της χώρας και την έθεσε σε τριετή επιτήρηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το 2007 παρατηρήθηκε μια γενική αύξηση των δαπανών και

συνεπώς αύξηση του χρέους. Το 2009 το ετήσιο έλλειμμα τρεχουσών συναλλαγών άγγιξε τα 30 δις και με ρυθμό ανάπτυξης -2,3%, με αυτά τα δεδομένα ο δανεισμός της χώρας άρχισε να καθίσταται δύσκολος καθώς θα μπορούσε μόνον με υψηλά επιτόκια να πραγματοποιηθεί.

### **2010-2020**

Στα μέσα του έτους 2010, η ελληνική κυβέρνηση αδυνατούσε να δανειστεί με λογικά επιτόκια από τις αγορές για τη χρηματοδότηση του τρέχοντος δημοσιονομικού ελλείμματος και την αναχρηματοδότηση του χρέους και για αυτό προσέφυγε στους μηχανισμούς οικονομικής στήριξης, ήτοι το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα. Τον Νοέμβριο του 2010 η Eurostat προχώρησε σε αναθεώρηση των ελληνικών ελλειμμάτων των τελευταίων ετών κι έτσι αναθεωρήθηκε και το χρέος και η χώρα αποκλείστηκε από τον απευθείας δανεισμό από την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την υποχρέωση δανεισμού από τις εμπορικές τράπεζες και την αύξηση των επιτοκίων λόγω της αδυναμίας αποπληρωμής των δανείων και ομολόγων. Με τη προσφυγή της Ελλάδας στους προαναφερόμενους μηχανισμούς στήριξης, αποφεύχθηκε ο άμεσος κίνδυνος στάσης πληρωμών, αλλά για τη χορήγηση δανείων υπογράφηκαν τρία μνημόνια τα οποία επέφεραν την εφαρμογή νέων μέτρων λιτότητας και περικοπών. Μοιραία, η προαναφερθείσα οικονομική κατάσταση είχε κοινωνικό αντίκτυπο, καθώς επέφερε μείωση των εισοδημάτων, ανεργία και μετανάστευση πολλών Ελλήνων για οικονομικούς λόγους (Παπαθεοδώρου, 2018).

Στον εργασιακό τομέα στην αρχή της συγκεκριμένης δεκαετίας παρατηρήθηκε μια ήπια εικόνα με τις συλλογικές συμβάσεις να ευνοούν τις εργασιακές σχέσεις, γεγονός που ανατράπηκε τελείως με τα μέτρα που έπρεπε να ληφθούν όταν ήρθε η οικονομική κρίση και τα μνημόνια. Συγκεκριμένα, στον δημόσιο τομέα καθιερώθηκε η σχέση 1:5 και 1:10 μεταξύ προσλήψεων και αποχωρήσεων, με την εισαγωγή των μέτρων της προσυνταξιοδοτικής διαθεσιμότητας και της εργασιακής εφεδρείας που συνίστανται σε έμμεσες απολύσεις, και με την συρρίκνωση των θέσεων προσωρινής απασχόλησης που σε μεγάλο βαθμό καλύπτουν πάγιες ανάγκες. Παράλληλα σημειώθηκε γενικευμένη μείωση των αποδοχών από 10%-50% μέσα από άμεσες νομοθετικές παρεμβάσεις στους μισθούς και στα επιδόματα και από την κατάργηση συλλογικών συμβάσεων και κανονισμών προσωπικού με ιδιαίτερη έμφαση στην άρση της πρόσθετης προστασίας από τις απολύσεις για τους εργαζόμενους με σχέση ιδιωτικού

δικαίου. Στον ιδιωτικό τομέα παρατηρήθηκε μια διευκόλυνση των απολύσεων και μία χαλάρωση της προστασίας των εργαζομένων καθώς μειώθηκε το κόστος των απολύσεων μέσω της σύντμησης από τους 24 στους 6 μήνες του ανώτατου χρόνου προειδοποίησης σε περίπτωση καταγγελίας των συμβάσεων και με αποτέλεσμα να μειώνεται το κόστος των απολύσεων μέχρι και 18 μισθούς για τους εργαζόμενους με μεγάλη προϋπηρεσία (Κουζής, 2011).

Στην συγκεκριμένη δεκαετία η αλλαγή καθεστώτων με μη ομαλό τρόπο στη Λιβύη, στο Ιράν, στο Ιράκ και στη Συρία και σε άλλες Αραβικές χώρες δημιούργησε εκατομμύρια πρόσφυγες που είχαν ως προορισμό τους την Ευρώπη.

Το 2019 και το 2020 τα καταγεγραμμένα ποσοστά ανεργίας ήταν χαμηλότερα, αλλά όχι κάτω από 16%. Σημειώνεται ότι ακόμα και οι εργαζόμενοι που είχαν μόνιμη δουλειά, ήρθαν αντιμέτωποι με συρρίκνωση των αποδοχών τους είτε μέσω απευθείας μείωσης είτε μέσω μείωσης του χρόνου εργασίας με συμβάσεις που αφορούσαν εκ περιτροπής απασχόληση. Η προαναφερόμενη κατάσταση σε συνδυασμό με την χαμηλή επιδότηση της ανεργίας σε ύψος και διάρκεια και την απουσία εργασιακής και ιατρικής ασφάλισης, δημιούργησε ασφυκτικές συνθήκες σε χιλιάδες πολίτες και έξαρση της εξωτερικής μετανάστευσης, καθώς μεγάλο τμήμα του εργατικού δυναμικού ωθήθηκε στην αναζήτηση απασχόλησης στο εξωτερικό. Σύμφωνα με το δίκτυο Europass, 100.000 βιογραφικά συμπληρώθηκαν για μετανάστευση στο εξωτερικό κατά το 2011. Θα πρέπει δε να επισημανθεί ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ενδιαφερόμενων συνιστά ειδικευμένο εργατικό δυναμικό, φαινόμενο που, εκτός από τις κοινωνικές επιπτώσεις που συνεπάγεται, αποτελεί και τεράστια παραγωγική απώλεια με αποτέλεσμα η ελληνική αγορά εργασίας να χάνει ιδιαίτερα παραγωγικό και εξειδικευμένο δυναμικό την ίδια στιγμή που είναι υποδοχέας μεγάλου κύματος μεταναστών, κατά κανόνα ανειδίκευτων.

Η οικονομική κρίση και τα μέτρα διαχείρισής της που επέβαλαν τα τρία μνημόνια της περιόδου 2010-18 διαμόρφωσαν μια νέα εικόνα για την ελληνική κοινωνία. Η κατανάλωση των αγαθών για ένδυση, υπόδηση, αλλά και για εκπαίδευση μειώθηκε, καθώς ο καθένας προσπαθούσε να επιβιώσει και να ικανοποιήσει μόνο τις βασικές του ανάγκες.

Σύμφωνα με τον Παπαθεοδώρου (2018) ο δείκτης της σχετικής φτώχειας από 19,7% το 2008 αυξήθηκε σε 23,1% το 2011 και το χάσμα φτώχειας από 23,4% το 2009 σε 32,4% το 2012, παραμένοντας στη συνέχεια στα ίδια υψηλά επίπεδα. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν την χειροτέρευση των συνθηκών διαβίωσης των

φτωχών αφού το όριο φτώχειας από 598 ευρώ το μήνα το 2009 (για ένα μονομελές νοικοκυριό) υποχώρησε σταδιακά στα 375 ευρώ το 2015 δηλαδή μειώθηκε κατά 37%, γεγονός που αντανακλά την αντίστοιχη μείωση που έχουν υποστεί την ίδια περίοδο τα μεσαία εισοδηματικά στρώματα της χώρας.

Από το 2010 και μετά, στον τομέα της εκπαίδευσης οι δεσμεύσεις των μνημονίων για μείωση των δημόσιων δαπανών εκφράστηκαν κυρίως με τη μείωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα Γυμνάσια αυτό εκφράστηκε κυρίως με την παύση λειτουργίας ολιγομελών σχολείων σε απομακρυσμένα χωριά και τη συγχώνευση τους με άλλα σχολεία στις πόλεις. Η μείωση των σχολικών μονάδων ήταν μεγαλύτερη στα Δημοτικά και τα νηπιαγωγεία και δευτερευόντως στα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Κατά το διάστημα 2010-2014 τα νηπιαγωγεία μειώθηκαν από 6.064 σε 5.606, τα δημοτικά σχολεία από 5.440 σε 4.633, τα Γυμνάσια από 1.965 σε 1.794 και τα Λύκεια (κυρίως ΕΠΑΛ) από 1.361 σε 1.305 (Διάγραμμα 47). Στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ η αναδιάρθρωση επιτεύχθηκε με τις συγχωνεύσεις τμημάτων του προγράμματος (ΑΘΗΝΑ) και τη συρρίκνωση μεγάλου αριθμού τμημάτων των ΤΕΙ. Μετά το 2015 παρατηρείται σταδιακή σταθεροποίηση ή και μικρή αριθμητική αύξηση των σχολικών μονάδων κυρίως στα νηπιαγωγεία και τα Λύκεια.

Η στρατηγική που επιλέχθηκε για να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις από τις καταργήσεις εκπαιδευτικών δομών και τη μείωση του διδακτικού προσωπικού ήταν αυτή της αύξησης των ωρών διδασκαλίας και οι συμβάσεις συγκεκριμένου έργου με τη χρηματοδοτική συνδρομή του ΕΣΠΑ. Έτσι, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ οι ώρες διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 589,4 το 2010, 549,4 του 2012 και 569,4 το 2013 και το 2014 ενώ από το 2015 κι έπειτα ανέβηκαν στις 640 (Δημουλάς & Κουζής, 2019).

Η πολιτική και η οικονομική κατάσταση όπως διαμορφώθηκε από το 1990 έως και το 2020, με καταλυτικό σημείο την εφαρμογή των μέτρων που επιβλήθηκαν από τα μνημόνια, διαμόρφωσαν μια νέα κατάσταση στην ελληνική κοινωνία, έντονα διαφοροποιημένη συγκριτικά με την εικόνα που καταγράφονταν πριν από την εκδήλωση της κρίσης και την υπογραφή των δανειακών συμβάσεων. Αναλυτικότερα, η ανεργία διογκώθηκε προσεγγίζοντας το 22% με τους 1.100.000 ανέργους στους πρώτους μήνες του 2012 (από το 9% και τους 450.000 αντίστοιχα των αρχών του 2009), ποσοστό που έως και το 2017 αυξομειωνόταν, με χαμηλότερο ποσοστό το 21% το 2018.

Από την ανασκόπηση των ερευνώμενων ετών προκύπτει ότι κυρίως μετά το 2010 που άρχισε η εφαρμογή των μνημονίων, το επίπεδο διαβίωσης επιδεινώθηκε δραματικά, καθώς οι δημόσιες επενδύσεις και η κατανάλωση περιορίστηκαν κατά 40% περίπου και οι δημόσιες υποδομές απαξιώθηκαν. Επιπρόσθετα οι δημόσιες υπηρεσίες αποψιλώθηκαν από το ανθρώπινο δυναμικό το οποίο μειώθηκε κατά 22% με αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα και την επάρκειά τους για την κάλυψη των αναγκών ιδιαίτερα μάλιστα στους τομείς της υγείας και της εκπαίδευσης που αποτελούν τους βασικούς πυλώνες του κοινωνικού κράτους. Η ανεργία ανήλθε στο 28%, ποσοστά ρεκόρ για τα μεταπολεμικά δεδομένα καταγράφοντας τον υψηλότερο δείκτη στον ευρωπαϊκό χώρο που διατηρείται σταθερά παρά τη μείωση που έχει παρουσιάσει κατά τα τελευταία χρόνια. Η απασχόληση συρρικνώθηκε σημαντικά από το 60% στο 52% με την απώλεια περίπου 1 εκ. θέσεων εργασίας και περί τις 270 χιλιάδες επιχειρήσεις να οδηγούνται σε παύση της λειτουργίας τους. Οι εργασιακές σχέσεις υπέστησαν καταγιστικές αλλαγές συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός εντελώς νέου εργασιακού τοπίου με χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε συνθήκες ειδικής οικονομικής ζώνης εντός του ευρώ. Ταυτόχρονα, η κατάργηση των δημόσιων παροχών του κράτους πρόνοιας και η διάχυση των κριτηρίων κατοχής περιορισμένων μέσων διαβίωσης για να παρασχεθεί κοινωνική βοήθεια στους στερημένους και τους ανήμπορους με προ-γράμματα και επιδόματα δεν αντιστάθμισαν παρά μόνο μέρος των απωλειών που συντελέστηκαν από τις περικοπές των υπόλοιπων κοινωνικών δαπανών, την υποβάθμιση της πλήρους απασχόλησης, τις ελαστικές μορφές εργασίας που γενικεύτηκαν και την εκτίναξη των ανεργίας ενώ ο μη εργαζόμενος πληθυσμός άνω των 15 ετών ξεπερνά σε διαρκή πλέον βάση τον αριθμό αυτών που εργάζονται. Ένα ακόμα αρνητικό αποτέλεσμα των τριών διαδοχικών μνημονίων με δραματικές μακροχρόνιες επιπτώσεις στη βιωσιμότητα της ελληνικής κοινωνίας είναι η μεγάλη μείωση των γεννήσεων και η αύξηση των θανάτων που σε συνδυασμό με τη μετανάστευση οδήγησαν άμεσα στη μείωση του πληθυσμού. Επιπλέον, η μετανάστευση ειδικευμένου, κατά κανόνα, εργατικού δυναμικού συνιστά τεράστια παραγωγική αιμορραγία περιορίζοντας τις προοπτικές παραγωγικής ανάπτυξης της χώρας (Δημουλάς & Κουζής, 2019).

## 1.2. Μεταναστευτικό

Από το 1980 ξεκίνησε μια αθρόα έλευση αλλοδαπών από περίπου εκατόν πενήντα διαφορετικές φυλές, ενώ ταυτόχρονα άρχισε η μετανάστευση Ελλήνων προς την Ευρώπη. Από το 1990, οπότε και άνοιξαν τα σύνορα με την Αλβανία, ήρθαν στην Ελλάδα χιλιάδες μετανάστες λόγω της ρευστής οικονομικής κατάστασης της χώρας τους και τις συχνές αλλαγές στο πολιτικό της προσκήνιο.

Ο ακριβής αριθμός μεταναστών στην Ελλάδα είναι άγνωστος, μπορεί να κυμαίνονται από μερικές δεκάδες χιλιάδες (νόμιμοι) μέχρι μερικές εκατοντάδες χιλιάδες (παράνομοι). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού του 2001, ο πληθυσμός της χώρας ανερχόταν σε 10.964,080 κατοίκους από τους οποίους οι 797,093 ήταν αλλοδαποί. Στην πραγματικότητα όμως οι αλλοδαποί είναι αρκετά περισσότεροι εφόσον υπάρχουν και οι παράνομοι.

Η Ελλάδα και η Πορτογαλία είναι οι χώρες με το μεγαλύτερο αναλογικά με το πληθυσμό τους, ποσοστό ξένων υπηκόων στην Ευρώπη. Από το 1.000.000, περίπου 100.000 είναι υπήκοοι χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αμερικάνοι, Αυστραλοί. Οι υπόλοιποι είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οικονομικοί μετανάστες οι περισσότεροι από την Αλβανία, ενώ οι υπόλοιποι προέρχονται από Πολωνία και χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης κατά πρώτο λόγο, την Ασία (Πακιστάν, Ινδία και Φιλιππίνες) κατά δεύτερο και λιγότερο από τη Μέση Ανατολή (Κούρδοι και Αιγύπτιοι κυρίως) και την Αφρική (Κυπριανός, 2004).

Όπως επισημαίνει ο Κατσορίδας (1994), οι μετανάστες από την Αλβανία κατά τον υπολογισμό τους το 1994 ανέρχονταν στους 300.000, ενώ τα τελευταία χρόνια φτάνουν στους 1.000.000. Μικρότερες ομάδες αποτελούν οι Ιρακινοί, οι Αρμένιοι, οι Παλαιστίνιοι, οι Κούρδοι και οι Τούρκοι. Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου (2003) οι εργαζόμενοι αλλοδαποί στον ελληνικό χώρο το 1991 ήταν 400.000 με ποσοστό 4,5% του συνολικού πληθυσμού, από αυτούς οι 80.000 Πολωνοί, οι 200.000 αλβανικής καταγωγής και μόλις 30.000 από την Αίγυπτο. Τονίζεται ότι υπήρχαν 450.000 λαθρομετανάστες από τους οποίους σχεδόν οι μισοί ήταν Αλβανοί, οι 50.000 Αιγύπτιοι ενώ οι Φιλιππινέζοι ανέρχονταν στους 40.000. Το 1992 καταγράφηκαν 17.933 νόμιμοι αλλοδαποί μετανάστες, το 25,5% αυτών εργαζόταν στον επιστημονικό τομέα και το 31,7% ασχολούνταν με δουλειές γραφείου. Οι περισσότεροι παράνομοι μετανάστες εργάζονται στους τομείς της γεωργίας με ποσοστό 31% και στον τομέα παραγωγικότητας με 11%. Η Ελλάδα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες κατέχει το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοεθνών εργατών στο σύστημα της, ενώ η



Ιταλία και η Ισπανία διαθέτουν μόλις 5% του συνολικού πληθυσμού εργαζομένων αλλοδαπών μεταναστών.

Εκτός από τους μετανάστες, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται και δύο άλλες ομάδες οι οποίες δημιουργούν και αυτές συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα. Είναι αυτή των ατόμων που ζητούν πολιτικό άσυλο και αυτή των παλινοστούντων. Σύμφωνα με την Πετρινώτη (1993) το 1990, οι παλινοστούντες που εισήχθησαν ανέρχονταν στους 167.000, από αυτούς οι 40.000 ήταν κυπριακής καταγωγής (Κατσορίδας, 1994). Από το 1990 - 2001 υπέβαλαν αίτηση ασύλου 11.634 άτομα από τα οποία: 4.056 ήταν Τούρκοι, 1.759 Ιρακινοί, 1.162 Πολωνοί, 813 Ιρανοί, 781 Ρουμάνοι, 589 Αλβανοί και 2.444 άτομα από άλλες χώρες. Από τις 11.634 αιτήσεις έγιναν δεκτές 2.802, δηλαδή το 24,08%. Δεκτές έγιναν κυρίως οι αιτήσεις των Τούρκων (1.705 ατόμων) και των Πολωνών (681 ατόμων) και πολύ λιγότερο των άλλων. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Eurostat (2001) από 7.000 το 1989 ο αριθμός των αιτούντων για πολιτικό άσυλο πέφτει στους 1.000 το 1993, ανεβαίνει στους 4.000 το 1997 και σταθεροποιείται στους 2.000 τα δύο επόμενα χρόνια. Το 2000 υπήρχαν στην Ελλάδα 155.319 ομογενείς από τη πρώην Σοβιετική Ένωση. Οι περισσότεροι από αυτούς ήρθαν την τριετία 1991-1993 (Δαμανάκης, 2004).

Η «δεύτερη γενιά» μεταναστών βρίσκεται ήδη σε παραγωγική ηλικία, πολλοί έχουν πολιτογραφηθεί, ενώ ικανός αριθμός τους μεταναστεύει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως οι συνομήλικοί τους Έλληνες σε αναζήτηση εργασίας, λόγω των υψηλών ποσοστών ανεργίας που παρατηρούνται στη χώρα μας.

Σημειώνεται ότι, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για την αντιμετώπιση του μεταναστευτικού ζητήματος, λήφθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση συγκεκριμένες αποφάσεις, που αφορούσαν την εφαρμογή μέτρων σχετικά με τη μετανάστευση. Οι κυριότερες από αυτές είναι οι κάτωθι:

✓ Συνθήκη Άμστερνταμ (1999): Αφορά θέσπιση πολιτικών σχετικών με τον έλεγχο των εξωτερικών συνόρων, το άσυλο, τα δικαιώματα υπηκόων τρίτων χωρών και τη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών.

✓ Συμβούλιο Τάμπερε (1999): Αποφασίστηκε η συνεργασία με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών, κοινό ευρωπαϊκό σύστημα ασύλου, δίκαιη μεταχείριση υπηκόων τρίτων χωρών και πλαίσιο νόμιμης μετανάστευσης αλλά και λήψη μέτρων κατά της παράνομης.

✓ Συμβούλιο Λάακεν (2001): Αφορά την ενίσχυση της συνεργασίας των χωρών για το μεταναστευτικό ζήτημα.

✓ Συμβούλιο Σεβίλλης (2002): Συζητήθηκαν τα προγράμματα επαναπατρισμού -επανεισδοχής παράνομων μεταναστών αλλά και η φύλαξη των συνόρων της Ε.Ε.

✓ Συμβούλιο Θεσσαλονίκης (2003): Πρόταση δημιουργίας της ευρωπαϊκής δύναμης Frontex (ειδική δύναμη φύλαξης των εξωτερικών συνόρων της Ε.Ε.).

✓ Συμβούλιο Βρυξελλών (2003): Πρόγραμμα Χάγης 2005-2010 με τις εξής προτεραιότητες: α) διευκόλυνση νόμιμης μετανάστευσης, καταπολέμησης της παράνομης εργασίας και έλεγχο της παράνομης μετανάστευσης, β) η μεταναστευτική πολιτική γίνεται ατζέντα των εξωτερικών υποθέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γ) ενσωμάτωση μεταναστών και δ) κοινό σύστημα απόδοσης ασύλου για την Ε.Ε.

✓ Κανονισμός του Δουβλίνου ή Κανονισμός 343/2003. Πρόκειται για ένα νομικό κείμενο που θεσπίστηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και καθορίζει τη χώρα η οποία θα είναι υπεύθυνη για να δώσει άσυλο στον αιτούντα πρόσφυγα. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο κανονισμό, ο μετανάστης δικαιούται να ζητήσει άσυλο στην ευρωπαϊκή χώρα στην οποία θα εισέλθει την πρώτη φορά. Λόγω της δύσκολης εφαρμογής του τέθηκε σε αναστολή.

✓ Συμβούλιο Βρυξελλών (2005): Σφαιρική αντιμετώπιση μετανάστευσης με συνεργασία χωρών προέλευσης, διέλευσης και προορισμού.

✓ Συμβούλιο Βρυξελλών (2007): Ίδρυση Ευρωπαϊκού Ταμείου Ένταξης υπηκόων τρίτων χωρών για την περίοδο 2007-2013.

✓ Συμβούλιο Βρυξελλών (2008): Έγκριση του Ευρωπαϊκού Συμφώνου για την Μετανάστευση και το Άσυλο: α) οργάνωση της νόμιμης μετανάστευσης βάσει των δυνατοτήτων κάθε κράτους-μέλους (σε επίπεδο αγοράς εργασίας, στέγασης και κοινωνικών υπηρεσιών κ.α.) και ενθάρρυνση της ενσωμάτωσης, β) καταπολέμηση παράνομης μετανάστευσης - επαναπατρισμός, γ) ενίσχυση φύλαξης συνόρων και δ) συγκρότηση της Ευρώπης ως χώρας ασύλου (Καλοφωλιάς, 2011).

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται ο μεταναστευτικός πληθυσμός που εισήλθε το 2018 στην Ελλάδα, ανά χώρα καταγωγής και έχει καταγραφεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες:

**Πίνακας 1:** Μεταναστευτικός πληθυσμός ανά χώρα καταγωγής

<b>Χώρα Καταγωγής</b>	<b>Αριθμός Αδειών Διαμονής</b>	<b>Ποσοστό επί του συνόλου των αδειών διαμονής</b>
Αλβανία	353.826	67,56%
Γεωργία	18.865	3,60%
Ουκρανία	18.447	3,52%
Πακιστάν	16.853	3,22%
Ρωσία	14.486	2,77%
Ινδία	13.580	2,60%
Αίγυπτος	11.586	2,21%
Φιλιππίνες	9.949	1,90%
Μολδαβία	7.958	1,52%
Κίνα	7.226	1,38%
Μπανγκλαντές	7.175	1,37%
Αρμενία	6.043	1,15%
Συρία	5.467	1,04%
Σερβία	2.988	0,57%
Η.Π.Α.	2.553	0,49%
Άλλες χώρες	26.713	5,10%
Σύνολο	523.715	100,00%

*Πηγή:* Πληροφοριακό Σύστημα Μετανάστευσης, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Απρίλιος 2018

Όπως προαναφέρθηκε μετά το 1990 και μέχρι σήμερα, οι μεταναστευτικές ροές προς τη χώρα μας, έχουν αυξηθεί, ενώ ταυτόχρονα αυξανόμενος είναι και ο αριθμός των Ελλήνων που μεταναστεύουν προς χώρες της Ευρώπης, κυρίως για ανεύρεση εργασίας. Παρακάτω παραθέτονται τα σχετικά στοιχεία όπως αυτά συγκεντρώθηκαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) τον Ιανουάριο του 2019.

**Πίνακας 2:** Εισερχόμενοι – εξερχόμενοι μετανάστες, 1991 – 2018

<b>Έτος</b>	<b>Εισερχόμενοι μετανάστες</b>	<b>Εξερχόμενοι μετανάστες</b>	<b>Καθαρή μετανάστευση</b>
1991	151.978	64.628	87.350
1992	110.334	52.389	57.945
1993	107.462	52.929	54.533
1994	86.959	46.813	40.146
1995	98.989	47.967	51.022

1996	95.585	54.628	40.957
1997	113.477	51.794	61.683
1998	116.411	60.119	56.292
1999	84.695	54.175	30.520
2000	109.251	46.993	62.258
2001	98.471	45.909	52.562
2002	67.220	39.378	27.842
2003	63.141	37.433	25.708
2004	66.871	38.041	28.830
2005	70.933	38.583	32.350
2006	63.094	38.368	24.726
2007	63.298	40.400	22.898
2008	66.529	43.044	23.485
2009	58.613	43.686	14.927
2010	60.462	62.041	-1.579
2011	60.089	92.404	-32.315
2012	58.200	124.194	-65.994
2013	57.946	117.094	-59.148
2014	59.014	106.804	-47.790
2015	64.446	109.351	-44.905
2016	116.867	106.535	10.332
2017	112.247	103.327	8.920
2018	119.489	103.049	16.440

*Πηγή: Δελτίο Τύπου Ελληνικής Στατιστικής Αρχής 31-12-2019*

Η Ελλάδα είναι μια φιλόξενη χώρα υποδοχής, αλλά όπως προκύπτει από την ίδια την πραγματικότητα, δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένη για αυτή την μαζική έλευση αλλοδαπών, οπότε αδυνατούσε να τους εντάξει παρέχοντας θέσεις εργασίας και να τους αντιμετωπίσει διαθέτοντας τους κατάλληλους μηχανισμούς. Οι προσπάθειες των αλλοδαπών από την αρχή να δημιουργήσουν ομάδες εκπροσώπησης τους δεν επέφερε αποτελέσματα, καθώς απουσίαζε η κρατική μέριμνα για να τις αναγνωρίσει. Η πολιτική εξουσία δεχόταν τους μετανάστες ως κάτι προσωρινό και προσπαθούσε να τους αντιμετωπίσει με προχειρότητα, χωρίς να επιδιώκει να αναγνωρίσει τα ανθρώπινα και εργατικά δικαιώματά τους. Οι μετανάστες αναγκάζονται έτσι να ενταχθούν στη αδήλωτη εργασία, καθώς είναι αυτή που τους προσφέρει τα μέσα και τα εφόδια για να επιβιώσουν, πράγματα που αδυνατεί να δώσει το κράτος (Νικολάου, 2010).

Οι μετανάστες που προέρχονται από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χώρες δηλαδή με βιομηχανικό παρελθόν, ασχολούνται επαγγελματικά με τον επιστημονικό, τεχνικό και εμπορικό τομέα και αμείβονται καλύτερα. Οι μετανάστες από χώρες εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν άδεια παραμονής μέχρι πέντε χρόνια. Συνήθως απασχολούνται σε θέσεις εργασίας τις οποίες αποφεύγουν οι Έλληνες επειδή ο μισθός

είναι χαμηλός. Οι αγροτικές και εποχιακές δουλειές τους αναγκάζουν να μετακινούνται συνεχώς και να παίρνουν μαζί και τα παιδιά τους με αποτέλεσμα πολλά από αυτά να εγκαταλείπουν το σχολείο. Εκτός από τους νόμιμους υπάρχουν και οι λαθρομετανάστες. Αυτοί είναι παράνομοι και εργάζονται με πολύ χαμηλό μισθό σε δουλειές που οι άλλοι δεν αποδέχονται. Οι περισσότεροι μετανάστες εργάζονται στα χωράφια για την συγκομιδή φρούτων και λαχανικών. Μειονότητες όπως οι Φιλιππινέζες εργάζονται ως οικιακοί βοηθοί. Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι άνδρες και οι γυναίκες ανέρχονται μόνο στο 1/3 του πληθυσμού (Ζωγράφου, 2003).

Η παρουσία και η συνακόλουθη ανάγκη ένταξης των μεταναστών άρχισε να προβληματίζει την ελληνική πολιτεία την τελευταία δεκαετία για τρεις λόγους: α) την αυξημένη ροή μεταναστών από χώρες της Ασίας (Πακιστάν, Μπανγκλαντές) και της Αφρικής με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ από εκείνο της χώρας υποδοχής και έλλειψη εξειδίκευσης στους τομείς της εθνικής οικονομίας που παρουσίαζαν έλλειμμα εργατικού δυναμικού, όπως η γεωργία, οι κατασκευές, οι οικιακές υπηρεσίες, κ.ά. β) Την ευρύτερη ευρωπαϊκή οικονομική κρίση, η οποία έχει οδηγήσει σε ύφεση την ελληνική οικονομία κατά την τελευταία δεκαετία και η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της ανεργίας, τη μείωση των δημοσίων δαπανών και επενδύσεων, την έλλειψη εθνικού προϋπολογισμού για δράσεις ένταξης τόσο για τον παλιό όσο και για τον νεοεισερχόμενο μεταναστευτικό πληθυσμό. γ) Τη συνεχιζόμενη μαζική μετακίνηση προς την Ελλάδα και την Ευρώπη, από τα τέλη του 2014 έως και σήμερα, ατόμων τα οποία αιτούνται διεθνούς προστασίας και τα οποία διαφεύγουν πολέμου ή εμφυλίων συρράξεων στη χώρα τους και συγκεκριμένα τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης μιας συνολικής και ολοκληρωμένης στρατηγικής για την υποδοχή και την ένταξη μεταναστών και αιτούντων/αιτουσών και δικαιούχων διεθνούς προστασίας, στο πλαίσιο της προσαρμογής της ελληνικής πολιτείας στη νέα κοινωνικοπολιτική και οικονομική πραγματικότητα, καθίσταται απόλυτα απαραίτητη και αναγκαία (Εμκε-Πουλοπούλου, 2001).

Στην χώρα μας τον Απρίλιο του 2013 εκπονήθηκε από το Υπουργείο Εσωτερικών η πρώτη Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη πολιτών τρίτων χωρών με στόχο την οροθέτηση των βασικών αρχών και εθνικών στρατηγικών, προτεραιοτήτων και πολιτικών του Υπουργείου για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης πολιτικής για την ένταξη των νομίμως διαμενόντων πολιτών τρίτων χωρών στην ελληνική κοινωνία. Το 2016, με το Π.Δ. 123/2016 συστάθηκε και λειτούργησε το Υπουργείο

Μεταναστευτικής Πολιτική, με βασικές αρμοδιότητές του τη δημιουργία ενός συστήματος υποδοχής και υποστήριξης μεταναστών, αιτούντων διεθνούς προστασίας και των δικαιούχων αυτής, τη διασφάλιση της νόμιμης διαμονής τους στη χώρα, καθώς και την πρόβλεψη και το σχεδιασμό δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, διατηρώντας και προστατεύοντας παράλληλα την κοινωνική συνοχή. Την ίδια χρονιά συστάθηκε και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης (Τ.Α.Μ.Ε.), και λειτούργησε εντός του Υπουργείου Οικονομίας και Ανάπτυξης, Ειδική Γραμματεία για τη διαχείρισή του (Ν. 4375/2016), με στόχο τη χρηματοδοτική υποστήριξη των προσπαθειών των κρατών-μελών για την υιοθέτηση και ανάπτυξη ενός κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου και μετανάστευσης (Common European Asylum System), μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής ένταξης νομίμων μεταναστών και δικαιούχων διεθνούς προστασίας καθώς και μιας αποτελεσματικής πολιτικής επιστροφών, τηρώντας τις αρχές της αξιοπρέπειας και της διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Καλαντζή, 2007).

Οι πρόσφατες πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το σχεδιασμό της συνολικής ενταξιακής πολιτικής του κράτους καθώς και των μέτρων και των δράσεων που καλείται η Πολιτεία να λάβει προκειμένου να την υλοποιήσει. Με βάση τα παραπάνω, η Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, που εφαρμόζεται από την Ελληνική Κυβέρνηση αντιμετωπίζει την ενταξιακή πολιτική ως μια διαδικασία πολυδιάστατη και διαφορετικών ταχυτήτων, η οποία διαμορφώνεται γύρω από τα παρακάτω αναφερόμενα δύο επίπεδα:

**1. Υποδοχή**, η οποία αφορά στους αιτούντες διεθνούς προστασίας, στους οποίους η Πολιτεία καλείται να παρέχει προστασία, καθώς και βασικές υλικές συνθήκες υποδοχής (όπως στέγαση, οικονομικό βοήθημα, πρόσβαση στην υγεία, κ.τ.λ.), αμέσως μετά την καταγραφή τους στα σημεία εισόδου. Οι δράσεις και τα μέτρα που λαμβάνονται σε αυτό το πλαίσιο θέτουν τα θεμέλια για την μετέπειτα επιτυχημένη ενσωμάτωση του εν λόγω πληθυσμού στην κοινωνία υποδοχής και λειτουργεί και ως ένα είδος πρόωμης ένταξης.

**2. Ένταξη**, η οποία αφορά στους δικαιούχους διεθνούς προστασίας και στους μετανάστες στους οποίους η Πολιτεία καλείται να εξασφαλίσει όλες τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία υποδοχής (όπως, στέγαση, πρόσβαση στην αγορά εργασίας, στην υγεία, στην εκπαίδευση, δυνατότητα συμμετοχής στα κοινά, έγκυρη ενημέρωση). Οι δράσεις και τα μέτρα που στοχεύουν στην ένταξη του εν λόγω πληθυσμού είναι διαφορετικά και σχετίζονται με τις ανάγκες

κάθε ομάδα. Στην περίπτωση του νεοεισερχόμενου πληθυσμού που έχει λάβει καθεστώς διεθνούς προστασίας, η ένταξη στοχεύει στην ομαλή μετάβασή από το καθεστώς προστασίας του αιτούντος/της αιτούσας στην είσοδο στην κοινωνία υποδοχής, μέσω προγραμμάτων που συνδυάζουν την προσωρινή στέγασή τους με την παράλληλη παροχή οικονομικού βοηθήματος, μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας, τη δυνατότητα εισόδου στην αγορά εργασίας, κ.ά. Αντίστοιχα, στην περίπτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού, η ένταξη στοχεύει στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη αδειοδότησή τους, στην επαναφορά τους σε καθεστώς νομιμότητας, στην εξασφάλιση της χωρίς διακρίσεις πρόσβασής τους στην υγεία, την ασφάλιση, την εργασία και την εκπαίδευση, στη βελτίωση των παρεχόμενων προς αυτούς υπηρεσιών καθώς και στη διασφάλιση της συμμετοχής τους στα κοινά (Καλαντζή, 2007).

Η διετία 2015-2016 σηματοδότησε μια ριζική αλλαγή στην έκφραση του φαινομένου της μετανάστευσης στην Ελλάδα. Η μαζική ροή μεικτών ρευμάτων κυρίως αιτούντων διεθνούς προστασίας και, δευτερευόντως, παράτυπων μεταναστών από τη Μέση Ανατολή, τις εμπόλεμες περιοχές της Ασίας και της Αφρικής και της Βόρειας Αφρικής, στα ελληνικά νησιά μέσω της Τουρκίας, οδήγησε στην υπέρβαση των ορίων δυνατότητας υποδοχής και φιλοξενίας από μια χώρα με υφεσιακή οικονομία και εύθραυστες πολιτικές ισορροπίες, λόγω της προσπάθειας αντιμετώπισης των πολλαπλών εσωτερικών και εξωτερικών προβλημάτων. Η συντριπτική πλειοψηφία των αιτούντων διεθνούς προστασίας μετακινήθηκε προς τη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη, ενώ ένας σημαντικός αριθμός ατόμων (περίπου 62.000) παραμένει στη χώρα σε συνέχεια του κλεισίματος των συνόρων από τις γειτονικές βαλκανικές και κεντροευρωπαϊκές χώρες, καθώς και της απροθυμίας ορισμένων κρατών- μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να υλοποιήσουν τις δεσμεύσεις τους στο πλαίσιο του Προγράμματος Μετεγκατάστασης. Παρά τις προσπάθειες της Κυβέρνησης, των διεθνών οργανισμών και της κοινωνίας των πολιτών, τα προβλήματα της φιλοξενίας των αιτούντων/αιτουσών διεθνούς προστασίας, της έγκαιρης απόδοσης του καθεστώτος διεθνούς προστασίας και της ένταξης των ατόμων στα οποία έχει αναγνωριστεί το εν λόγω καθεστώς στην κοινωνία υποδοχής παραμένουν ανοικτά μέχρι σήμερα, ακόμα και μετά τις σημαντικές διαχειριστικές βελτιώσεις που έχουν συντελεστεί (Εμκε- Πουλοπούλου, 2001).

Τα τελευταία χρόνια και η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει πραγματοποιήσει σημαντικά βήματα προς τη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών στη βάση της αμοιβαίας

εμπιστοσύνης αλλά και της στενής συνεργασίας μεταξύ των χωρών προέλευσης, προορισμού και διέλευσης. Αυτή η πολιτική προήλθε από την διαπίστωση της συρρίκνωσης του εργατικού δυναμικού και της αύξησης των δεικτών εξάρτησης των ηλικιωμένων ατόμων λόγω και των χαμηλών δεικτών γονιμότητας και αύξησης του προσδόκιμου ζωής των πολιτών της.

Η σημερινή τάση προς την πολυπολιτισμικότητα, αν και υπάρχουν έντονα ρατσιστικά και ξενοφοβικά φαινόμενα, αγωνίζεται για τη δημιουργία κοινωνιών με ισότιμους και ισάξιους πολίτες, αναπαράγοντας ένα ιδεολογικό σύστημα στο οποίο παραγνωρίζονται οι διαφορές και επικοινωνούν οι ποικιλόμορφοι πολιτισμοί. Έτσι μέσα στις διεθνείς ανακατατάξεις που προέκυψαν στα τέλη του 20ου και στις αρχές του 21ου του αιώνα ευνοήθηκε η μετακίνηση μεταναστών προς την Ελλάδα, αλλοιώνοντας, σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, την πληθυσμιακή σύνθεσή της και δημιουργώντας ένα νέο πεδίο αλληλεπίδρασης στην κοινωνική, πολιτιστική, εργασιακή, οικονομική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο βαθμός της πολιτισμικής ομοιογένειας της ελληνικής κοινωνίας μειώνεται και αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η πολυπολιτισμική της σύνθεση με όρους φυλετικούς, εθνοτικούς και θρησκευτικούς.

### **1.3. Επιπτώσεις μετανάστευσης**

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2011) η Ελλάδα, χαρακτηρίζεται από χαμηλούς δείκτες γεννητικότητας και αρκετά υψηλό ποσοστό ηλικιωμένων στο συνολικό πληθυσμό, ενώ ταυτόχρονα παρατηρούνται συνεχείς και πολυπληθείς αφίξεις αλλοδαπών.

Έτσι, από τη μια μεριά, οι ανάγκες που δημιουργούνται στην αγορά εργασίας από τη συγκεκριμένη απροθυμία των Ελλήνων να εργαστούν σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, όπως αυτό παρουσιάστηκε παραπάνω, με την ταυτόχρονη αναζήτηση φθηνού εργατικού δυναμικού από μέρους των Ελλήνων εργοδοτών και από την άλλη μεριά, η θέληση των μεταναστών για εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης ή ακόμη και η αναζήτηση πόρων προς επιβίωση για τους ίδιους και σε αυξημένο ποσοστό και για τις οικογένειές τους κάνουν πιο εύκολη την αποδοχή των συγκεκριμένων εργασιών από μέρους των μεταναστών. Αν στα παραπάνω προστεθεί η ελλιπής δυνατότητα επικοινωνίας, ο φόβος της απέλασης ή της δημιουργίας προβλημάτων σε μια καινούργια χώρα και η απουσία ή άλλοτε η μικρή παρουσία οργανωμένων συνδικάτων ή σωματείων προς υπεράσπιση των μεταναστών εργατών,



τότε η θέληση ή η δυνατότητα διαπραγματεύσεως για εξασφάλιση καλύτερων εργασιακών συνθηκών μειώνεται σημαντικά. Ειδικά για τους μετανάστες χωρίς άδεια παραμονής ή/ και εργασίας οι συνθήκες εμφανίζονται πιο δυσχερείς, αφού οι ίδιοι αδυνατούν να ζητήσουν συμβουλές και βοήθεια από τις δημόσιες υπηρεσίες, καλύτερο εργασιακό περιβάλλον, κοινωνική ασφάλιση και τη νόμιμη ή ίση με τους υπόλοιπους εργαζομένους αμοιβή. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στην απασχόληση νόμιμων και παράνομων μεταναστών στην παραοικονομία, αφού, παράλληλα, το κόστος μειώνεται έως και στο μισό από το αντίστοιχο της νόμιμης εργασίας. Η συγκεκριμένη αθέμιτη εκμετάλλευση ενός ευκόλως χειραγωγούμενου δυναμικού και η έλλειψη παροχής σε αυτό στοιχειωδών δικαιωμάτων αφενός αποτελούν τα κίνητρα για την προτίμησή του από μέρους των εργοδοτών, αφετέρου κάνουν την εξάλειψη του φαινομένου αρκετά δύσκολη έως αδύνατη (Παύλου, 2009).

Ενισχυτικά στα παραπάνω αναφερόμενα οι Τριανταφυλλίδου και Μαρούρωφ (2010) υποστηρίζουν ότι τόσο το γεγονός ότι η Ελλάδα ευνοεί την είσοδο μεταναστών, όσο και τις θετικές επιδράσεις της μετανάστευσης στην ελληνική οικονομία, εφόσον η ανταγωνιστικότητα μεταξύ αλλοδαπών και ημεδαπών ως προς την κάλυψη των εργασιακών θέσεων άλλοτε εκλείπει και άλλοτε υπάρχει σε αρκετά μικρό ποσοστό, ενώ, ταυτόχρονα, μέσω της συμμετοχής των μεταναστών στην ελληνική αγορά εργασίας αυξάνεται η απασχόληση και η παραγωγικότητα. Η απασχόληση σε επικίνδυνα, χαμηλόμισθα και χαμηλού κύρους επαγγέλματα, καθώς και η αναντιστοιχία που παρατηρείται ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και δεξιοτήτων των μεταναστών και το επάγγελμα τους στην Ελλάδα φαίνεται ότι προκαλούν ψυχολογικές επιπτώσεις σε ορισμένους μετανάστες, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στις προσπάθειές τους για ομαλή κοινωνική και ατομική ανάπτυξη. Επιπλέον, ψυχολογικές διαταραχές παρατηρείται ότι δημιουργούνται στους μετανάστες της χώρας εξαιτίας του τρόπου κατά τον οποίο αυτοί επιλέγουν (ή αναγκάζονται να επιλέξουν) ώστε να φτάσουν στην Ελλάδα, των κακών συνθηκών διαμονής, της αβεβαιότητας σχετικά με τη μελλοντική παραμονή τους στη χώρα, της νοσταλγίας που αισθάνονται για την πατρίδα και τα οικογενειακά και φιλικά τους πρόσωπα, καθώς και εξαιτίας της ανασφάλειας και του άγχους από τα οποία διακατέχονται, λόγω της προσπάθειας ή της αδυναμίας προσαρμογής σε ένα περιβάλλον όπου η θρησκεία, η νομοθεσία, η γλώσσα, οι αξίες και οι συνήθειες διαφέρουν από τις δικές τους (Κασιμάτη 2003). Ειδικά τα ζητήματα της αποδοχής των γενικότερων διαφορετικών στοιχείων και της επικοινωνίας είναι ιδιαιτέρως

σημαντικά, καθώς συχνά οδηγούν τους αλλοδαπούς ακόμη και στην «απομόνωση στα περιθώρια της εθνικής τους ομάδας» (Κοιλιάρη 1997:39).

Συνεπώς, όταν η διαφορετικότητα δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή και όταν οι γνώσεις της ελληνικής γλώσσας είναι μηδαμινές ή ελλιπείς, τότε καθίσταται αδύνατο ή πιο δύσκολο οι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων να έρθουν σε επαφή και αλληλεπίδραση υπό αυτές τις συνθήκες, οι αλλοδαποί να τείνουν να έρχονται σε επαφή με τους συμπατριώτες τους. Επιπλέον, αρκετοί από τους μετανάστες αποβλέπουν, όχι τόσο στην εγκατάσταση, όσο στην ολιγόχρονη παραμονή στην Ελλάδα και τη διέλευσή της με σκοπό να μετακινηθούν σε άλλες χώρες (κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης), γεγονός που μπορεί να μειώσει τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και για κοινωνική ένταξη και ανέλιξη (Εμκε-Πουλοπούλου, 1990).

Ως παράγοντες που ασκούν αρνητική επίδραση στα παραπάνω στοιχεία είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν δημιουργηθεί στους γηγενείς ως προς τις μεταναστευτικές ομάδες. Εξαιτίας αυτών, οι μετανάστες συχνά εκλαμβάνονται ως «κατώτερη» κοινωνική ομάδα, ως «υπεύθυνοι για την ενίσχυση της παραοικονομίας και την αύξηση της ανεργίας», καθώς και ως «εγκληματίες» και «επικίνδυνοι για την κοινωνία». Οι τελευταίες απόψεις προκύπτουν από τις ελλιπείς γνώσεις σχετικά με το μεταναστευτικό ζήτημα, οι οποίες ενισχύονται από την κατά βάση αρνητική εικόνα που προβάλλουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Με την επιλογή προβολής συγκεκριμένων περιστατικών, δημιουργούνται ή ενισχύονται προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με τους αλλοδαπούς και κυριαρχούν απλουστεύσεις και γενικεύσεις, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα αισθήματα αυξημένης ανασφάλειας απέναντι στον «επικίνδυνο άλλο», ακόμη και μέσω της λήψης αυστηρότατων κατασταλτικών μέτρων. Στην αντίθετη κατεύθυνση κινείται ένα μικρότερο ποσοστό της κοινωνίας, το οποίο προέρχεται κυρίως από τον ακαδημαϊκό και πολιτικό χώρο, που αποκαλύπτει τις συγκεκριμένες ξενοφοβικές, ρατσιστικές και στερεοτυπικές στάσεις ωστόσο, ο θετικός λόγος είναι εύκολο να μεταστραφεί σε αρνητικό, όταν διάφοροι παράγοντες που στοχοποιούν τους μετανάστες συμβάλουν σε αυτό. Οι ρατσιστικές στάσεις προβάλλονται και μέσω νομοθετικών και πολιτικών τακτικών, όπως συμβαίνει με τις μαζικές συλλήψεις που βασίζονται στα «διαφορετικά» από τα συνήθη εξωτερικά χαρακτηριστικά και την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Οι συγκεκριμένες οπτικές ασκούν σημαντική επίδραση στην κοινή γνώμη, αλλά ταυτόχρονα δημιουργούνται και εξαιτίας της κοινής γνώμης.

Οι τακτικές αυτές με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν και προβάλλουν τους μετανάστες, όπως φάνηκε παραπάνω, ενισχύουν και τροφοδοτούν την αρνητική κοινή γνώμη, ενώ ταυτόχρονα οδηγούν σε μια εικονική συνοχή και ευημερία της κοινωνίας, όπου αρκετές φορές κυριαρχούν οι κοινωνικές ανισότητες και όπου οι μετανάστες δεν γίνονται αντιληπτοί ως πολίτες της χώρας, τουλάχιστον στο βαθμό που συμβαίνει με τους γηγενείς. Αντιθέτως, τα συγκεκριμένα άτομα συχνά στερούνται βασικών δικαιωμάτων και υφίστανται επικίνδυνες για την ομαλή κοινωνική ένταξη και συναισθηματική ανάπτυξή τους.

#### **1.4. Νομοθετικές πράξεις για τη μετανάστευση σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο**

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρατίθενται οι κυριότερες ενέργειες και διακηρύξεις διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών, οι οποίοι έχουν ως σκοπό τη θέσπιση κανόνων σε θέματα που αφορούν το πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα με άμεσες ή έμμεσες αναφορές στους μετανάστες και τα παιδιά τους.

❖ Το 1990 η Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα υιοθετεί τη Διεθνή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων Όλων των Μεταναστών Εργαζομένων και των Μελών των Οικογενειών τους, σύμφωνα με την οποία τα κράτη - μέλη δεσμεύονται να σέβονται και να διασφαλίζουν σε όλους τους μετανάστες εργαζομένους και τα μέλη των οικογενειών τους χωρίς διακρίσεις τα έως τότε προβλεπόμενα στους κανόνες του διεθνούς δικαίου δικαιώματα.

❖ Το 1997 μέσω της Συνθήκης του Άμστερνταμ επισημαίνεται, μεταξύ των υπολοίπων, η ανάγκη αφενός για εφαρμογή «μιας κοινής εξωτερικής μεταναστευτικής πολιτικής και πολιτικής ασφάλειας» μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφετέρου για διατήρηση και ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως χώρου «ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης, μέσα στον οποίο εξασφαλίζεται η ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων σε συνδυασμό με τα κατάλληλα μέτρα όσον αφορά τους ελέγχους στα εξωτερικά σύνορα, το άσυλο, τη μετανάστευση» (Official Journal of the European Communities, 1997β).

❖ Το 1999 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Κολωνίας, αφού έκρινε σκόπιμη τη συγκέντρωση των πρωταρχικών δικαιωμάτων που θεμελιώθηκαν από τους διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς, εκπονεί το Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο συγκεκριμένο χάρτη, αφού διατυπώνεται ότι η Ευρωπαϊκή

Ένωση «εδράζεται στις αδιαίρετες και οικουμενικές αξίες της αξιοπρέπειας του ανθρώπου, της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης», διακηρύσσεται, μεταξύ των υπολοίπων, ότι «απαγορεύεται κάθε διάκριση, ιδίως λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής καταγωγής ή κοινωνικής προέλευσης, γενικών χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων, πολιτικών φρονημάτων ή κάθε γνώμης, ιδιότητας μέλους εθνικής μειονότητας, περιουσίας, γέννησης, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» (άρθρο 21). Αναφορικά με την εκπαίδευση διακηρύσσεται ότι «κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και την πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ευχέρεια δωρεάν παρακολούθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης». Επιπλέον, «η ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σεβασμό των δημοκρατικών αρχών, καθώς και το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζουν την εκπαίδευση και τη μόρφωση των τέκνων τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους, γίνονται σεβαστά σύμφωνα με τις εθνικές νομοθεσίες που διέπουν την άσκησή τους» (άρθρο 14). Την ίδια χρονιά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη σύνοδο κορυφής του Τάμπερε της Φιλανδίας επαναλαμβάνει, ύστερα από τη Συνθήκη του Άμστερνταμ, την ανάγκη για συνεργασία και υιοθέτηση κοινής πολιτικής ασύλου και μετανάστευσης μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού εξασφαλίσει ότι «ο καθένας μπορεί να ζει και να κινείται ελεύθερα και ασφαλώς μέσω της Ευρωπαϊκής Ένωσης, απολαμβάνοντας της ίδιας νομικής προστασίας με τους πολίτες του κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο οποίο ευρίσκεται» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

❖ Το 2001 με σκοπό «την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ασφάλειας» αποφασίζεται η ανάπτυξη του συστήματος πληροφοριών «Σένγκεν δεύτερης γενιάς» και στα μέσα της δεκαετίας προσδιορίζονται οι «πυλώνες» οι οποίοι καθορίζουν τη δημιουργία και λειτουργία του. Προς το συγκεκριμένο σκοπό κινείται και η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2011 σχετικά με τη «διακυβέρνηση και την ενίσχυση του χώρου Σένγκεν, χωρίς ελέγχους στα εσωτερικά σύνορα», η οποία επισημαίνει την ανάγκη αποτελεσματικής ανταπόκρισης σε πιέσεις που δέχεται ο «χώρος Σένγκεν», εξαιτίας των αδυναμιών στα εξωτερικά σύνορα (Europa 2006α· 2006β· 2007· 2009· 2012· European Commission 2011· 2012· 2013).

Οι παρακάτω αναφερόμενες διατάξεις και νομοθετικές πράξεις αφορούν κυρίως την εφαρμογή μιας ενιαίας και κοινής μεταναστευτικής πολιτικής μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και τρίτων χωρών, που δίνουν

ιδιαίτερη έμφαση αφενός σε θέματα χορήγησης ασύλου και επανεισδοχής των μεταναστών στις χώρες προέλευσης, αφετέρου στη (θεωρούμενη ως «επιτακτική») ανάγκη επιβολής αυστηρών μέτρων ελέγχου των μεταναστευτικών ροών και καταστολής της παράνομης μετανάστευσης.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για:

- α) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Λάκεν του 2001 (European Commission 2001),
- β) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Σεβίλλης του 2002 (Council of the European Union 2002),
- γ) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Θεσσαλονίκης του 2003 (Council of the European Union 2003α),
- δ) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών του 2003 (Council of the European Union 2003β),
- ε) την ανακοίνωση από μέρους του Συμβουλίου της Οδηγίας 2003/86/ΕΚ σχετικά με το δικαίωμα οικογενειακής επανένωσης και της Οδηγίας 2003/109/ΕΚ σχετικά με το καθεστώς αλλοδαπών τρίτων χωρών οι οποίοι είναι επί μακρόν διαμένοντες του 2003 (με την υποχρέωση να ενταχθούν αμφότερες στο εσωτερικό δίκαιο των κρατών-μελών) (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2003α· 2003β· Παύλου 2004: 52 & 53· Γιαταγάνας 2010: 121),
- στ) το Πρόγραμμα της Χάγης του 2005 (Official Journal of the European Union 2005),
- ζ) τη Συνθήκη της Λισαβόνας του 2007 (Official Journal of the European Union 2007) και
- η) το Πρόγραμμα της Στοκχόλμης του 2010 (Official Journal of the European Union 2010β).

Όλες οι προαναφερόμενες συνθήκες και διακηρύξεις, αλλά και τα ειδικά προγράμματα, εκπονήθηκαν για να διαχειριστούν τις νέες καταστάσεις που δημιουργήθηκαν με την έλευση μεταναστών. Η καινούργια πραγματικότητα επιτάσσει την υιοθέτηση πρόσφορων μεθόδων και στρατηγικών για την επιτυχή ένταξη των μεταναστών και την επιτυχή συνοχή της κοινωνίας. Στην περίπτωση που αυτό πραγματοποιείται με συγκυριακό και εθνικά απομονωμένο χαρακτήρα, τότε η ανταπόκριση στις ανάγκες και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των ανθρώπων χαρακτηρίζεται από διαφορετικό βαθμό (ή απουσία) επιτυχίας, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας (Γιαταγάνας, 2010).

#### 1.4.1. Ελληνική νομοθεσία

Έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 τα ζητήματα που σχετίζονται με τους μετανάστες ρυθμίζονταν από τις εκάστοτε Ελληνικές κυβερνήσεις με το νόμο 4310/1929, ο οποίος εστίαζε στον έλεγχο των αλλοδαπών από τις αστυνομικές αρχές, ενώ «για μεμονωμένα άτομα αλλοδαπά, ο Υπουργός των Εσωτερικών μπορεί για λόγους δημόσιου ή κοινωνικού συμφέροντος να επιβάλλει σε αυτά όσους κρίνει αναγκαίους περιορισμούς (παραδείγματος χάριν, όσον αφορά την απαγόρευση της διαμονής ή εγκατάστασης στην Ελλάδα, την παρουσίαση στην αστυνομία, τη μετακίνηση, την άσκηση ορισμένου επαγγέλματος)» (άρθρο 14). Από όλα τα άρθρα του συγκεκριμένου Νόμου γίνεται εμφανές το γεγονός ότι το κράτος έχει την απόλυτο κυριαρχία στα ζητήματα που αφορούν τους αλλοδαπούς που εισέρχονται σ' αυτό. Η Πετράκου (2001) προσεγγίζοντας κριτικά τον προαναφερόμενο Νόμο, υποστηρίζει ότι η μεταναστευτική πολιτική που ασκείται με την εφαρμογή του, ευνοεί την επιβολή αυταρχικών στάσεων από μέρους του κράτους σε βάρος των αλλοδαπών και τα οποία αντικατοπτρίζουν το γεγονός ότι το κράτος εκλαμβάνει την παραμονή των αλλοδαπών στην Ελλάδα ως προσωρινή και με αυτήν την αντίληψη προσπαθεί να τη διαχειριστεί προς οικονομικό όφελος του ίδιου. Αυτή η στρατηγική συντελεί στην καλλιέργεια ενός κλίματος ξеноφοβίας και ρατσισμού τόσο από τις επίσημες αρχές, όσο και από τους πολίτες.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 ο Νόμος 1975/1991 καταργεί το Νόμο 4310/1929 και ρυθμίζει για πρώτη φορά από τότε την είσοδο, έξοδο, παραμονή, εργασία και απέλαση των αλλοδαπών (Χλέπας & Σπυράκος, 1992). Ωστόσο, δεν έχει μεγάλες διαφορές με τον προηγούμενο και παρόλο που ενθαρρύνεται η εισροή μεταναστών. Σε μια προσπάθεια γενικής επισκόπησης του Νόμου 1975/1991 ο Γεωργούλας (2003) κάνει λόγο για μέτρα τα οποία δημιουργούν ένα «αστυνομοκρατούμενο κράτος», μέσω της απαγόρευσης εισόδου στους «ανεπιθύμητους» μετανάστες (όταν αυτοί έχουν κάποιο γνώρισμα που ορίζει το ίδιο το κράτος), καθώς και της τιμωρίας, της απέλασης και της άρνησης ή της χορήγησης ύστερα μόνον από κρατική βούληση αδειών παραμονής και εργασίας.

Όπως επισημαίνει η Τριανταφυλλίδου (2010) ότι παρά τις αυστηρές διατάξεις του νόμου, η μαζική εισροή μεταναστών συνεχίστηκε, σε μεγάλο βαθμό ακόμη και χωρίς οι νεοαφιχθέντες να διαθέτουν τα απαραίτητα νόμιμα έγγραφα. Εφόσον οι ελληνικές αρχές συνειδητοποίησαν ότι δεν μπορούσαν να περιορίσουν τις μεταναστευτικές

εισροές και να ρυθμίσουν αποτελεσματικά (όπως αυτές θεωρούσαν) για το κράτος τα μεταναστευτικά ζητήματα με την επιβολή αυστηρών μέτρων ελέγχου και με τις διαρκείς και μαζικές απελάσεις, αποφάσισαν τη μαζική νομιμοποίηση των μεταναστών μέσω της έκδοσης το 1997 δύο προεδρικών διαταγμάτων (358/1997 και 359/1997), τα οποία όριζαν τους τρόπους προσωρινής νομιμοποίησης της παραμονής και εργασίας για τους αλλοδαπούς που βρίσκονταν ή και εργάζονταν στη χώρα.

Τα προγράμματα νομιμοποίησης στην Ελλάδα εμφανίζονται κατά βάση ως μέτρα περιορισμένης νομιμοποίησης αλλοδαπών, γεγονός που σημαίνει ότι εφαρμόζονται αυστηρά κριτήρια και απαιτούνται πολλά δικαιολογητικά, με σκοπό τη νομιμοποίηση ενός μικρού μόνο μέρους αυτών που βρίσκονται στη χώρα, το οποίο και επιλέγεται από τις αρχές. Τα συγκεκριμένα προγράμματα χαρακτηρίστηκαν από «περιορισμένη επιτυχία» αφού, πέραν του γεγονότος ότι απευθύνονταν σε ένα μικρό αριθμό αλλοεθνών, πρακτικά σημειώθηκαν προβλήματα στην προετοιμασία και την αποτελεσματική ανταπόκριση κατά τη διαδικασία της νομιμοποίησης. Συγκεκριμένα, τα αρμόδια γραφεία για την επεξεργασία των σχετικών αιτήσεων αποδείχθηκαν ελλιπώς στελεχωμένα σε σχέση με τον αριθμό των αιτήσεων, ενώ η χρονική διάρκεια των παρεχόμενων καρτών παραμονής ήταν περιορισμένη, με τους μετανάστες να υποχρεούνται να επαναλάβουν τη χρονοβόρα, πολύπλοκη και πολυέξοδη διαδικασία ανανέωσης, ακόμη και λίγο μετά την ολοκλήρωση της αρχικής διαδικασίας. Αρκετές ήταν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι αλλοδαποί λάμβαναν τις κάρτες παραμονής ύστερα από τη λήξη της διάρκειας ισχύος τους. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, ένας αρκετά υψηλός αριθμός αλλοδαπών παρέμενε σε καθεστώς παρανομίας, ακόμη και όταν διέμενε για μεγάλο χρονικό διάστημα στην ελληνική επικράτεια ή πληρούσε τις προϋποθέσεις για νόμιμη παραμονή και εργασία (Τριανταφυλλίδου, 2010).

Το 2001 με την ψήφιση του Νόμου 2910, συνεχίστηκε κοινή εφαρμογή νομιμοποίησης. Σε γενικές γραμμές και παρά τη συνειδητοποίηση της απουσίας μιας μεταναστευτικής πολιτικής που θα οδηγούσε στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία ή ακόμη και την επιθυμητή από μέρους των αρχών καταστολή της παράνομης μετανάστευσης, ο νόμος κινείται στο ίδιο πλαίσιο με το αντίστοιχο των προηγούμενων. Η Τριανταφυλλίδου (2010) προσεγγίζοντας κριτικά το συγκεκριμένο νόμο επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη θεώρηση της μετανάστευσης, κυρίως με οικονομικούς όρους προς όφελος του κράτους, συνδέεται με τη θέληση των κυβερνήσεων να εξασφαλίζουν με προσωρινό τρόπο εργατική δύναμη, από την

οποία θα μπορούν «εύκολα να απαλλαγούν», όταν πλέον δεν τη χρειάζονται. Συγκεκριμένα, συνεχίζουν να ισχύουν στον ίδιο βαθμό: α) η πρόθεση για επιβολή απόλυτου ελέγχου (άρθρο 3) και για διατήρηση της δημόσιας τάξης και υγείας, ακόμη και με την τήρηση καταλόγου «ανεπιθύμητων αλλοδαπών» (άρθρα 5 και 49), β) η άρνηση εισόδου (ακόμη και χωρίς αιτιολογία) και οι διακρίσεις ανάμεσα στους ημεδαπούς, τους πολίτες των κρατών- μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τους κατέχοντες την ελληνική ιθαγένεια και τους αλλοδαπούς. Για παράδειγμα, όταν ορίζεται ότι «δεν επιτρέπεται η απαγόρευση εισόδου στην Ελλάδα προσώπου που αποδεικνύεται ότι έχει την ελληνική ιθαγένεια και αν ακόμη στερείται διαβατηρίου ή άλλου ταξιδιωτικού εγγράφου» ή όταν, σχετικά με την άρνηση εισόδου, απαιτείται αιτιολογία μόνο «αν ο αλλοδαπός είναι σύζυγος, ανήλικο τέκνο ή γονέας πολίτη κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (άρθρο 7, 1η και 4η παράγραφος), γ) η έμφαση στο συμφέρον της εθνικής οικονομίας, η είσοδος με σκοπό την εργασία για συγκεκριμένο είδος απασχόλησης και για συγκεκριμένο εργοδότη, καθώς και η περιορισμένη χρονική διάρκεια της χορήγησης και ανανέωσης της άδειας εργασίας (μέχρι ένα έτος και στις δύο περιπτώσεις) (άρθρο 19, 1η και 8η παράγραφος), δ) η δυνατότητα απέλασης, επιβολής ποινών και κράτησης του αλλοδαπού σε ειδικούς χώρους των οικείων αστυνομικών αρχών έως τρεις μήνες πριν να πραγματοποιηθεί η απέλασή του (άρθρα 41, 44, 48 και 50), ε) η επιβολή ποινών στον εργοδότη που απασχολεί αλλοδαπό ο οποίος δεν φέρει άδεια εργασίας (άρθρο 53), καθώς και στ) οι περιορισμοί στην κίνηση και εγκατάσταση των αλλοδαπών (άρθρο 42).

Το 2005 θεσπίστηκε ο Νόμος 3386/2005 για τη ρύθμιση θεμάτων εισόδου, διαμονής και κοινωνικής ένταξης των αλλοδαπών, αυτή τη φορά με συγκεκριμένη αναφορά σε όσους από αυτούς προέρχονται από χώρες που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο συγκεκριμένος νόμος σχετικά με τους αλλοδαπούς τρίτων χωρών ακολουθεί τις διατάξεις του Νόμου 2910/2001, ο οποίος αφορά την είσοδο και παραμονή γενικά των αλλοδαπών στην ελληνική επικράτεια. Οι δύο νόμοι κινούνται στο ίδιο πλαίσιο και προβλέπουν ακριβώς τις ίδιες διατάξεις, με ελάχιστες διαφορές. Συγκεκριμένα, ο Νόμος 3386/2005 αποτελείται από περισσότερα άρθρα στο κεφάλαιο κατά το οποίο ορίζονται οι όροι εισόδου με σκοπό την εργασία, καθώς και οι όροι χορήγησης και ανανέωσης των αδειών παραμονής (οι οποίες εξαρτώνται κυρίως από τον τομέα εργασίας) των αλλοδαπών τρίτων χωρών, γεγονός που συνεπάγεται σε αυτήν την περίπτωση τη λεπτομερέστερη περιγραφή τους. Επίσης, στον τελευταίο νόμο δημιουργούνται κατηγορίες αδειών διαμονής, βάσει των οποίων



καθορίζονται οι γενικές προϋποθέσεις χορήγησής τους. Εν προκειμένω, χορηγείται άδεια διαμονής: α) για εργασία, β) για ανεξάρτητη οικονομική δραστηριότητα, γ) για ειδικούς λόγους, όπως σπουδές, επαγγελματική κατάρτιση και εκπόνηση ερευνητικού προγράμματος, δ) για εξαιρετικούς λόγους, όπως ανθρωπιστικοί λόγοι και θύματα εμπορίας, ε) για οικογενειακή επανένωση, στ) αόριστης διάρκειας και ζ) επί μακρόν διαμένοντος (την ιδιότητα του οποίου αποκτά, βάσει του νόμου, ο ενήλικος αλλοδαπός που προέρχεται από τρίτη χώρα και διαμένει νόμιμα κατά τα πέντε τελευταία έτη στην Ελλάδα. Για την απόκτηση της ιδιότητας αυτής θα πρέπει, ωστόσο, να συντρέχουν και προϋποθέσεις σχετικά με την «επάρκεια» των αγαθών προς επιβίωση, τη δυνατότητα πλήρους ασφάλισης ασθένειας για τον ίδιο και τα εξαρτώμενα μέλη της οικογένειάς του και την «επάρκεια» γνώσης του ελληνικού πολιτισμού, της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικής ιστορίας) (άρθρα 9-69)

Ακόμη μια αλλαγή αποτελεί η προσθήκη του προσώπου «που αποδεικνύεται ότι έχει την ιθαγένεια κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (άρθρο 8 του Νόμου 3386/2005) στο άρθρο 7 του Νόμου 2910/2001, κατά το οποίο «δεν επιτρέπεται η απαγόρευση εισόδου στην Ελλάδα προσώπου που αποδεικνύεται ότι έχει την ελληνική ιθαγένεια και αν ακόμη στερείται διαβατηρίου ή άλλου ταξιδιωτικού εγγράφου». Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η αλλαγή αναφορικά με τη δυνατότητα κράτησης των αλλοδαπών τρίτων χωρών σε ειδικούς χώρους των οικείων αστυνομικών αρχών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα πριν να πραγματοποιηθεί η απέλασή τους (άρθρο 81). Εκτός από τις παραπάνω επισημάνσεις που σχετίζονται με το πλαίσιο στο οποίο κινείται ο συγκεκριμένος και οι προηγούμενοι νόμοι, τονίζεται σαφώς η διαφορά στη μεταχείριση των αλλοδαπών με κριτήριο τη χώρα από την οποία αυτοί προέρχονται, καθώς και η μεγαλύτερη σημασία που αποδίδεται στη ρύθμιση της παρουσίας των μεταναστών στην αγορά εργασίας. Εν προκειμένω, η εργασία συνδέεται άμεσα με τους όρους και τη χρονική διάρκεια παραμονής των αλλοδαπών στη χώρα, όπως και με τα οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από την παρουσία τους στην ελληνική επικράτεια. Επίσης, σημαντική είναι, όχι μόνο η διατήρηση της διάταξης περί κράτησης των αλλοδαπών έως ότου αυτοί απελαθούν, αλλά και η δυνατότητα αύξησης του χρονικού διαστήματος που θα μπορούν να κρατούνται. Πρόκειται ασφαλώς για ρύθμιση η οποία συνεχίζει να καταπατά φανερώς βασικά ατομικά δικαιώματα (όπως είναι το δικαίωμα της ελευθερίας) και να έχει αρνητικές συνέπειες, τόσο στο μετανάστη, όσο και στον τρόπο που το κράτος αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως κράτους υποδοχής. Ο παραπάνω νόμος τροποποιείται

και συμπληρώνεται από τους Νόμους 3536/2007, 3613/2007, 3731/2008, 3772/2009 και 3801/2009. Ωστόσο, αυτό συμβαίνει με λιγιστές και μηδαμινής συμβολής σχετικά με το χαρακτήρα της μεταναστευτικής πολιτικής λεπτομέρειες, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με γραφειοκρατικά ζητήματα. Ως σημαντική (σε σχέση με τη θεματική του παρόντος πονήματος) αλλαγή καταγράφεται η διάταξη του Νόμου 3731/2008 που αφορά την άδεια διαμονής αλλοδαπού ο οποίος προέρχεται από χώρα που δεν ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο οποίος έχει συμπληρώσει δεκαετή συνεχή νόμιμη διαμονή στη χώρα. Βάσει του νεότερου νόμου, η άδεια διαμονής υπό αυτές τις προϋποθέσεις δεν ανανεώνεται πλέον επ' αόριστον, αλλά για δέκα έτη με δυνατότητα ανανέωσης κατόπιν αίτησης του ενδιαφερομένου για ισόχρονο διάστημα (άρθρο 39). Πρόκειται για ρύθμιση η οποία, όχι μόνο συνεπάγεται χρονοβόρες και πολυέξοδες διαδικασίες υποβολής αιτήσεων για τους αλλοδαπούς, αλλά, ταυτόχρονα, συνδέεται με τους όρους που διαμορφώνουν την κοινωνική ένταξή τους και την αντίληψη που υιοθετεί το κράτος σχετικά με την προσωρινότητα της παραμονής τους. Εν προκειμένω, οι αλλοεθνείς εκλαμβάνονται ως άτομα τα οποία θα πρέπει συνεχώς, ακόμη και ύστερα από αρκετά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, να ελέγχονται και να αξιολογούνται ως προς τη νόμιμη παρουσία τους στην επικράτειά της και στα οποία παρέχεται, ύστερα από τη διακριτική ευχέρεια των αρχών, η άδεια να συνεχίσουν την κοινωνική τους πορεία σε αυτήν, αλλιώς να αναζητήσουν νέο τόπο διαμονής. Όπως σημειώνει ο Τσιούκας (2010), πρόκειται για τακτική η οποία προκαλεί στους αλλοδαπούς έλλειψη εμπιστοσύνης προς το ελληνικό κράτος και αίσθημα ανασφάλειας σχετικά με την παραμονή τους σε αυτό. Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα της ίσης μεταχείρισης ανάμεσα στους αλλοδαπούς και τους ημεδαπούς αναφορικά με την αναγνώριση και διασφάλιση των ατομικών δικαιωμάτων, γεγονός που έχει άμεσες συνέπειες στις «προοπτικές εξέλιξης της ατομικής και κοινωνικής τους ζωής». Ακόμη μια αλλαγή αποτελεί η διευκόλυνση της εισόδου στην αγορά εργασίας για όσους μετανάστες φτάνουν στη χώρα με σκοπό την οικογενειακή επανένωση (Νόμος 3801/2009, άρθρο 43), η οποία, αν και αφορά ένα μικρό ποσοστό του μεταναστευτικού πληθυσμού, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική σχετικά με την εξασφάλιση οικονομικών πόρων και τη δυνατότητα πρόσβασής του στα αγαθά.

Το 2011 με το Νόμο 3907 καθορίζονται οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες ίδρυσης της Υπηρεσίας Πρώτης Υποδοχής, η οποία έχει «τοπική αρμοδιότητα σε όλη την επικράτεια». Ως αποστολή της συγκεκριμένης Υπηρεσίας τίθεται «η αποτελεσματική διαχείριση των υπηκόων τρίτων χωρών που εισέρχονται παρανόμως

στη Χώρα, σε συνθήκες σεβασμού της αξιοπρέπειάς τους» (άρθρο 6), ενώ «οι διαδικασίες πρώτης υποδοχής περιλαμβάνουν: α) την εξακρίβωση της ταυτότητας και της ιθαγένειάς τους, β) την καταγραφή τους, γ) τον ιατρικό έλεγχο και την παροχή της τυχόν αναγκαίας περίθαλψης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, δ) την ενημέρωσή τους για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, ιδίως δε για τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες μπορούν να υπαχθούν σε καθεστώς διεθνούς προστασίας και ε) τη μέριμνα για όσους ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες [...] Ως ευάλωτες ομάδες νοούνται [...] οι ασυνόδευτοι αλλοδαποί, τα άτομα που έχουν αναπηρία ή πάσχουν από ανίατη ασθένεια, οι υπερήλικες, οι γυναίκες σε κύηση ή σε λοχεία, οι μονογονεϊκές οικογένειες με ανήλικα τέκνα, τα θύματα βασανιστηρίων ή άλλης σοβαρής μορφής ψυχολογικής, σωματικής ή σεξουαλικής βίας ή εκμετάλλευσης και τα θύματα εμπορίας ανθρώπων» (άρθρα 7 και 11). Επιπλέον, διευκρινίζεται ότι «οι υπηρεσίες πρώτης υποδοχής ενημερώνουν τους υπηκόους τρίτων χωρών για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Οι αιτούντες διεθνή προστασία [...] παραμένουν στις εγκαταστάσεις για όσο χρόνο διαρκεί η διαδικασία εξέτασης του αιτήματός τους [...] Αν [...] δεν έχει περατωθεί η εξέταση του αιτήματος διεθνούς προστασίας, το αρμόδιο Περιφερειακό Γραφείο Ασύλου [...] παραπέμπει (τον ενδιαφερόμενο) σε κατάλληλες δομές φιλοξενίας», για τον οποίο και αποφασίζεται η υπαγωγή του σε διαδικασία επανεισδοχής, απέλασης ή επιστροφής (άρθρο 11). Ακόμη, στο άρθρο 13 αναφέρεται ότι «οι υποκείμενοι (στις διαδικασίες πρώτης υποδοχής) τελούν υπό καθεστώς περιορισμού της ελευθερίας τους. Παραμένουν υποχρεωτικά εντός των εγκαταστάσεων του Κέντρου Πρώτης Υποδοχής ή εντός άλλων κατάλληλων εγκαταστάσεων, που φυλάσσονται». Αφού παρουσιάστηκαν οι διατάξεις του νόμου, μπορεί να ειπωθεί σχετικά με αυτές ότι, αν και προτίθεται ο «σεβασμός της αξιοπρέπειας» των παρανόμως αφιχθέντων αλλοδαπών τρίτων χωρών, η παροχή προς αυτούς ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, η ενημέρωσή τους για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αυτοί έχουν, καθώς και η μέριμνα για όσα άτομα κατατάσσονται στις ευάλωτες ομάδες, εντούτοις ο κύριος σκοπός των διατάξεων είναι η επιβολή απόλυτου ελέγχου των παράνομων μεταναστευτικών ροών προς την ελληνική επικράτεια. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται αφενός τη «στέρηση της ελευθερίας» (όπως ακριβώς δηλώνεται στο άρθρο 13) και την κράτηση υπό συνθήκες ισχυρής φύλαξης ατόμων που αντιμετωπίζονται ως «απειλή» για την εύρυθμη λειτουργία και την ασφάλεια του κράτους (σε συνθήκες που συχνά δεν εγγυώνται τα προαναφερθέντα, κυρίως δε το

«σεβασμό της αξιοπρέπειας» και τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων), αφετέρου την απέλαση, επανεισδοχή ή αναγκαστική επιστροφή του αλλοδαπού στη χώρα προέλευσης ή στη χώρα της οποίας διήλθε το έδαφος, ώστε να φτάσει στην Ελλάδα. Οι προσπάθειες για επιβολή απόλυτου ελέγχου με έμφαση στη διατήρηση της κρατικής ασφάλειας στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, όχι μόνο συνεχίζονται, αλλά εντατικοποιούνται με το Νόμο 4018/2011, κατά τον οποίο αναδιοργανώνεται το σύστημα αδειοδότησης για τη διαμονή αλλοδαπών στη χώρα υπό όρους αυξημένης ασφάλειας. Συγκεκριμένα, προβλέπεται –κατ’ εφαρμογή του Κανονισμού (ΕΚ) 1030/2002, όπως τροποποιήθηκε από τον Κανονισμό (ΕΚ) 380/2008 – η έκδοση αδειών παραμονής για πολίτες τρίτων χωρών που φέρουν «μέσο ηλεκτρονικής αποθήκευσης που εμπεριέχει βιομετρικά δεδομένα, ήτοι μία πρόσφατη, έγχρωμη, ψηφιακή φωτογραφία και δακτυλικά αποτυπώματα των δύο δεικτών [...] Τα βιομετρικά δεδομένα [...] διατηρούνται κρυπτογραφημένα, για όσο χρόνο ισχύει ο σχετικός τίτλος διαμονής, στην κεντρική βάση δεδομένων του Υπουργείου Εσωτερικών» (άρθρο 1).

Ωστόσο η νομοθετική κινητικότητα που προέκυψε από τις ανάγκες, δεν συνδυάστηκε με διαδικασίες δημόσιου διαλόγου και διαβούλευσης για τον τύπο της κοινωνίας που δημιουργήθηκε και της νέας πολιτειακής ταυτότητας που διαμορφώνεται. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αντιρατσιστική νομοθεσία που συζητήθηκε έντονα στα μέσα του 2013 από την τρικομματική κυβέρνηση αποσύρθηκε εσπευσμένα ως θέμα μη προτεραιότητας. Επιπλέον, η ύπαρξη της οικονομικής κρίσης βοήθησε στην αναβίωση ενός έντονου εθνικιστικού ουσιοκρατικού λόγου (π.χ. από νεορατσιστικά ή συντηρητικά κόμματα) και στη δημιουργία ενός έντονου κλίματος ξενοφοβίας (λόγω και του μεγάλου ποσοστού παράνομης μετανάστευσης στα αστικά κέντρα). Σε αυτό το πλαίσιο, επανατοποθετείται η έννοια της κοινωνικής συνοχής που αποτέλεσε σημαντική πολιτική ιδέα για την Ευρωπαϊκή Ένωση και ως ένα βαθμό για την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Η κοινωνική συνοχή, με βάση την Κοινή Μεταναστευτική Πολιτική για την Ευρώπη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή και την κοινωνική ευημερία όλων των ομάδων πληθυσμού. Θεωρεί επίσης την επίτευξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων ως θεμελιώδη λίθο της κοινωνικής ζωής (μέσα από την συνεκτικότητα, την ισότητα και την κοινωνική συνοχή) και μοχλό οικονομικής ανάπτυξης (Council of Europe, 2008a, Council of Europe, 2008b και European Union, 2010). Συνεπώς, υιοθετείται στον ευρωπαϊκό λόγο και την πολιτική ρητορική

η ιδέα ότι η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής εξαρτάται, ολοένα και περισσότερο, από την επιτυχία της ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών πληθυσμών και ότι το αντίθετο, δηλαδή, η ανάπτυξη φαινομένων μη ένταξης και περιθωριοποίησης, αποτελεί απειλή για την επίτευξη συνθηκών κοινωνικής συνοχής.

### **1.5. Θεσμικό πλαίσιο για την ένταξη μεταναστών και προσφύγων στη δημόσια εκπαίδευση**

Για πρώτη φορά το 1983, με το Νόμο 1404 ιδρύθηκαν οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και αντίστοιχα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). Σύμφωνα με το άρθρο 45 του συγκεκριμένου νόμου οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. σκοπό έχουν την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, προέβλεπε, μεταξύ άλλων, τα σχετικά με την ίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ., την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τις δαπάνες λειτουργίας, οι οποίες βάρυναν το Υπουργείο Παιδείας.

Το 1990 με το Νόμο 1894 η ευθύνη λειτουργίας των συγκεκριμένων τμημάτων μετατοπίζεται από το Υπουργείο παιδείας στην εκάστοτε Νομαρχία, ενώ προστίθεται στα τέκνα των Ελλήνων μεταναστών και εκείνα που προέρχονται από οικογένειες επαναπατριζόμενων Ελλήνων. Η προσθήκη αυτή ήταν αποτέλεσμα της αλλαγής που σημειώθηκε εκείνη την εποχή στο πληθυσμό λόγω της εισόδου στη χώρα Ελλήνων ομογενών από τη Σοβιετική Ένωση.

Η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1996 με το Νόμο 2413. Ο συγκεκριμένος νόμος ενσωματώνει διατάξεις για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και την διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, την εκπαίδευση δηλαδή, αλλοδαπών, Ρομά, παλιννοστούντων και μουσουλμάνων μαθητών. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου νόμου ιδρύονται διαπολιτισμικά σχολεία και ειδικό Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) έργο του οποίου είναι, μεταξύ άλλων, η σύνταξη και η έγκριση προγραμμάτων, η συγγραφή διδακτικών βιβλίων, η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θέματος. Για την εκτέλεση του έργου του το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τα πανεπιστήμια, ομάδες ειδικών επιστημόνων και άλλους φορείς.

Το 1999 σύμφωνα με σχετική υπουργική απόφαση οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αφορούν πλέον την «εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών». Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τις δράσεις αυτές προέβλεπαν ότι τα παιδιά φοιτούσαν κανονικά στα σχολεία και ανάλογα με τις ανάγκες τους κατατάσσονταν στις Τάξεις Υποδοχής I και II. Στις Τάξεις Υποδοχής I εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Στις Τάξεις Υποδοχής II το πρόγραμμα εφαρμόζεται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία και η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης της Τάξεις Υποδοχής I. Το πρόγραμμα των Φροντιστηριακών Τμημάτων παρακολουθείται από παλιννοστούτες ή αλλοδαπούς μαθητές που είτε δεν παρακολούθησαν τις Τάξεις Υποδοχής I και II και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στις υποστηρικτικές τάξεις αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά.

Σήμερα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λειτουργούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ), θεσμός που εισήχθη το 2010, με τον νόμο 3848/2010. Ο νόμος αυτός προβλέπει την ένταξη των Ζωνών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως τη λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού παιδιών σχολικής ηλικίας σε ανοιχτές δομές προσωρινής φιλοξενίας οδήγησε την ελληνική πολιτεία στην αναδιάρθρωση της νομοθεσίας καθώς και στη θέσπιση νέων διατάξεων με στόχο τη διευκόλυνση της διαδικασίας ένταξης του προσφυγικού πληθυσμού σε δομές εκπαίδευσης. Η πρώτη νομοθετική ρύθμιση αφορούσε το γενικότερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη μετατροπή των ήδη υπαρχόντων διαπολιτισμικών σχολείων σε πειραματικά άμεσα συνδεδεμένα με τα ΑΕΙ της χώρας. Έτσι, σήμερα λειτουργούν 25 διαπολιτισμικά σχολεία σε όλη τη χώρα (13 δημοτικά, οκτώ Γυμνάσια και τέσσερα Λύκεια), που δύναται να επωφελούνται από ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αναπτύσσονται από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Παράλληλα, συστάθηκε στο Υπουργείο Παιδείας Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) για τη Στήριξη των Παιδιών των

Προσφύγων και Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων. Η Επιτροπή εκπόνησε μελέτη σε 44 κέντρα φιλοξενίας και αφορούσε την αποτύπωση του προσφυγικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονταν εντός των δομών. Με βάση τα πορίσματα της μελέτης, η Επιτροπή, υπέβαλε τον Ιούνιο του 2016 τις προτάσεις της, στις οποίες στηρίχτηκε ο γενικός σχεδιασμός του προγραμματισμού για το επόμενο σχολικό έτος. Ειδικότερα, προβλέφθηκε η δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) εντός σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υπάρχουν κέντρα φιλοξενίας. Σε περίπτωση που σχολικές μονάδες βρίσκονται εκτός των ορίων των κέντρων φιλοξενίας τότε προβλέπεται η σύσταση τάξεων νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου εντός των κέντρων φιλοξενίας. Η εκπαίδευση που προβλέπεται από την σχετική υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Επίσης, με υπουργική απόφαση η δυνατότητα ίδρυσης δομών ΖΕΠ για το έτος 2016-2017 δίνεται μόνο για τα δημοτικά σχολεία, ενώ διατάξεις προηγούμενων ετών, που ρύθμιζαν ζητήματα δημιουργίας ΤΥ ΖΕΠ έπαψαν να ισχύουν. Η απόφαση για τη δημιουργία των ΔΥΕΠ συνοδεύτηκε από τη διαμόρφωση ειδικού αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στον ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) συνεργάστηκε με την ΕΕ και σχεδίασε ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ενώ ανέλαβε, επίσης, την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα γνωστικά αντικείμενα που επιλέχθηκαν είναι: Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, ΤΠΕ, Φυσική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή. Το υποστηρικτικό υλικό για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, σε ειδικά διαμορφωμένο κόμβο και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Ως προς τη στελέχωση των ΔΥΕΠ το Υπουργείο προχώρησε στην απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών σε θέσεις Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) και στην πρόσληψη διδακτικού προσωπικού από τους πίνακες αναπληρωτών.

Η προσπάθεια εφαρμογής των παραπάνω παρεμβάσεων συνοδεύτηκε από ένα σύνολο επικοινωνιακών στρατηγικών, που περιελάμβανε εμφανίσεις του υπουργού παιδείας και στελεχών εκπαίδευσης στα ΜΜΕ, συνεργασίες με φορείς και πολιτικο-διοικητικούς μηχανισμούς του κράτους, δελτία τύπου και ενημερώσεις για τη

λειτουργία των ΔΥΕΠ ή άλλων ζητημάτων που άπτονται της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων.

Από τις αρχές του 2016 βασική προτεραιότητα του ΥΠΠΕΘ ήταν η διασφάλιση του δικαιώματος των προσφυγοπαίδων στη δημόσια εκπαίδευση. Σε σύντομο χρονικό διάστημα ανέπτυξε πρωτοβουλίες και συνέργειες, υιοθέτησε πολιτικές και προέβη σε συγκεκριμένες επιλογές και αποφάσεις για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση της ένταξης των παιδιών ηλικίας 5 έως 15 ετών στην τυπική εκπαίδευση της χώρας. Παρόλο που το όλο εγχείρημα υλοποιήθηκε σε ένα ρευστό περιβάλλον κυρίως λόγω της ετερογένειας ως προς τα χαρακτηριστικά αλλά και της αστάθειας ως προς τον αριθμό και τον τόπο διαμονής του προσφυγικού πληθυσμού, εντέλει ο μηχανισμός εφαρμογής κατάφερε να εντάξει ένα σημαντικό αριθμό παιδιών. Το Δεκέμβρη του 2016 σε τάξεις ΔΥΕΠ φοιτούσαν περίπου 1000 παιδιά, 1700 περίπου ήταν εγγεγραμμένα και αναμένονταν να φοιτήσουν σε τάξεις που θα λειτουργούσαν στις αρχές του 2017, ενώ στην πρωινή ζώνη δημοτικών σχολείων σε τάξεις υποδοχής I ΖΕΠ είχαν εγγραφεί περίπου 3600 παιδιά. Μέχρι τον Μάρτιο του 2017 σε τάξεις ΔΥΕΠ συνολικά φοίτησαν 2.643 μαθητές σχολικής ηλικίας (δημοτικό και γυμνάσιο). Τα παιδιά αυτά διαμένουν σε διαμερίσματα ή ξενώνες και τα 300 βρίσκονται στα νησιά. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του ΥΠΠΕΘ, στα τέλη Οκτωβρίου του 2017 περίπου 5.300 παιδιά βρισκόταν σε διαδικασία ένταξης στο σχολείο ενώ αναμένεται να γίνουν εγγραφές με την έναρξη λειτουργίας καινούργιων τάξεων υποδοχής. Επίσης, σε 2.593 ανέρχεται ο αριθμός των παιδιών ηλικίας 6-16 ετών που διαμένουν σε χώρους προσωρινής φιλοξενίας στην ενδοχώρα και τα οποία είναι ήδη σε διαδικασία ένταξης στο σχολείο. Με τη λήξη του πρώτου κύκλου ένταξης (σχολικό έτος 2016-2017) σημειώθηκαν ορισμένες αδυναμίες που φαίνεται να δυσχεραίνουν τη διαδικασία εφαρμογής του έργου. Αυτές αφορούν κυρίως τρία ζητήματα: την μη επιτυχή ροή της πληροφορίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων με αποτέλεσμα την έλλειψη της άμεσης ενημέρωσης επικοινωνίας και ανταλλαγής χρήσιμων πληροφοριών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ είναι η αδυναμία του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής να δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τον αριθμό, την κατάσταση των παιδιών, καθώς και τις μετακινήσεις του προσφυγικού πληθυσμού στην επικράτεια. Η κατάσταση αυτή δυσχεραίνει τη δυνατότητα επακριβούς χαρτογράφησης του παιδικού προσφυγικού πληθυσμού που πρόκειται να ενταχθεί στις εκπαιδευτικές δομές. Έτσι, η προσπάθεια του ΥΠΠΕΘ να συλλέξει στοιχεία και να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες αποδυναμώθηκε με αρνητικές



συνέπειες τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή των πολιτικών αποφάσεων. Ένα δεύτερο σημαντικό ζήτημα ήταν η μη ορθή εφαρμογή των θεσμικών πλαισίων και των προβλεπόμενων νομοθετικά κατοχυρωμένων ρυθμίσεων σχετικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων ή ακόμη η εξαίρεση μιας ηλικιακής κατηγορίας από δομές εκπαίδευσης. Εδώ μπορούμε ενδεικτικά να σημειώσουμε την αδυναμία ίδρυσης ΔΥΕΠ νηπιαγωγείου σε όλη την επικράτεια κατά την πρώτη φάση εφαρμογής, τη λειτουργία ΤΥ στα γυμνάσια με αποτέλεσμα πολλά παιδιά που ζούσαν εκτός ΚΦΠ να μην έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στη δημόσια εκπαίδευση δεδομένης της άγνοιας της ελληνικής γλώσσα.

Σημειώνεται ότι απαιτήθηκε η έκδοση ενός συνόλου διοικητικών πράξεων και εντολών, υπουργικών αποφάσεων, αποφάσεων του γενικού γραμματέα ή ακόμη και κοινών υπουργικών αποφάσεων προκειμένου να μπορέσει το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων. Την εικόνα αυτή συμπληρώνει το θεσμικό πλαίσιο που νομοθετήθηκε αυτό το διάστημα, στα άρθρα του οποίου προβλέπεται ένα σύνολο κοινών ή μη υπουργικών αποφάσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο νόμος 4415/2016 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευσης που ενσωματώνει σε ένα σύνολο 6 άρθρων τη ρύθμιση για την έκδοση περίπου 10 υπουργικών αποφάσεων. Αυτή η παραγωγή μέτρων χωρίς ανάλογη προστιθέμενη αξία δυσχεραίνει τον γραφειοκρατικό μηχανισμό και όπως εύστοχα παρατηρεί η Επιστημονική Επιτροπή οδηγεί στην «αδυναμία ανάληψης δημιουργικών πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων».

Όπως προέκυψε από τη σχετική βιβλιογραφία η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για το συγκεκριμένο ζήτημα φαίνεται ότι κινήθηκε και διαμορφώθηκε γύρω από τους παρακάτω αναφερόμενους, τρεις άξονες:

➤ Ο πρώτος συνδέεται με τη διαμόρφωση του περιγράμματος της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων και του ορισμού του προβλήματος. Η κρισιμότητα της κατάστασης, η αναγκαιότητα διορθωτικών μέτρων, η διλημματική προσέγγιση «ρατσιστική-αντιρατσιστική» στάση και συμπεριφορά, η διεθνοποίηση του ζητήματος είναι στοιχεία που διαμόρφωσαν τον συγκεκριμένο άξονα.

➤ Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει στοιχεία που αξιοποιήθηκαν εργαλειακά ως μέσα νομιμοποίησης των πολιτικών επιλογών και αποφάσεων. Σε αυτή την κατεύθυνση η οικονομική κρίση παρουσιάστηκε ως βασική αιτία έντασης στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας που οδηγεί σε ακροδεξιές τάσεις και προκαλεί

ρατσιστικές συμπεριφορές. Παράλληλα η εκπαίδευση αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη συνθήκη για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού και το εκπαιδευτικό σύστημα ως ιδεολογικό μόρφωμα που ενσωματώνει τον μύθο της άμεσης αντιμετώπισης και καταπολέμησης ρατσιστικών συμπεριφορών.

➤ Ο τρίτος άξονας αφορά την επικοινωνιακή υπερπληροφόρηση και τη διαμόρφωση ενός δικτυακού πλαισίου συνασπισμού υπεράσπισης. Το Υπουργείο Παιδείας κινήθηκε σε μια προσπάθεια κατασκευής της εικόνας του κράτους - μεταρρυθμιστή, που θα αποτελέσει την κινητήρια δύναμη όχι μόνο διοικητικών αλλά και κοινωνικών μετασχηματισμών, ενώ το δίκτυο συνασπισμών υπεράσπισης ενσωμάτωσε ένα σύνολο ανθρώπινων και μη παραγόντων και λειτούργησε στη βάση μίας συντονισμένης δραστηριοποίησης που μοιράζεται ένα κοινό πλαίσιο ιδεών και πεποιθήσεων. Ο νομιμοποιητικός λόγος που υπερισχύει έναντι άλλων σε αυτή την περίπτωση ήταν εκείνος της «συλλογικής ευθύνης». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Υπουργείο Παιδείας υιοθέτησε το ρόλο του κεντρικού φορέα που έχει τη σχεδιαστική πρωτοβουλία των ρυθμίσεων και συντονίζει τους επιμέρους φορείς με στόχο την επιτυχή υλοποίηση των δράσεων.

Εν κατακλείδι, η πολιτική για την εκπαίδευση των προσφύγων ηλικίας 5 έως 15 ετών στην Ελλάδα, όπως έχει διαγραφεί από το 2016 έως σήμερα, έδωσε έμφαση στο δικαίωμα της ένταξης στη δημόσια εκπαίδευση, ανέπτυξε σύνθετες στρατηγικές διεκπεραίωσης και έθεσε τις βάσεις σχολικής φοίτησης του συγκεκριμένου πληθυσμού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η Ελληνική Πολιτεία από το 1998 μέχρι το 2007 εφάρμοσε τις νομιμοποιήσεις των μεταναστών, ως μέτρο αποσυμπίεσης και ρύθμισης των μεταναστευτικών ομάδων, των οποίων η μη νόμιμη διαβίωση δημιουργούσε περισσότερα προβλήματα, καθώς συσχετιζόταν με παραβατική συμπεριφορά, κύρια έκφραση της οποίας είναι η αδήλωτη εργασία με θύματα εκμετάλλευσης τους μετανάστες και αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνία με την αύξηση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας και συνακόλουθης γκετοποίησης των αποκλεισμένων ομάδων. Για τη διαχείριση όσων εισήλθαν παράτυπα και διέμειναν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην ελληνική επικράτεια πραγματοποιήθηκαν, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, συνολικά εκτεταμένες διαδικασίες νομιμοποίησης, εκκινώντας από το 1997 και καταλήγοντας το 2007 (Π.Δ. 358/97 και 359/97, Ν. 2910/2001, Ν. 3386/2005 και Ν. 3536/2007).

Η κωδικοποίηση της μεταναστευτικής νομοθεσίας με τον Κώδικα Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης (Ν. 4251/2014), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, συντάχθηκε με σκοπό: α) την συγκέντρωση των διατάξεων της μεταναστευτικής νομοθεσίας, β) την εναρμόνιση με την ενωσιακή νομοθεσία, και γ) την ορθολογικοποίηση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου και την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών που είχαν διαπιστωθεί κατά την εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας. Με τον συγκεκριμένο Κώδικα απλοποιήθηκαν περαιτέρω οι διαδικασίες για την έκδοση αδειών διαμονής, μειώθηκαν οι κατηγορίες αδειών διαμονής και αυξήθηκε ο χρόνος διάρκειας τους, επανεξετάστηκαν οι όροι πρόσβασης στην αγορά εργασίας, καλλιεργήθηκε φιλικό κλίμα επενδύσεων και διευκολύνθηκε η πρόσβαση στο καθεστώς επί μακρόν διαμένοντος. Παράλληλα, με το Ν. 4018/2011 οι Υπηρεσίες Αλλοδαπών και Μετανάστευσης μετατράπηκαν σε Υπηρεσίες Μιας Στάσης. Επίσης, ο Κώδικας θεσπίζει ένα προστατευτικό πλαίσιο δικαιωμάτων, ώστε οι πολίτες τρίτων χωρών να απολαμβάνουν ενισχυμένη προστασία σύμφωνα με τις αρχές της ισότητας και της μη διάκρισης λόγω φυλής, φύλου, γλώσσας ή θρησκείας και με σεβασμό στις ιδιαιτερότητές τους, το οποίο βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη με ιδιαίτερη έμφαση στα δικαιώματα των παιδιών.

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96), όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 αναφέρεται ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή

*εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες».*

Κατά την τελευταία πενταετία υπήρξαν πολλές νομοθετικές πρωτοβουλίες οι οποίες δημιουργούν ένα νέο ενισχυμένο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, την άσκηση Μεταναστευτικής Πολιτικής. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονται: α) η θέσπιση του Εθνικού Μηχανισμού Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Πολιτικών Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Συνοχής (με τον Ν. 4445/2016) , β) η σύσταση του Εθνικού Συμβουλίου κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (Ν.4356/2015), γ) η σύσταση του Εθνικού Μηχανισμού Εκπόνησης, Παρακολούθησης και Αξιολόγησης Σχεδίων Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρ.8-12, του Ν.4491/2017) και δ) η σύσταση του Κυβερνητικού Συμβουλίου Κοινωνικής Πολιτικής (Πράξη Υπουργικού Συμβουλίου 38 της 2-11-2015 (Α'137), όπως τροποποιήθηκε με την Πράξη Υπουργικού Συμβουλίου 3 της 24-1-2017 (Α'8)

Η προσφυγική κρίση και η μαζική ροή πολιτών τρίτων χωρών έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα στη συνύπαρξη διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων εντός της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και στον τρόπο λειτουργίας βασικών τομέων της δημόσιας διοίκησης, η οποία καλείται πλέον να διαχειριστεί τις αυξημένες ροές πληθυσμών από τρίτες χώρες, με τρόπο που σέβεται και μεριμνά για τα ανθρώπινα και θεμελιώδη δικαιώματα όλων των πολιτών. Δεδομένων των νέων συνθηκών και αναγκών, η Ελληνική Πολιτεία έχει προβεί στη νομοθέτηση συγκεκριμένων πρωτοβουλιών οι οποίες εδραιώνουν περαιτέρω τη σημασία που αποδίδεται στα ζητήματα διαμεσολάβησης και διαπολιτισμικότητας, όπως:

❖ Η Κ.Υ.Α. 14435-1135/2016 με την οποία καθορίζονται οι ελάχιστες προδιαγραφές λειτουργίας των Κέντρων Κοινότητας. Στο πλαίσιο των Κέντρων Κοινότητας δύναται να λειτουργούν Κέντρα Ένταξης Μεταναστών τα οποία στελεχώνονται και από διαπολιτισμικό μεσολαβητή

❖ Ο Ν. 4375/2016 με τον οποίο συστήνεται η Διεύθυνση Κοινωνικής Ένταξης στη Γενική Γραμματεία Μεταναστευτικής Πολιτικής με αρμοδιότητες, μεταξύ άλλων, την προώθηση δράσεων διαπολιτισμικής μεσολάβησης

❖ Ο νέος Οργανισμός του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής, (Π.Δ. 122/2017, ΦΕΚ 149/τ.Α/10-10-2017), στον οποίο το πρώην Τμήμα Ενημέρωσης, Ευαισθητοποίησης και Κοινωνικής Συνοχής της Διεύθυνσης Κοινωνικής Ένταξης μετονομάζεται σε Τμήμα «Διαπολιτισμικότητας, Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης», με περαιτέρω εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικότητας και

διαμεσολάβησης, όπως: α) τον καθορισμό προδιαγραφών και διαδικασιών πιστοποίησης και κατάρτισης διαπολιτισμικών μεσολαβητών, β) την προώθηση, υλοποίηση και παρακολούθηση δράσεων που προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ένταξης και δράσεων διαπολιτισμικής μεσολάβησης, καθώς και γ) την προώθηση της κοινωνικής ένταξης μέσω σχεδιασμού και παρακολούθησης προγραμμάτων διαπολιτισμικότητας ο Ν.4368/2016 με το άρθρο 61 του οποίου θεσπίζονται οι Διαμεσολάβητες Υγείας «με αποστολή την αρωγή σε ευπαθείς (ευάλωτες και ειδικές) ομάδες του πληθυσμού για άρση των εμποδίων στην πρόσβασή τους σε υπηρεσίες υγείας του Δημοσίου Συστήματος».

❖ Ο νέος Οργανισμός του Υπουργείου Υγείας (Π.Δ.121/2017, ΦΕΚ 148/τ.Α'9-10-2017) με τον οποίο προβλέπεται η δημιουργία Τμήματος Διαπολιτισμικής Φροντίδας, το οποίο θα υπάγεται στη Δ/ση Δημόσιας Υγείας (περ.στ,παρ.2.αρ.22), με αρμοδιότητα μεταξύ άλλων τη διασύνδεση μετακινούμενων πληθυσμών με τις δομές υγείας του δημόσιου συστήματος υγείας.

Μέσα σε αυτό το νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, που διαμορφώνεται τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό και κυρίως τοπικό επίπεδο, η διαπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική μεσολάβηση αποκτούν ξεχωριστή βαρύτητα και λειτουργούν ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ του γηγενούς πληθυσμού και των μεταναστών, αιτούντων και δικαιούχων διεθνούς προστασίας.

## **2.1.Εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση**

Ο ελληνικός πολιτικός λόγος σχετικά με την εκπαίδευση του προσφυγικού πληθυσμού, όπως αυτός αποτυπώνεται σε κείμενα που δημοσιεύτηκαν στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας την περίοδο 2016-2017, προβάλλει την αναγκαιότητα άμεσης επίλυσης του συγκεκριμένου θέματος. Ειδικότερα, η ρύθμιση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζεται μέσα από την επίκληση κρίσιμων και έκτακτων αναγκών που αντιμετωπίζει η χώρα. Με σημείο εκκίνησης την οικονομική κατάσταση της χώρας συγκροτείται μια αλυσίδα αιτιακών παραγόντων που αφορούν το κοινωνικό περιβάλλον της Ελλάδος. Ως βασικές αιτίες εμφανίζονται η ενίσχυση της ακροδεξιάς ιδεολογίας που ενέχει στοιχεία ρατσιστικής προκατάληψης. Η κατάσταση αυτή εμφανίζεται και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης

με αποτέλεσμα να μεγιστοποιείται η διάσταση του ζητήματος και να απαιτείται η λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλεται μέσα από το πλαίσιο «ρατσιστική-αντιρατσιστική» συμπεριφορά με βασικό παράγοντα διαμόρφωσής της την οικονομική κρίση (Strauss & Corbin, 1998).

Το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να αντιμετωπίσει την κατάσταση που παρατηρήθηκε με την ασταμάτητη εισροή και τελικά παραμονή των προσφύγων συνεργάστηκε με εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς και εφαρμόζοντας τους διεθνείς κανόνες δικαίου και τις σχετικές ευρωπαϊκές οδηγίες, προσπάθησε να αντιμετωπίσει ανθρωπιστικά την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων. Η εκπαίδευση της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας προβάλλεται ως σημαντική μεταρρύθμιση και η έννοια του εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργεί ως ιδεολογικό μάρτυρα που ενσωματώνει το μύθο της ταχείας και άμεσης ένταξης του προσφυγικού πληθυσμού στην ελληνική ή κάποια άλλη κοινωνία της Ευρώπης.

Το 2016 σε αιτιολογική έκθεση που συντάχθηκε από τον Υπουργό Οικονομικών Ευκλείδη Τσακαλώτο και τον Υπουργό Παιδείας Νικόλαο Φίλη τονίζεται η ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης και ο κοινωνικός της χαρακτήρας καθώς επισημαίνεται ότι: *«η διαπολιτισμική κατανόηση δύναται να επηρεάσει θετικά όλους τους μαθητές, τις μαθήτριες και συνολικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση σε θέματα που άπτονται της διαφορετικότητας πρέπει να αφορά σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό και γενικότερα το σύνολο της κοινωνίας και να ξεκινά από την προσχολική ηλικία»* (Αιτιολογική Έκθεση σελ. 3).

Αντίστοιχες απόψεις θα εκφραστούν από τον Επίτροπο Ανθρωπιστικής Βοήθειας και Διαχείρισης Κρίσεων Χ. Στυλιανίδη, (2016) ο οποίος θα τονίσει ότι: *«η εκπαίδευση μπορεί να σώσει ζωές»* διότι *«είναι ο παράγοντας που μπορεί να αποκαταστήσει την ελπίδα για μια καλύτερη ζωή»*. Σε αυτό το πλαίσιο δίκτυα που κατέχουν τη γνώση και αναμένεται να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και υλοποίηση της πολιτικής όπως οι πολιτικο-διοικητικοί μηχανισμοί του κράτους, το διδακτικό προσωπικό, στελέχη εκπαίδευσης, αλλά και έννοιες που προβάλλουν ηθικές αξίες (π.χ. αλληλεγγύη) εντάσσονται στον πολιτικό λόγο προκειμένου να εντείνουν την κοινωνική ευαισθησία.

Επιπρόσθετα, το Υπουργείο Παιδείας υιοθέτησε ένα σύνολο επικοινωνιακών στρατηγικών, που ενσωματώνει τακτικές εμφανίσεις του Υπουργού καθώς και στελεχών εκπαίδευσης στα ΜΜΕ, επικοινωνιακές δράσεις και συνεργασίες με

οργανισμούς και άτομα κύρους, δελτία τύπου και εν γένει επικοινωνιακή υπερπληροφόρηση. Η επιλογή αυτή φαίνεται ότι υιοθετείται με στόχο τη διεθνοποίηση του συγκεκριμένου ζητήματος και τη διαχείρισή του εντός ενός διεθνοποιημένου περιβάλλοντος. Η ενσωμάτωση της διεθνοποιημένης αντίληψης στις πολιτικές, που αναπτύσσει το Υπουργείο Παιδείας, φαίνεται ότι επιδιώκει την ανάδειξη της Ελλάδος στο διεθνές περιβάλλον και τη διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας για τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα. Προς την κατεύθυνση αυτή, αξιοποιείται επικοινωνιακά η ελληνική πρωτοβουλία σύστασης του διεθνούς συνεδρίου που πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2016 στις Βρυξέλλες με τίτλο: «Εκπαίδευση για τα παιδιά των προσφύγων- Τρέχουσες πρακτικές και προοπτικές» (Κούλογλου, 2016).

Επίσης, προς την ίδια κατεύθυνση αξιοποιούνται οι συνεντεύξεις που δόθηκαν από τον Υπουργό Παιδείας ή/και άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και οι συναντήσεις με οργανισμούς και ΜΚΟ. Συγκεκριμένα, ο Υπουργός Παιδείας θα δώσει από κοινού συνέντευξη με τον υπουργό υγείας, τον αναπληρωτή υπουργό για θέματα μετανάστευσης και τον υφυπουργό οικονομίας, εκπροσώπους της Ύπατης Αρμοστείας και του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ) με θέμα την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων . Ακόμη, ο ίδιος θα συνομιλήσει με τον Antony Lake, Εκτελεστικό Διευθυντή στον ΟΗΕ για την UNICEF στη Νέα Υόρκη, ενώ ο Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας Γ. Παντής με αντιπροσωπείες της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ και της UNICEF. Επίσης, συναντήσεις θα πραγματοποιήσει ο γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας σε περισσότερους από 40 εκπροσώπους διεθνών οργανισμών και ΜΚΟ. Το 2016 ο Υπουργός Παιδείας Ν. Φίλης δήλωσε ότι έχουν εξασφαλιστεί κονδύλια προκειμένου να εκπονηθεί ένα εύλεκτο σχέδιο ενώ έχουν εξασφαλισθεί οι αναγκαίοι πόροι από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης (AMIF), ενώ παράλληλα ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης έχει εξασφαλίσει την αναγκαία χρηματοδότηση από κονδύλια της Γενικής Διεύθυνσης Ανθρωπιστικής Βοήθειας και Πολιτικής Προστασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (DG ECHO) για την κάλυψη του κόστους μεταφοράς των παιδιών με λεωφορεία και συνοδούς από τις δομές φιλοξενίας στα γειτονικά σχολεία.

## 2.2. Εφαρμογή πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα ο λόγος περί πολυπολιτισμικότητας εντάσσεται στον πολιτικό και κοινωνικό προβληματισμό ως εξής:

➤ Κατά τη δεκαετία του 1990 οι συζητήσεις περί πολυπολιτισμικότητας προκύπτουν: (α) από την ανάγκη σχεδιασμού μιας μεταναστευτικής πολιτικής, (β) από την ανάγκη σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των παιδιών μεταναστευτικών οικογενειών στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και (γ) λόγω της έμφασης που δίνει ένα τμήμα της Αριστεράς στην υπεράσπιση των ατομικών κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Επισημαίνεται ότι ο περί πολυπολιτισμικότητας λόγος σε αυτή την περίοδο δεν αφορά τη διαχείριση των μειονοτικών ζητημάτων στη Θράκη και στη Μακεδονία, τα οποία εξακολουθούσαν να βρίσκονται στην ομηρία του πλαισίου των βαλκανικών εθνικισμών του 19ου αιώνα, ενώ ταυτόχρονα η Ελλάδα στερείται, μέχρι τη δεκαετία του 1990, μιας συνεκτικής μεταναστευτικής πολιτικής. Επιπλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε εντελώς απροετοίμαστο να αντιμετωπίσει τις ανάγκες παιδιών που δεν είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα.

➤ Κατά τη δεκαετία του 2000 η συζήτηση περί πολυπολιτισμικότητας θα ενταθεί καθώς παρατηρείται σημαντική αύξηση στα ποσοστά εισερχομένων μεταναστών και προσφύγων – κυρίως μουσουλμάνων – από χώρες της Μέσης Ανατολής. Σε αυτή την χρονική περίοδο η πολυπολιτισμικότητα, ως πολιτική πρόταση, υπερβαίνει τον πολιτικό χώρο της Κεντροαριστεράς και της ανανεωτικής Αριστεράς και εμφανίζεται στον λόγο νεοφιλελεύθερων πολιτικών αλλά και ΜΚΟ με νεοφιλελεύθερες καταβολές.

Κλασικά παραδείγματα πολιτικών που εμπνέονται από αυτήν την ως τελευταία προαναφερόμενη προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας μπορεί να εντοπίσει κανείς στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής των τότε κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ (π.χ. οργάνωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρεμβάσεις στην εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης), στον χώρο των πολιτικών πολιτιστικών προγραμμάτων στους Ο.Τ.Α., στον χώρο ανάπτυξης των διακρατικών σχέσεων με γειτονικές χώρες και στην υποστήριξη συλλογικοτήτων μεταναστών.

Ακόμα πιο σημαντικά είναι τα μέτρα που αφορούν τον πυρήνα των πολιτειακών δικαιωμάτων: την καθιέρωση του δικαιώματος ψήφου στις δημοτικές εκλογές όσων υπηκόων άλλων χωρών ‘διαμένουν επί μακρόν στην Ελλάδα’, τη βελτίωση της νομοθεσίας νομιμοποίησης των μεταναστών και την ψήφιση νέου κώδικα ιθαγένειας



το 2010. Στο κεντρικό πολιτικό επίπεδο των προγραμματικών δηλώσεων που γίνονται από πολιτικούς εντοπίζει κανείς την ολοένα αυξανόμενη, από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, θετική χρήση του όρου πολυπολιτισμικότητα. Ο Κ. Σημίτης, ως πρωθυπουργός, τόνιζε συχνά στα διαγγέλματα και στις συνεντεύξεις του ότι «η Ελλάδα γίνεται μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Αντίστοιχες αναφορές εντοπίζει κανείς σε κείμενα θέσεων και ανακοινώσεις του ΠΑΣΟΚ, του Συνασπισμού, των Φιλελευθέρων και, λιγότερο, της ΝΔ στις αρχές της δεκαετίας του 2000.

Όπως επισημαίνει η Βασιλάκη (2007) οι θέσεις των πολιτικών κομμάτων προκύπτουν μέσα από τα εκάστοτε προβλήματα και συχνά χρησιμοποιούνται ως πεδίο κομματικής αντιπαράθεσης, χωρίς ωστόσο να συγκροτείται από κανένα κόμμα συνεπής και ολοκληρωμένη θέση για τα ζητήματα που άπτονται της πολυπολιτισμικότητας.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι στην Ελλάδα οι εξελίξεις στα Βαλκάνια και οι συνεχόμενες μεταναστευτικές ροές παρήγαγαν άλλαξαν την ελληνική κοινωνία και οι εκάστοτε κυβερνήσεις προσπάθησαν οι όποιες αλλαγές να εφαρμοστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνουν τη συνύπαρξη των πολιτών. Σε κάθε όμως περίπτωση, από την ίδια την πραγματικότητα προκύπτει ότι η εμφάνιση εκδοχών της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα έχει σχετικά περιορισμένη ανταλλακτική αξία για τους μετανάστες και τις γηγενείς μειονοτικές ομάδες

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως ορίζεται στο άρθρο 8 του καταστατικού της Unesco (2005) ο όρος διαπολιτισμικός είναι δυναμικός και έχει οριστεί «ως η ύπαρξη και η δίκαιη αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών και η πιθανότητα δημιουργίας κοινών πολιτισμικών εκφράσεων μέσα από τον διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό». Παρόμοια τοποθετείται και ο Triandis (1998) υποστηρίζοντας πως ο όρος διαπολιτισμικός αναφέρεται σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης ατόμων τα οποία ανήκουν σε δυο διαφορετικούς πολιτισμούς. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως ένας τρόπος να σκεφτεί κάποιος για τον πολιτισμό είναι να χρησιμοποιήσει ως κριτήρια διάκρισής του από τους άλλους τη γλώσσα, τον χρόνο και τον τόπο. Συνεπώς, άνθρωποι που μιλούν διαφορετική γλώσσα ή ζουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ή σε διαφορετικά μέρη του κόσμου είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικό πολιτισμό. Όταν οι άνθρωποι αυτοί αλληλεπιδράσουν, η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζεται διαπολιτισμική.

Η διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα, τόσο λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και λόγω της αποτυχίας των προηγούμενων προσεγγίσεων (Νικολάου, 2000). Προέρχεται, ωστόσο, από τα κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960, στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και θεωρείται πως επικαλύπτει την αντιρατσιστική εκπαίδευση. Επιπλέον, συγκεντρώνει βασικά στοιχεία των απόψεων και των θεωριών του Ρουσσώ με τον όρο «επιστροφή στη φύση», του Pestalozzi για ηθική αυτονομία του Ατόμου, του Dewey περί μιας εκπαίδευσης που συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της ζωής, της Montessori Maria, που ήταν υπέρ του δημιουργικού αυθορμητισμού του παιδιού και της απέραντης αγάπης δασκάλου και μαθητή και, τέλος, του Γάλλου Freinet Celestin, ο οποίος διατύπωσε λόγο για «το σχολείο για τη ζωή δια της εργασίας» (Μπαλασά – Φλέγκα, 2003).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ως αναλυτικός κλάδος, ασχολείται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων που είναι, ή λογίζονται, ως διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή αφορά παιδαγωγικά πεδία.

Το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο ο Μάρκου (1997) το ορίζει ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων».

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου συντέλεσε η αφύπνιση των υπό-ομάδων και η απαίτηση της κοινωνικής τους συμμετοχής ως ενεργά και όχι ως περιθωριοποιημένα μέλη μιας κοινωνίας.

Στο μοντέλο αυτό, συναντάται για πρώτη φορά και ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», αν και πολλοί μελετητές το παρομοιάζουν με το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Τα κύρια στοιχεία του διαπολιτισμικού μοντέλου συντάσσονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και αναφέρουν ότι το μοντέλο αυτό, είναι η βασική αρχή κάθε δραστηριότητας, προωθεί την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής, ευνοεί την αλληλεπίδραση των πολιτισμών των χωρών υποδοχής και καταγωγής, αυξάνει τους στόχους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, αναθεωρεί και αυξάνει τα εθνοκεντρικά και κοινωνικοκεντρικά κριτήρια που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες, αυξάνει την οπτική θεώρησης της εκπαίδευσης των παιδιών, αλλά και του πολιτισμού όλης της κοινωνίας που εφαρμόζεται, ενώ τέλος είναι κατά κάποιο τρόπο το κριτήριο που δείχνει το ποσοστό της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης και των ευκαιριών στη ζωή (Μάρκου, 1997).

Επιπρόσθετα, το εν λόγω εκπαιδευτικό μοντέλο διαπολιτισμικής αγωγής συντελεί καθοριστικά στην καλλιέργεια της ανοχής και της έλλειψης συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους «άλλους». Υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς, στην εκπαίδευση και στη ζωή, τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, λόγω των επιδράσεων της κουλτούρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής με στόχο τη διατήρηση της διγλωσσίας. Αναγνωρίζει δηλαδή την ισοτιμία των πολιτισμών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Μάρκου, 1999).

Προσεγγίζοντας ανθρώπινα το θέμα των μεταναστών και των προσφύγων, είναι αποδεκτό ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης έχουν την ίδια αξία με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και για το λόγο αυτό οφείλουν να ενσωματωθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναφέρεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως εργαλείο δράσης για την επίτευξη της ισότητας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Ο Γεωργογιάννης (1999) αναφέρει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τις παρακάτω αναφερόμενες βασικές αρχές:

➤ Την ενσυναίσθηση, ήτοι την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.

➤ Την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.

➤ Το σεβασμό στην πολιτική ετερότητα και την δυνατότητα συμμετοχής των άλλων πολιτισμών στο δικό μας.

➤ Την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και συνεπώς την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Όπως αναφέρει ο Μάρκου (1997), σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι τα εξής:

➤ Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε δραστηριότητα.

➤ Διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.

➤ Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.

➤ Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.

➤ Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του διέπουν τις κοινωνίες.

➤ Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.

➤ Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο συμβάλει στην ενδυνάμωση των μαθητών και την κοινωνική τους ένταξη. Μέσα από μια προσθετική διαδικασία οι μαθητές ωθούνται στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και πολιτισμού, παράλληλα με τη δική τους. Βασική προϋπόθεση υλοποίησής της αποτελεί η αλληλεπίδραση των παιδιών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στη σχολική λειτουργία και οργάνωση, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών στη διδακτική διαδικασία και η αλληλεπίδραση της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη μετασχηματιστική παιδαγωγική και εφαρμόζουν τη συνεργατική κριτική διερεύνηση. Γίνονται έτσι συνήγοροι του μαθητή, στοχεύοντας στην κριτική ανάλυση και κατανόηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής

πραγματικότητας. Τέλος, ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για τη σχολική πρόοδο των παιδιών (Cummins, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αναφέρεται σε αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε μια σχολική τάξη το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στη εξισορρόπηση των ανισοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2000). Συνεπώς, στα πλαίσια της εκπαίδευσης η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και η συνείδηση της ιδιαιτερότητάς του αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις συνάντησης με διαφορετικούς πολιτισμούς. Στόχος δε θα πρέπει να είναι η υπέρβαση των δεσμών του υποκειμένου με τον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας του αλλά η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας που θα επιτρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και να διερευνούμε τις διαφορές μας με τους άλλους χωρίς όμως να τις αξιολογούμε και να τις ιεραρχούμε (Γκόβαρης, 2004).

### **3.1. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Η κοινωνία αποτελεί ένα σύνολο ρόλων και τα άτομα κοινωνικοποιούνται στα πλαίσια αυτά προσλαμβάνοντας το καθένα τον δικό ρόλο. Ως ρόλος θεωρείται το σύνολο των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από την θέση που κατέχει κάθε άτομο στην κοινωνία. Στο σχολείο τα άτομα, εκπαιδευτικοί και μαθητές, είναι επιφορτισμένοι με συγκεκριμένους ρόλους που απορρέουν από τη θέση, την εξουσία, τις αρμοδιότητες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν.

#### **3.1.1. Ο ρόλος του σχολείου**

Όπως εύστοχα ορίζεται από τον Κωνσταντίνου (2015) το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα, έναν οργανωμένο θεσμό που επιτελεί προκαθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και που μαζί με την οικογένεια συναποτελούν τους δυο σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης. Ως θεσμός, διαμορφώθηκε με βάση τις υπάρχουσες ιστορικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες και ανάγκες. Με βάση αυτό, η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που επιλέγεται από την πολιτεία

διαμορφώνει τους σκοπούς, τον προσανατολισμό και τις λειτουργίες του σχολείου για να εξυπηρετήσει τις διάφορες κοινωνικές ανάγκες

Οποιαδήποτε, ωστόσο, και αν είναι η επιλεγμένη εκπαιδευτική πολιτική οι κοινά αποδεκτές λειτουργίες του σχολείου συνοψίζονται στις εξής:

- Παιδαγωγική-Κοινωνικοποιητική: Η συγκεκριμένη λειτουργία έχει ως σκοπό της τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και την κοινωνικοποίησή του μέσω της ένταξής του στις εκάστοτε πρακτικές, αξίες και αντιλήψεις του κοινωνικού συστήματος.
- Διδακτική-Μαθησιακή: Κατά την εφαρμογή της παρέχονται γνώσεις και δεξιότητες που θα βοηθήσουν τον μαθητή να ενταχθεί στο σύστημα απασχόλησης.
- Αξιολογική-Επιλεκτική: αξιολογεί τους μαθητές με σκοπό να τους βελτιώσει και να τους προσανατολίσει για την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.
- Εποπτική: παρέχει ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση αναλαμβάνοντας τον γονεϊκό ρόλο (Κωνσταντίνου, 2015).

Το σχολείο είναι ο μοναδικός επίσημος θεσμός παροχής, γνώσεων, δεξιοτήτων, τρόπων συμπεριφοράς και είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνει στη διδακτική διαδικασία τη διάσταση της διαπολιτισμικότητας, καθώς η σχολική φοίτηση αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα πρόσκτησης της πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008). Τα σχολεία που προτίθενται να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις πραγματικότητες του 21ου αιώνα, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι ο κανόνας σε παγκόσμια κλίμακα, λόγω της έντονης κινητικότητας και πολιτισμικής επαφής που οφείλεται σε παράγοντες όπως η οικονομική μετανάστευση, οι μετακινήσεις λόγω στρατιωτικών συγκρούσεων και λιμών, καθώς και η τεχνολογική πρόοδος στις μεταφορές και την επικοινωνία (Cummins, 2003). Ο πληθυσμός των μαθητών που καταλήγουν στην χώρα μας, στο σύνολό του, είναι παιδιά κυρίως οικονομικών μεταναστών αλλά και προσφύγων από διάφορες χώρες και συνεπώς χαρακτηρίζονται από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Ωστόσο, η ετερότητα, είτε αυτή είναι εθνική, γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική δε συνιστά από μόνη της πρόβλημα. Το πρόβλημα δημιουργείται όταν η ετερότητα συνοδεύεται με κοινωνική ή οικονομική ανισότητα, καθώς επιταχύνει τις διαδικασίες αποξένωσης τμημάτων του πληθυσμού μεταξύ τους και σε σχέση με το

κράτος. Σε αυτό ακριβώς το σημείο διαφαίνεται και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση. Η διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία που οφείλονται στην πολυπολιτισμική σύνθεση και η διαδικασία άμβλυνσης της αντιπαλότητας μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων απαιτεί μια διαρκή προσπάθεια εκ μέρους του σχολείου που θα στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κατανόησης της ετερότητας και του διαφορετικού. Απαιτείται, επομένως, αλλαγή του περιεχομένου και της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού συστήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συνεργασία για την παγκόσμια ανάπτυξη και την ειρήνη, καθώς αναδεικνύουν την παγκοσμιότητα της έννοιας άνθρωπος, η οποία ενυπάρχει τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε τοπικό επίπεδο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων, είναι γεγονός ότι τα παιδιά αλλοδαπών, προσφύγων και παλιννοστούντων στην πλειοψηφία τους χρειάζονται εξειδικευμένη ενίσχυση στο σχολείο της χώρας υποδοχής. Στην περίπτωση των μαθητών αυτών το σχολείο οφείλει να αναπτύξει με τη σειρά του ορισμένες τροποποιήσεις και προσθήκες στον τρόπο διδασκαλίας, όπως:

- εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να αξιολογείται συστηματικά, για να αντιστοιχεί στον κεντρικό κορμό της διδασκαλίας και να μην απομονώνει μαθησιακά τον μαθητή
- χρήση θεμάτων για διδασκαλία που να γίνονται κατανοητά από όλους τους μαθητές και
- εργασία σε ομάδες για να διαμορφωθούν συνθήκες ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Η συνεργατική μάθηση, κυρίως, προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων, των κατηγοριοποιήσεων και των διαδικασιών ταξινόμησης του «άλλου». Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία συνδιαλλαγής και αναγνώρισης του άλλου προσώπου και μέσα από τη διαδικασία αυτή υπερβαίνουν τις καθιερωμένες κατηγοριοποιήσεις και τους στιγματισμούς που απορρέουν από αυτές (Γκόβαρης, 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Banks (2004), προκειμένου να διατηρηθεί ένα θετικό περιβάλλον στο σχολείο με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, όλες οι πτυχές του πρέπει να εξεταστούν και να μετασχηματιστούν, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών του, των στάσεων των εκπαιδευτικών, των διδακτικών υλικών, των μεθόδων αξιολόγησης, της παροχής

συμβουλών και των μορφών διδασκαλίας. Ο στόχος του σχολείου δε θα πρέπει να είναι η αφομοίωση και κατ' επέκταση η εξάλειψη της πολυμορφίας, αλλά αντίθετα η προώθηση της διατήρησης της ετερογένειας των μαθητών μέσα από την αντικατάσταση των παλιών δομών εκπαίδευσης (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001). Συνεπώς, η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση είναι ο στόχος που πρέπει να έχει κάθε πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου ο αμοιβαίος διάλογος και οι πρακτικές βελτίωσης του ρόλου των εκπαιδευτικών θα οδηγήσουν στη δημιουργία μιας αληθινά δημοκρατικής κοινωνίας (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Επιπλέον, το σχολείο θα πρέπει να υπερβεί την εθνοκεντρική και μονόγλωσση προσέγγιση της γνώσης και να λάβει υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση προκειμένου να συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών θα πρέπει να αναγνωρίσει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και να τα εντάξει στους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς του κράτους υποδοχής. Αυτό θα δημιουργήσει μια κατάσταση στην οποία ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής δε θα νιώθει ανασφάλεια, καθώς η καταγωγή του δε θα απορρίπτεται, και θα εξαλειφθούν, με αυτό τον τρόπο, οι αρνητικές συμπεριφορές που παρεμποδίζουν την ενσωμάτωσή του στο νέο περιβάλλον. Έτσι, το σχολείο θα μπορεί να αποτελέσει έναν μεσολαβητικό χώρο, στον οποίο συνυπάρχουν στοιχεία τόσο των χωρών προέλευσης όσο και της χώρας υποδοχής.

Οι παράγοντες που μπορούν και οφείλουν να δράσουν καταλυτικά στη δημιουργία μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι: η ηγεσία του σχολείου, η ποιότητα διδασκαλίας, οι προσδοκίες, η παρακολούθηση της επίδοσης, το κλίμα του σχολείου και συμμετοχή των γονέων. Ο πρώτος παράγοντας, η ηγεσία του σχολείου, θα πρέπει να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στη διατήρηση του δημοκρατικού χαρακτήρα του όσον αφορά το όραμα και τις πρακτικές του. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο σημαντική όσο και περίπλοκη, καθώς προϋποθέτει, από τη μια να λαμβάνονται υπόψη διάφορες απόψεις και προσεγγίσεις, αλλά και να εφαρμόζονται πρακτικές και προσεγγίσεις, ώστε να πραγματώνεται το όραμα που υπάρχει για το σχολείο. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την αναγνώριση της σημασίας των αναγκών των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να παρέχουν ποιότητα διδασκαλίας η οποία δεν θα περιορίζεται στον καλό προγραμματισμό των μαθημάτων, αλλά οι μαθητές θα λαμβάνουν στήριξη σε ομάδες ή και εξατομικευμένα, ανάλογα με τις ανάγκες τους, ώστε να πετύχουν τα καλύτερα



δυνατά αποτελέσματα. Οι υψηλές προσδοκίες και η παρακολούθηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων, καθώς όταν ο διευθυντής, οι δάσκαλοι αλλά και οι γονείς των παιδιών αναμένουν ότι κάθε μαθητής του σχολείου μπορεί να πετύχει, μεταδίδουν αυτή την πεποίθηση στους μαθητές και τους ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο προς αυτή την κατεύθυνση δίνοντας μεγάλη σημασία στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Από την άλλη, η παρακολούθηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης είναι πολύ σημαντική στη διατήρηση και ενίσχυση των υψηλών προσδοκιών, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός αμφισβήτησης στερεοτύπων που πιθανόν να υπάρχουν σε σχέση με τη χαμηλή επίδοση ομάδων μεταναστευτικής προέλευσης. Επιπλέον, κοινό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων είναι η ύπαρξη πολιτικής στην οποία διαφαίνονται ξεκάθαρες και συγκεκριμένες διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ρατσισμού και των κρουσμάτων κακής συμπεριφοράς. Στα σχολεία που επικρατεί κλίμα σεβασμού, οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς από ρατσιστική παρενόχληση ή εκφοβισμό και ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους. Τέλος, η συμμετοχή των γονιών και της ευρύτερης κοινότητας στο σχολείο παίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης.

Συμπερασματικά, η κοινωνική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια με την προσέλευση όλο και μεγαλύτερου πληθυσμού μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαμορφώνει νέες εκπαιδευτικές, μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες, καθώς η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αμφίδρομη και οι πολυπολιτισμικές τάξεις στο σημερινό σχολείο αποτελούν γεγονός, από το οποίο αναφύεται η αναγκαιότητα για διαπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού και χώρου κοινωνικοποίησης του μαθητή, είναι καθοριστικός ως προς την υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικών διακρίσεων, σεβασμό στην ετερότητα, αποδοχή της ποικιλομορφίας και από αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνεπώς, δεν αποτελεί ένα είδος ιδιαίτερης εκπαίδευσης για ένα συγκεκριμένο σύνολο μαθητών, αλλά αποτελεί διάσταση της γενικής παιδείας που οφείλει να διασφαλίζει για όλους τους μαθητές ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση και κοινωνική ένταξη ανεξάρτητα από τις ενδεχόμενες ιδιαιτερότητές τους.

### 3.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μοιραία εξαρτάται τόσο από την δομή και μορφή λειτουργίας του σχολείου, όσο και από τις εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Συνεπώς, σύμφωνα με τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου που προαναφέρθηκαν στο σχετικό υποκεφάλαιο, μπορούμε να κατανοήσουμε και τους διαφορετικούς ρόλους που έχει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός στην άσκηση του επαγγέλματός του. Αναλυτικότερα, η παιδαγωγική- κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου του προσδίδει τον ρόλο του παιδαγωγού, η διδακτική-μαθησιακή του διδασκάλου, η αξιολογική-επιλεκτική του αξιολογητή και η εποπτική του επόπτη (Κωνσταντίνου, 2015). Στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία, ειδικά αυτά των μεγάλων αστικών κέντρων παρατηρείται, όπως προαναφέρθηκε, μια ολοένα και αυξανόμενη γλωσσική, εθνική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια με συνέπεια να δημιουργείται σε πολλές τάξεις, ένα μαθητικό περιβάλλον ανομοιογενές, καθώς οι μαθητές χαρακτηρίζονται από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Σε τέτοιες περιπτώσεις καλείται να διαδραματίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους αλλοδαπούς μαθητές. Όπως σημειώνει ο Χατζηπαναγιώτου (2001), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετήσουν ένα πολυδιάστατο ρόλο που θα τους επιτρέψει να προετοιμάσουν τους μαθητές γνωστικά, πνευματικά και κοινωνικά ώστε να μπορέσουν να ενταχτούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να βοηθήσουν κάθε μαθητή να αναπτύξει μια θετική αίσθηση αυτοεκτίμησης, να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν αισθήματα συμπάθειας για τους άλλους και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή (Tiedt, 2006). Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι - έχοντας τις δικές τους πολιτισμικές αντιλήψεις, αξίες και προκαταλήψεις - έχουν προσδιορίσει το δικό τους ρόλο ή την ταυτότητά τους, το ρόλο τους σε σχέση με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε σχέση με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και τις κοινότητές τους (Cummins, 2003).

Είναι εξαιρετικά σημαντικό για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς, όπως έχει φανεί από πλήθος ερευνών, όταν οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους δασκάλους ενισχύουν την αυτοεικόνα των πρώτων, τότε δημιουργούνται περισσότερες πιθανότητες για μάθηση, καλύτερες επιδόσεις και ενεργό συμμετοχή

στη διδασκαλία (Jussim & Eccles, 1992). Αντίθετα, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι τελευταίοι τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση, με αποτέλεσμα την έλλειψη συμμετοχής από μέρους τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο που χρειάζονται για να συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, έχοντας αποκτήσει μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και την αίσθηση πως ανήκουν στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης (Cummins, 2003). Συνεπώς, η αποδοχή της ταυτότητας αφορά στη δημιουργία μιας σχέσης σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί ακούνε προσεκτικά τις απόψεις των μαθητών τους και μαθαίνουν από αυτούς (Cummins, 2003). Για να συμβεί αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη συμπεριφορά, τις κατάλληλες γνώσεις και τη διάθεση που απαιτείται για να εργαστούν αποτελεσματικά με μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Tiedt, 2006), ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους και να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αποδοχή της ταυτότητας δεν είναι μια άκριτη διαδικασία. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να τοποθετούνται κριτικά τόσο απέναντι στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, όσο και απέναντι στον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής, έτσι ώστε να εντοπίσουν τις πιθανές αντιφάσεις και να καταλάβουν τον κόσμο τους και την ταυτότητά τους πιο ολοκληρωμένα. Σύμφωνα με τον Banks (2004) ο δάσκαλος και οι μαθητές μαθαίνουν μαζί, μοιράζονται τον πολιτισμό τους και κατασκευάζουν νέες γνώσεις στην τάξη. Γι' αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναπροσαρμόζουν τον ρόλο τους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, να φροντίζουν να μαθαίνουν την κουλτούρα των παιδιών, να κατανοούν την καθημερινή ζωή των μαθητών, να συσχετίζονται θετικά μαζί τους, να κατανοούν τους λεκτικούς και μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας και να εφαρμόζουν ποικίλες μεθόδους στη διδασκαλία διαφορετικών εννοιών και ζητημάτων (Banks & Tucker, 1998). Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο παιδαγωγικό περιβάλλον είναι απαραίτητη η συνεργασία του εκπαιδευτικού και με τους γονείς, ώστε να μπορέσει να ανακαλύψει στοιχεία που δε γίνονται αντιληπτά, όπως οι τρόποι έκφρασης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Ωστόσο, η επικοινωνία με τον γονέα ή το παιδί διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης βάζει σε δοκιμασία την ταυτότητα του ίδιου

του παιδαγωγού, τις αξίες και τις αναπαραστάσεις που έχει για τον «άλλο». Η προσπάθεια, συνεπώς, του παιδαγωγού έγκειται στο να απορρίψει τη διάκριση των ατόμων και την κατηγοριοποίησή τους σύμφωνα με την προέλευση, να αποβάλει τυχόν προκαταλήψεις και να φροντίσει ώστε να εκφράζεται κάθε διαφορά, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, ιδιαίτερα όσον αφορά την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων που προκύπτουν από την κατάσταση την οποία βιώνουν. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τις ψυχολογικές, διανοητικές και αναπτυξιακές δράσεις των μαθητών, καθώς και τις πολιτιστικές και πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται λόγω της ύπαρξης διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων και να συνθέσει θετικές γνώμες και στάσεις για διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές.

Για την ορθή διαχείριση της κατάστασης που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία, λόγω της αύξησης των μεταναστών και προσφύγων, είναι απόλυτα αναγκαίο να υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή σχολική κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών, για την ενίσχυση της μαθησιακής τους εξέλιξης μέσα στο σχολείο και για την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας των καινοτομικών παρεμβατικών ενεργειών.

Στους στόχους της επιμόρφωσης συγκαταλέγονται τα εξής:

- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις σύγχρονες απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και τις πρακτικές που προκύπτουν για την εκπαίδευση και το σχολείου,
- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τις θεωρητικές και πρακτικές όψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα διδακτικής και μεθοδολογίας για τις νέες εξελίξεις στην επιστήμη τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των τάξεων μικτής δυναμικότητας και της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας,
- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίησή τους,

- δημιουργία προϋποθέσεων που θα διασφαλίσουν την ομαλή σχολική και κοινωνική λειτουργία των σχολικών μονάδων και
- προώθηση συντονισμένων παρεμβατικών ενεργειών σε επίπεδο σχολικών μονάδων αλλά και σε επίπεδο διοίκησης (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη μπορεί σε μεγάλο βαθμό να εξασφαλιστεί αν ο εκπαιδευτικός έχει:

1. γνώσεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους μάθησης των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Συγκεκριμένα, γνώσεις σχετικά με τους υποπολιτισμούς των μεταναστών, την εσωτερική διαφοροποίηση των ομάδων μεταναστών και τη διαστρωμάτωσή τους, όπως επίσης και σχετικά με τη νομική, πολιτική και κοινωνική κατάστασή τους. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές πρέπει να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν και την πολιτισμική γνώση που φέρουν μαζί τους στο σχολείο, όπως και να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές από τη σχολική και την πολιτισμική γνώση των άλλων συμμαθητών τους. Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάζουν προσεκτικά στις αντιλήψεις τους που είναι προϊόντα του πολιτισμού τους και διαπερνούν τις προσωπικές τους γνώσεις και τις αξίες που στηρίζουν τις θεσμοθετημένες δομές και πρακτικές του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να προετοιμάζεται ώστε να είναι ικανός να προωθεί καινοτομίες και αλλαγές για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση λόγω της ετερότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

2. γνώσεις για τη φύση των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους. Η μείωση των προκαταλήψεων προϋποθέτει παρέμβαση στο επίπεδο των θεσμών και τη μεταρρύθμιση όλων των σημαντικών πλευρών του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των κανόνων, των σχέσεων εξουσίας, του πολιτισμού του σχολείου, τη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, το σχολικό πρόγραμμα κτλ. Οι λανθάνουσες αξίες σε ένα θεσμό, όπως είναι το σχολείο, έχουν συνήθως μεγαλύτερη επίδραση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών από ότι ένα τυπικό μάθημα διδασκαλίας (Ζωγράφου, 2003).

3. γενικές γνώσεις, δεξιότητες για διδακτικές προσεγγίσεις σχετικά με αρχές, στρατηγικές και μεθόδους διαπολιτισμικής μάθησης και εκπαίδευσης που μπορούν να προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών από διαφορετικές συχνά πολιτισμικές ομάδες.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να παρέμβουν ώστε οι μαθητές τους να αναπτύξουν θετικότερες στάσεις για τους άλλους πολιτισμούς. Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με στόχο να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς μέσα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων να παρεμβαίνουν και να βοηθούν τους μαθητές τους να μειώσουν τις προκαταλήψεις τους θα πρέπει να περιλαμβάνει εμπειρίες αλληλεγγύης και αντίστοιχα μια διαπολιτισμική αγωγή που θα τους επιτρέψει να συμμετέχουν στις προσπάθειες ώστε να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές έναντι των άλλων πολιτισμικών ομάδων.

Υπάρχει, επομένως, ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός του (Tiedt, 2006). Συγκεκριμένα, προτείνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μελλοντικούς παιδαγωγούς που θα περιλαμβάνει πολυπολιτισμικές αρχές συνυφασμένες με όλα τα μαθήματα και τις πρακτικές ασκήσεις και ένα πρόγραμμα μετεκπαίδευσης των ήδη εργαζόμενων εκπαιδευτικών που να τους ενημερώνει διαρκώς για τους νέους τρόπους ενσωμάτωσης των πολυπολιτισμικών πρακτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να εξασφαλιστεί τόσο η διαπολιτισμική επάρκεια, όσο και η διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Στη σχολική και μετέπειτα κοινωνική ένταξη των μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών σημαντικό ρόλο παίζει και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός που αναπτύσσει ικανότητες όπως η επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης του αλλοδαπού μαθητή, η αναγνώριση και διαφοροποίηση των συναισθημάτων του με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε ο μαθητής, η χρήση του λεξιλογίου των συναισθημάτων που ταιριάζει στην κουλτούρα του, η ενσυναίσθηση όσον αφορά στις συναισθηματικές του εμπειρίες και η αποδοχή της συναισθηματικής του έκφρασης μπορεί να συμβάλει θετικά στην ένταξή του. Εκτός αυτού, το πνεύμα επικοινωνίας και η συναισθηματική διάθεση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός για τον αλλοδαπό μαθητή και μεταδίδεται κυρίως με μη λεκτικό τρόπο ενισχύει τις προσδοκίες του προς αυτούς τους μαθητές με συνέπεια σε μεγάλο βαθμό αυτές ασυνείδητα να μεταβιβάζονται και να εκπληρώνονται. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο αλλοδαπός μαθητής αφενός δεν αισθάνεται αποκλεισμένος λόγω της διαφορετικότητάς του και αφετέρου διαπιστώνει ότι έχει τη δυνατότητα να επιτύχει

τους στόχους του, μια διαπίστωση που επιδρά θετικά κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η αρνητική αντιμετώπιση των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης από τους γηγενείς μαθητές και γονείς μπορεί να αντιμετωπιστεί, αν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να παρεμβαίνουν βοηθώντας τους να αλλάξουν στάση απέναντί τους και να αποκτήσουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις.

### **3.2. Τάξεις Υποδοχής – Φροντιστηριακά τμήματα**

Το 1990 με το Ν. 1894 επαναπροσδιορίζεται το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, λόγω του μεταναστευτικού ρεύματος από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και ιδιαίτερα από την Αλβανία. Η βασικότερη αλλαγή έγκειται στο ότι οι Τάξεις Υποδοχής δεν λειτουργούν πλέον ως ανεξάρτητες τάξεις, αλλά ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό σχολείο, όπου διδάσκονται η Ελληνική και μαθήματα Ιστορίας και Πολιτισμού. Ο βασικός στόχος τους παραμένει ο ίδιος, δηλαδή αυτός της προσαρμογής και της ένταξης των μαθητών στις κανονικές τάξεις και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα .

Σύμφωνα με υπουργική απόφαση που εκδόθηκε το 1994 (ΥΑΦ2//378/Γ1/1124,3ε) δίνεται η δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) διδασκόντων για την διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Παρά αυτή την πρόβλεψη, δεν διδάσκονται στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης (Δαμανάκης, 1998). Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία στις τάξεις αυτές παραμένει ουσιαστικά προσανατολισμένη στην λογική της αντιστάθμισης του γλωσσικού ελλείμματος και της πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών.

Το 1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) προβλέπει την διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη υπουργική απόφαση διαφοροποιείται από τις προηγούμενες στο γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Για το λόγο αυτό η υπουργική απόφαση θεωρεί ως προσόν επιλογής των διδασκόντων για την ανάθεση του διδακτικού έργου σε αυτές τις τάξεις

την εξειδίκευσή τους στην διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην ίδια απόφαση αναφέρεται πάλι η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. Δεν προβλέπεται όμως η πρόσληψη διδασκόντων από το υπουργείο Παιδείας, αλλά μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη. Το σχολικό έτος 2002-03 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα. Σε αρκετές από αυτές τις τάξεις χρησιμοποιήθηκε διδακτικό και εποπτικό υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΚ «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» το οποίο υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κύριοι στόχοι των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων είναι η πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών, αλλά για να συμβεί αυτό απαιτείται η κατάλληλη υποδομή που αφορά την ύπαρξη ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων καθώς και την στελέχωσή τους με ανάλογα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

### **3.3. Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ)**

Η ελληνική πολιτεία προκειμένου να αντιμετωπίσει με θεσμικό τρόπο την αυξανόμενη πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού ίδρυσε το 1996 με το Νόμο 2413 την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Σημειώνεται ότι αν και τυπικά ιδρύθηκαν το 1996 άρχισαν τα λειτουργούν το 2001. Ταυτόχρονα ανατέθηκε στην πανεπιστημιακή κοινότητα η διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και γλωσσικής ανάπτυξης μαθητών με συγκεκριμένη πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, η παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, η δημιουργία υποστηρικτικής διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η στήριξη των αλλοδαπών γονέων, η παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες και η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών.

Τις περιόδους 1997-2000 και 2000-2004 λειτούργησαν στην Ελλάδα, με την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ), τα οποία σχετίζονταν άμεσα με το ζήτημα της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εκπόνησε το πρόγραμμα



«Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο», το Πανεπιστήμιο Αθηνών τα προγράμματα «Εκπαίδευση Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών» και το «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Τα δύο πρώτα προγράμματα είχαν εθνικό επιχειρησιακό ορίζοντα, ενώ το τρίτο πρόγραμμα είχε επιχειρησιακό ορίζοντα τη Θράκη, τη Ροδόπη και τον Έβρο.

Σημειώνεται ότι το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» διαφέρει από τα υπόλοιπα στο ότι δεν απευθύνεται σε αλλοδαπά παιδιά αλλά στους μουσουλμάνους που ζουν στη Θράκη κι η μητρική τους γλώσσα είναι η Τουρκική. Για το λόγο αυτό οι δράσεις του προγράμματος ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα στην οποία εφαρμόζονται, αφορούν: α) κατά την προσχολική αγωγή, την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με την αποδοχή της μητρικής γλώσσας των νηπίων, (β) στην Α/θμια εκπαίδευση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, (γ) στη δε Β/θμια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και σε θέματα διδασκαλίας σε δίγλωσσους μαθητές.

Επίσης το Πανεπιστήμιο Κρήτης δημιούργησε το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», το οποίο απευθύνεται σε μαθητές ελληνικής καταγωγής σε διάφορες χώρες και έχει διεθνή επιχειρησιακό ορίζοντα, εκτός Ελλάδος. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα γίνονται αναφορές σε γενικότερα ζητήματα γλώσσας και διγλωσσίας, και επίσης δίδονται τα περιθώρια για βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας. Δεν υπάρχει όμως μία σαφώς διατυπωμένη στρατηγική, για το τι κάνουμε με τις μητρικές γλώσσες των μαθητών.

Οι Βαρλοκόστα και Τριανταφυλλίδου (2003) επισημαίνουν ότι σε όλα τα προαναφερόμενα προγράμματα προτάσσονται ζητήματα διαμόρφωσης κριτηρίων για τη διαπίστωση των επιπέδων ελληνομάθειας και η μητρική γλώσσα των μαθητών που αφορούν τα προγράμματα παραγκωνίζεται, καθώς η κυρίαρχη επιδίωξη είναι η μαζικότερη και πιο γρήγορη συμμετοχή αυτών των μαθητών στις διαδικασίες του σχολείου. Αυτό θεωρείται ότι επιτυγχάνεται (παρακολουθώντας τους επιμέρους στόχους αυτών των προγραμμάτων) με την εκμάθηση κυρίως της ελληνικής γλώσσας. Η διδασκαλία της ενισχύεται με ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα φροντιστηριακά τμήματα και με την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (δηλαδή υλικού που να αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των κατηγοριών). Η προσπάθεια αυτή ολοκληρώνεται με την πλήρη ένταξη των μαθητών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Όπως προαναφέρθηκε, οι χώρες που παραδοσιακά ήταν χώρες αποστολής μεταναστών, μετετράπησαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών χωρίς να έχουν δημιουργήσει τις κατάλληλες υποδοχές. Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης το κάθε κράτος εφάρμοσε διαφορετικές πολιτικές αντιμετώπισης ανάλογα με τις επικρατούσες αντιλήψεις στην ίδια την κοινωνική δομή. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά μοντέλα, στο καθένα από τα οποία η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων γίνεται με διαφορετικό τρόπο και για διαφορετικό σκοπό. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις συνοψίζονται σε πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία είναι: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008).

### **➤ Μοντέλο αφομοίωσης**

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο το έθνος πρέπει να αποτελεί ένα ενιαίο εθνικό και πολιτισμικό σύνολο στο οποίο αφομοιώνονται μέσω της συμμετοχής τους στην καθημερινή ζωή, άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης. Το σχολείο σε αυτό το μοντέλο αντιμετωπίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες αρχικά με την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και την εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας, εφόσον δεν υπάρχει χρηστική ανάγκη (Νικολάου, 2011). Συνήθως η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου έχει ως αποτέλεσμα οι μεταναστευτικές ομάδες να χάνουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία και να μην μπορούν να διακριθούν ως ξεχωριστές ομάδες (Todd, 1991).

### **➤ Μοντέλο ενσωμάτωσης**

Ουσιαστικά πρόκειται για απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» σε «ενσωμάτωση», καθώς κατά την εφαρμογή του δεν συντελείται κάποια ουσιαστική αλλαγή στάσης και πολιτικής. Και σ' αυτό το μοντέλο δίδεται έμφαση στη δημιουργία μιας «πολιτισμικά ομοιογενούς» κοινωνίας η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή στο πλαίσιο του ιδιωτικού βίου των μεταναστών και στο βαθμό που δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας, περιορίζοντας τις προσδοκίες για προσαρμογή και αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών της χώρας υποδοχής

Προκειμένου τα παιδιά των μεταναστών να ενσωματωθούν στο σχολείο και την κοινωνία, δίνεται βάση: στη σχολική και κοινωνική ενίσχυσή τους με ειδικά προγράμματα ενίσχυσης, πάντα στο πλαίσιο του κυρίαρχου σχολείου επικρατεί η άποψη ότι, αν γνωρίσουν τα πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, θα αναγνωρίσουν τη διαφοροποίηση που υπάρχει στον τρόπο ζωής, στη θρησκεία κτλ. και θα διευκολυνθούν, έτσι, στην ενσωμάτωσή τους, αποφεύγοντας λάθη που προκύπτουν από άγνοια (Γεωργογιάννης, 1999).

#### ➤ **Πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970. Πρόκειται για μια περιεκτική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει σχολικές πρακτικές, προγράμματα και υλικά που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 1997). Η διδασκαλία του εθνικού πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας του παιδιού βελτιώνει την αυτοπεποίθηση και τη σχολική του επίδοση, ενισχύοντας εμπράκτως την ισότητα των ευκαιριών (Gill et all, 1992). Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται παράλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά των μειονοτήτων και είναι οργανωμένα με βάση τον μειονοτικό πολιτισμό και τη μητρική γλώσσα

#### ➤ **Αντιρατσιστικό μοντέλο**

Αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Επικεντρώνεται στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις θεσμικές και κοινωνικές δομές με στόχο την απάλειψη του ρατσισμού. Η καταπολέμηση του ρατσισμού θεωρείται κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει ότι στο σχολείο πρέπει να γίνουν θεσμικές αλλαγές, για να αντιμετωπιστεί η διαφοροποιημένη σχολική απόδοση των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών.

#### ➤ **Διαπολιτισμικό μοντέλο**

Η διαπολιτισμικότητα είναι η πιο πρόσφατη εκδοχή του προβληματισμού που διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1980 σχετικά με τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών και ορίζει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας

αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων (Δαμανάκης, 1989).

Ο Γεωργογιάννης (2007) σχολιάζοντας τα εκπαιδευτικά μοντέλα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επισημαίνει ότι το αφομοιωτικό μοντέλο είναι στενά εθνοκεντρικό, διότι απαιτεί από το μετανάστη να ξεπεράσει ο ίδιος όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στη χώρα υποδοχής και τον καταδικάζει σε ένα ρόλο παρατηρητή, χωρίς να του παρέχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να πραγματοποιήσει τις δικές του δυνατότητες. Τον υποχρεώνει να αγνοήσει εντελώς τον πολιτισμό του, να αποκοπεί από τις ρίζες του και δίνει ως μόνη δυνατότητα ικανοποιητικής βελτίωσης την απόλυτη προσαρμογή του στον πολιτισμό, τη γλώσσα, μη λαμβάνοντας καθόλου υπόψη την επίδραση που μπορούν να έχουν ιδέες, το ταλέντο και οι ελπίδες του μετανάστη στη νέα κοινωνία. Το μοντέλο ενσωμάτωσης αν και επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπους ζωής, αφήνει στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, χωρίς να παρεμβαίνει. Έτσι, τα παιδιά πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί τις δικές του ανάγκες. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα. δημιουργεί κοινωνικό διχασμό, επειδή τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τέτοιων ομάδων και παρακωλύει την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Το αντιρατσιστικό μοντέλο θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση κι έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος να υπάρξει πολιτική εκμετάλλευση της εκπαίδευσης. Ενώ, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή.

Όμως, όπως αναφέρουν οι Κάτσικας και Πολίτου (1999) ακόμα και το διαπολιτισμικό μοντέλο, παρόλο που έχει συγκεντρώσει τη σαφή προτίμηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και επιμέρους χωρών εντός και εκτός Ευρώπης, έχει δεχτεί επικρίσεις. Σύμφωνα με τους επικριτές του μοντέλου, το βασικό του ελάττωμα είναι ότι στην ουσία αποτελεί ένα ιδεώδες, το οποίο αντλεί το κύρος του από την απόσταση που έχει από τα υπόλοιπα μοντέλα. Δεν έχει προκύψει μέσα από μέσα από ορισμένες πρακτικές, αλλά ως θεωρητική απάντηση σε ό,τι προβληματικό παρουσιάζει η σύγχρονη εκπαιδευτική

πραγματικότητα. Θεωρεί τους πολιτισμούς ως διακριτά συστήματα που μπορούν έτσι να διαπλέκονται εμφανώς και ουδετεροποιεί τις σχέσεις μεταξύ τους, ορίζοντας ως πεδίο της διαπλοκής τους ένα «ουδέτερο και αντικειμενικό» εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενισχυτικά στην προαναφερόμενη άποψη οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994) αποδίδουν απλοϊκότητα και ιδεαλισμό στο διαπολιτισμικό μοντέλο, υποστηρίζοντας ότι τα πραγματικά προβλήματα που προκύπτουν από την κοινωνικοπολιτική θέση των ανθρώπων δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με παιδαγωγικά μέτρα.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Βασική αρχή αποτελεί η ιδέα ότι η πολιτισμική ταυτότητα και το μορφωτικό κεφάλαιο του εκάστοτε μαθητή κρίνεται εξίσου άξιο καθώς και αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας. Εν ολίγοις, η διαπολιτισμική προσέγγιση διαπνέει τη γενική παιδεία που παρέχει το σχολείο και αποτελεί την απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2004).

Από την ίδια την πραγματικότητα προκύπτει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι η τελευταία ισχύουσα εξέλιξη των παιδαγωγικών εξελίξεων αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ**

Τα παιδιά των διαφόρων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης, τα οποία ανάγονται τόσο στην περίοδο κοινωνικοποίησής τους στις χώρες προέλευσης όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής.

### **5.1. Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών**

Όπως επισημαίνουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) κάθε άτομο, ανάλογα με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχεται, καθώς και την προσωπικότητά του, μπορεί σε ορισμένες χρονικές φάσεις της ζωής του να εμφανίζει δυσκολίες προσαρμογής. Οι αλλοδαποί και πολύ περισσότερο τα παιδιά τους εμφανίζουν δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό διότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με μια εντελώς άγνωστη για αυτούς πολιτισμική κατάσταση. Οι δυσκολίες της σχολικής προσαρμογής αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, τη σχολική επίδοση του ίδιου του παιδιού και τη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Οι προαναφερόμενες δυσκολίες μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορες συμπεριφορές, όπως διαταραχή της προσοχής, δυσκολία στη διεκπεραίωση μιας εργασίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νευρικότητα, άγχος και άρνηση συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτή η δυσκολία προσαρμογής έχει τις ρίζες της σε ένα συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το οικογενειακό περιβάλλον και το ίδιο το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών όσο και με το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συγκεκριμένα, όταν κάποιος μαθητής προέρχεται από ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον και η μητρική του γλώσσα δεν είναι η ίδια με αυτή που μιλούν οι υπόλοιποι συμμαθητές του στη σχολική τάξη, είναι πιθανό, εξαιτίας αυτής της γλωσσικής τους μειονεξίας, να εμφανίσει δυσκολίες προσαρμογής οι οποίες σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην έλλειψη μιας ικανοποιητικής επικοινωνίας με τα άτομα του περίγυρού του (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Επιπλέον, η πλειοψηφία των παιδιών αυτών προέρχεται από χώρες των οποίων το πολιτισμικό παράδειγμα είναι ιδιαίτερα υποτιμημένο στις χώρες όπου μεταναστεύουν. Η πολιτισμική τους ταυτότητα συχνά απαξιώνεται και όταν η υποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι εχθρική ή αντιμετωπίζεται με ειρωνείες και κοροϊδίες, μπορεί να επηρεαστεί και η στάση του παιδιού απέναντι στη γλώσσα και κατ'επέκταση και στην κοινωνία υποδοχής. Το γεγονός αυτό εντείνεται και από

την πιθανότητα οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει στη χώρα καταγωγής να μην του είναι χρήσιμες στο νέο αυτό περιβάλλον, όπου τα πράγματα είναι διαφορετικά (Νικολάου, 2000).

Ένα σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και το οποίο συμβάλλει στη δυσκολία προσαρμογής τους, είναι και η ξαφνική διακοπή της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, η οποία επιφέρει προβλήματα και στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας μία από τις σημαντικές στρατηγικές που εφαρμόζεται από το μαθητή είναι η μεταφορά, η διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Όταν, λοιπόν, διακόπτεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ο αλλοδαπός μαθητής χάνει την παραπάνω δυνατότητα και, συνεπώς, παρεμποδίζεται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Ακόμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν γνωρίζουν την κοινωνικοπολιτιστική προέλευση των παιδιών, ούτε τις διαφορετικές βιογραφίες τους. Το αποτέλεσμα είναι να μην κερδίζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών, ενώ πολλές φορές διακατέχονται και οι ίδιοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα σε βάρος των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, τα παιδιά χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και βλέπουν τις ελπίδες και τις προσδοκίες τους να διαψεύδονται. Η κατάσταση δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο, όταν αναλογιστεί κανείς ότι και το διδακτικό υλικό κρίνεται ακατάλληλο και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, αφού σε πολλές περιπτώσεις δεν πληροί τις προϋποθέσεις συγγραφής διδακτικού υλικού για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, επειδή είναι σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικό χωρίς αναφορές σε άλλους πολιτισμούς.

Τέλος, μελετώντας κανείς το πρόβλημα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών δεν μπορεί να αγνοήσει το ζήτημα των μειωμένων ή ανύπαρκτων προσδοκιών από μέρους του οικογενειακού περιβάλλοντος για τα παιδιά αυτά. Αυτό προκύπτει ως συνέπεια των δύσκολων συνθηκών ζωής των αλλοδαπών οικογενειών, της αδυναμίας τους να καλύψουν βασικές μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους και της προδιαγραφής από μέρους τους ενός μέλλοντος που θα τα στρέφει περισσότερο σε χειρωνακτικά ή υποβιβασμένα επαγγέλματα ως τη μονή επαγγελματική διέξοδο που θεωρούν εφικτή γι' αυτά. Η παραπάνω αντίληψη, βέβαια, τείνει τα τελευταία χρόνια να ξεπεραστεί και η αδιαφορία των αλλοδαπών λογοτεχνία και την ιστορία της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, πρέπει να δίνεται θετική έμφαση στα παραπάνω

μαθήματα, σαν ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών και όχι μόνο των μεταναστών. Τέλος, πρέπει να επιδιώκεται εξάλειψη από όλα τα μαθήματα των στοιχείων εκείνων που υποβιβάζουν τον πολιτισμό των μειονοτήτων και είναι κατάλοιπα παλαιότερων ιστορικών περιόδων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

## **5.2. Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών**

Για τους αλλοδαπούς μαθητές το σχολείο δεν είναι απλώς ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την γλώσσα και παιδεία της χώρας που τους υποδέχεται. Είναι τις περισσότερες φορές ο χώρος μέσα στον οποίο βιώνουν και την πρώτη επαφή με την κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο η ένταξη των παιδιών αυτών τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην κοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για κάθε κράτος. (Νικολάου, 2000).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται ότι το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών είναι ίσο και μάλιστα προωθεί αυτή την ισότητα, το μειονοτικό παιδί μαθαίνει από μικρό να εκτιμά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της φυλής και της κουλτούρας του, σχηματίζει θετική εικόνα για τον εαυτό του, δημιουργεί φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και εξελίσσεται σε συνεργατικό και δημιουργικό μέλος της κοινωνίας. Αυτό είναι δυνατόν να συμβεί, διότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική επιτρέπει στο πολιτισμικά διαφορετικό παιδί να ικανοποιήσει τις βασικές κοινωνικές ανάγκες του μέσα από γεγονότα και εκδηλώσεις της δικής του κουλτούρας.

Επιπλέον, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δυνατή η ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν στην επικοινωνία. Οι δεξιότητες αυτές προσφέρουν ψυχολογική στήριξη και βοήθεια στους μαθητές. Για παράδειγμα, η διευκόλυνση των μαθητών να διηγηθούν την ιστορία τους δημιουργεί μια σχέση κατανόησης και σεβασμού με το δάσκαλό τους και συντελεί στη διεύρυνση των συναισθημάτων τους. Εάν ο δάσκαλος προχωρήσει και στις εμπειρίες του μαθητή, τότε δημιουργείται ένα κλίμα μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και κατανόησης και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν καλή ψυχική υγεία. Η θετική αυτή εμπειρία που έχει ο μαθητής στο σχολείο του δίνει το κουράγιο και τα εφόδια να επιτύχει και την ομαλή κοινωνική του ένταξη.

Παράλληλα, οι διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της προώθησης της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον, όπως η εξατομίκευση των μαθημάτων ανάλογα με την εμπειρία του μαθητή, η ενσωμάτωση



πολιτισμικών στοιχείων στα μαθήματα και οι στρατηγικές για την επίλυση των συγκρούσεων, ιδιαίτερα μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και των γηγενών, μειώνουν το άγχος που αισθάνονται τα παιδιά αυτά λόγω του διαφορετικού τους πολιτισμικού κεφαλαίου, προωθούν την κατανόηση της διαφορετικότητας, προάγουν την υπεύθυνη συμπεριφορά όλων των μαθητών και βελτιώνουν τις διομαδικές πολιτισμικές σχέσεις. Έτσι, όταν τα παιδιά ως ενήλικοι πλέον καλούνται να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, έχουν ήδη μάθει να συμβιώνουν αρμονικά και να συνεργάζονται με αποτέλεσμα να μειώνονται οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού των αλλοδαπών.

Τέλος, όπως έχει αποδειχτεί από μελέτη που έγινε στην Ιταλία το 1994, τα άτομα που περνούν από την εκπαιδευτική διαδικασία αποκτούν μια επαρκέστερη γνώση της κατάστασης των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων και κατ' αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι προκαταλήψεις που μπορεί να είχαν εις βάρος αυτών των ομάδων. Εκτός αυτού, μέσω της εκπαίδευσης μεταδίδονται αξίες, όπως η ισότητα, η προσωπική ελευθερία και η ανοχή απέναντι στις διαφορετικές απόψεις και στους διαφορετικούς τρόπους ζωής. Έτσι, ευνοείται η αποδοχή και η ομαλή ένταξη των ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η πολιτισμικότητα ως έννοια αφορά όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνει ένας πολιτισμός, όπως γλώσσα, τέχνες, θεσμούς, κλπ, τα οποία εκφράζονται όχι μόνο στο περιβάλλον που δημιουργήθηκαν, αλλά όπου ζουν οι άνθρωποι που ανήκουν στο συγκεκριμένο πολιτισμό. Οι πολιτισμικές ετερότητες που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί κυρίως λόγω της μετανάστευσης, έχουν προβάλει διαφορετικά αιτήματα και τρόπους προστασίας τους.

Οι δημόσιες πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί παγκοσμίως σε σχέση με την προσέγγιση της πολιτισμικότητας διαχωρίζονται στις μονοπολιτισμικές, δηλαδή πολιτικές μη ανοχής της πολιτιστικής διαφορετικότητας, με στόχο την αφομοίωση των μη γηγενών κατοίκων και σε πολιτικές πολυπολιτισμικότητας οι οποίες αναγνωρίζουν και ενθαρρύνουν τη συνύπαρξη των ατόμων άλλων πολιτισμών με την πολιτιστική πλειονότητα της χώρας που θα ζήσουν.

Πριν τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο σε αρκετά κράτη η πολιτιστική ομοιογένεια εφαρμόστηκε με τον εξοβελισμό των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων με αποτέλεσμα γενοκτονίες και βίαιες εκδιώξεις πληθυσμών. Με τη σύναψη σχετικών Συνθηκών έγινε προσπάθεια προστασίας των μειονοτήτων, αλλά η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι τις περισσότερες φορές οι μειονοτικοί αντιμετωπίστηκαν ως υπονομευτές της ακεραιότητας των κρατών. Όχι μόνο προϋποθέσεις διατήρησης της διαφορετικότητάς τους εμποδίστηκαν, αλλά ακόμη και δικαιώματα ισοπολιτείας υπονομεύτηκαν. Δεν αποτέλεσαν εξαίρεση ακόμη και τα πιο φιλελεύθερα κράτη που είχαν προκύψει από τις παλιές αυτοκρατορίες, οι οποίες στο συγκεκριμένο ζήτημα είχαν επιδείξει μεγαλύτερη ανοχή.

Όπως αναφέρει ο Χριστόπουλος (2002), στη Μεταπολεμική περίοδο τα δικαιώματα των μειονοτήτων αντικαταστάθηκαν με τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα. Έτσι, αντί να προστατεύονται μέσω ειδικών δικαιωμάτων, θα έπρεπε να προστατεύονται έμμεσα, με την εγγύηση βασικών αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων σε όλα τα άτομα, υπό τη λογική ότι εκεί όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα προστατεύονται σθεναρά δεν χρειάζονται περαιτέρω δικαιώματα για τις μειονότητες. Υπό ένα τέτοιο κλίμα πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μεταπολεμικά, ανέτρεψαν προγενέστερες απόπειρες αφομοίωσης των μειονοτήτων τους και προσχώρησαν σε πολιτικές πολυπολιτισμικότητας.

### **6.1. Μεταναστευτικές μειονότητες**

Το ζήτημα ένταξης των μεταναστευτικών ομάδων είχαν αντιμετωπίσει, ήδη προπολεμικά, παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών (Αυστραλία, Καναδάς, ΗΠΑ), οι οποίες είχαν υιοθετήσει πολιτικές αφομοίωσης για τους εγκατεστημένους στην επικράτειά τους μετανάστες. Ναι μεν τους έδιναν σχετικά εύκολα το δικαίωμα να γίνουν πολίτες, μετά από κάποια σχετικά μικρή περίοδο διαμονής, αλλά ανέμεναν να αφομοιωθούν, έτσι ώστε με το πέρασμα του χρόνου να μη ξεχωρίζουν από τους γηγενείς στην ομιλία, στην ένδυση, στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, στο μέγεθος της οικογένειας κ.τ.λ.

Σε αντίθεση με τις αξιώσεις των «εθνικών μειονοτήτων», οι μεταναστευτικές μειονότητες δεν επιδίωξαν μια ανταγωνιστική, σε σχέση μ' αυτή της πλειονότητας, εθνοτική οικοδόμηση. Βέβαια αυτό συμβαίνει και λόγω του μικρού τους μεγέθους και λόγω του διασκορπισμού τους στις επικράτειες των χωρών υποδοχής.

Ναι μεν οι μεταναστευτικές μειονότητες αποδέχθηκαν κατ' ανάγκη την ένταξή τους με βάση τα κύρια στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής (π.χ. την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας από τα παιδιά τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα την ενσωμάτωσή τους σε θεσμούς που λειτουργούσαν στη γλώσσα της πλειονότητας). Όμως διεκδίκησαν μια πιο ανεκτική, πολυπολιτισμική προσέγγιση, που θα τους επέτρεπε να διατηρήσουν και να προβάλλουν δημόσια πλευρές της δικής τους πολιτιστικής κληρονομιάς με ανάλογες θεσμικές προσαρμογές από τη χώρα υποδοχής (π.χ. τη διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας, την ανοχή στη διπλή ιθαγένεια, τη διατήρηση μερικών εθίμων τους σε σχέση με τη διατροφή, ένδυση, ψυχαγωγία, θρησκεία κ.ο.κ.) ακόμη διεκδικήθηκε η χρηματοδότηση οργανώσεων εθνοτικών ομάδων για την υποστήριξη πολιτισμικών δραστηριοτήτων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις διεκδικήθηκαν και εφαρμόστηκαν «θετικά μέτρα», προκειμένου να προωθηθεί η πραγματική ισότητα (Banting & Kymlicka, 2006).

### **6.2. Πολιτικές πολυπολιτισμικότητας και αφομοίωσης**

Όπως προαναφέρθηκε, ιδιαίτερα μετά το 1990 πολλές ευρωπαϊκές χώρες δέχθηκαν μεγάλο αριθμό μεταναστών, λόγω της αυξημένης προσφοράς εργασίας, αλλά και εξαιτίας των ρυθμών ανάπτυξής τους. Πολλά Ευρωπαϊκά κράτη προσχώρησαν, λίγο ή πολύ, σε πολιτικές πολυπολιτισμικότητας για τις μεταναστευτικές τους κοινότητες. Το Ηνωμένο Βασίλειο, δέχθηκε μετανάστες από τις πρώην αποικίες του (Ινδία,

Πακιστάν, Μπαγκλαντές) και επέτρεψε τη δημιουργία κοινοτήτων σε βάση πρωτίστως εθνοτική και δευτερευόντως θρησκευτική. Το ίδιο έπραξε και η Ολλανδία, η οποία δέχθηκε μουσουλμανικούς μεταναστευτικούς πληθυσμούς από πρώην αποικίες της (Ινδονησία, Ολλανδική Γουιάνα). Ακόμη, πολιτικές πολυπολιτισμικότητας υιοθέτησαν το Βέλγιο (που είχε δεχθεί πληθυσμούς κυρίως από μουσουλμανικές χώρες, προκειμένου να εργασθούν στη βιομηχανία και τα ορυχεία του), καθώς και η Σουηδία (που είχε δεχθεί τόσο μουσουλμανικούς όσο και χριστιανικούς μεταναστευτικούς πληθυσμούς) (Banting & Kymlicka, 2006).

Στις αρχές της δεκαετίας του '90, η μεταβολή της χώρας μας, από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών επέβαλε την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης του ζητήματος. Μέχρι το 2010 (οπότε έγιναν ευνοϊκότεροι οι όροι πρόσβασης στην ελληνική ιθαγένεια), όχι μόνο δεν μπορεί να γίνει λόγος για πολιτικές αφομοίωσης ή πολυπολιτισμικές σε σχέση με τους μετανάστες, αλλά υπήρχε η μη ρεαλιστική εκτίμηση της προσωρινότητας της μεταναστευτικής παρουσίας και συνακόλουθα η στρατηγική της επιστροφής τους στις «πατρίδες» τους. Συναφώς, ήταν ιδιαίτερα δύσκολη η πρόσβαση στην ελληνική ιθαγένεια, ώστε να γίνουν πολίτες, αντί να είναι απλά «φιλοξενούμενοι αλλοδαποί».

Σ' αυτό συντέλεσε το γεγονός ότι, σε αντίθεση με ό, τι συνέβη μεταπολεμικά στις αναπτυγμένες δυτικές δημοκρατίες, ο αριθμός των μεταναστών δεν υπάκουε στον προγραμματισμό του ελληνικού κράτους, γεγονός βέβαια που χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τις σύγχρονες μεταναστευτικές ροές. Αρχικά η Ελλάδα αντιμετώπισε το πρόβλημα με προγράμματα καταγραφής και νομιμοποίησής τους, προκειμένου να εξέλθουν από το status παρανομίας (π.δ. 358/1997 και π.δ. 359/1997, ν. 2190/2001, ν. 3386/2005, ν. 3536/2007).

Όμως, με το πέρασμα των χρόνων, οι μετανάστες δημιούργησαν οικογένειες και τα παιδιά τους κοινωνικοποιούνταν στη χώρα μας, έχοντας αποκτήσει ισχυρούς βιοτικούς δεσμούς μαζί της με την οποία συνέδεαν το μέλλον τους, και ταυτόχρονα έχοντας απολέσει του δεσμούς με τη χώρα καταγωγής τους. Κατά συνέπεια, ιδιαίτερα για τα παιδιά αυτά, ετίθετο το ζήτημα της τυπικής ένταξης στην ελληνική πολιτική κοινότητα, δηλαδή της χορήγησης της ελληνικής ιθαγένειας, ως πρώτο αποφασιστικό βήμα πραγματικής ένταξης, καθόσον χωρίς ιθαγένεια κάθε συζήτηση για πραγματική ένταξη είναι ψευδεπίγραφη. Αλλιώς, θα έπρεπε να περιμένουν μέχρι την ενηλικίωσή τους, οπότε είχαν δικαίωμα να ζητήσουν την κτήση ελληνικής ιθαγένειας δια της πολιτογράφησης.

Ο ν. 3852/2010 (ΦΕΚ 49/Α'/24-3-2010), προκειμένου να αποκτηθεί η ιθαγένεια από τα παιδιά των μεταναστών, που είτε είχαν γεννηθεί στη χώρα μας («δεύτερη μεταναστευτική γενιά») είτε είχαν έρθει σε μικρή ηλικία και φοιτούσαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα («μιάμιση μεταναστευτική γενιά»), αρκούσαν σε (αποδεικνύοντες ισχυρούς βιοτικούς δεσμούς) τυπικές προϋποθέσεις, η πλήρωση των οποίων θα δέσμευε τη διοίκηση, χωρίς περιθώριο διακριτικής ευχέρειας. Αυτές οι προϋποθέσεις ήταν είτε η γέννηση στη χώρα με νόμιμη διαμονή των γονέων για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και η συνέχιση της ζωής στη χώρα μας είτε η ολοκλήρωση εξαετούς φοίτησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η συνέχιση της ζωής στη χώρα μας, καθώς και η δήλωση σχετικής επιθυμίας.

Οι διατάξεις του ως άνω νόμου δεν απαιτούσαν την εξατομικευμένη κρίση της διοίκησης για την καταλληλότητα του υποψηφίου για τη χορήγηση ιθαγένειας. Κατά συνέπεια, υπό τους νέους τρόπους κτήσης ιθαγένειας θα ήταν ανεκτές και οι πολλαπλές πολιτισμικές αναφορές του αποκτώντος, όπως συνήθως συμβαίνει με τα παιδιά των μεταναστών πρώτης γενιάς. Περαιτέρω, δεν απαιτούνταν η αποποίηση της πρότερης ιθαγένειας των υποψηφίων για την κτήση ιθαγένειας, στα πλαίσια της παραδοσιακά ισχύουσας στη χώρα μας ανοχής στην πολυϊθαγένεια. Βέβαια, με την κτήση ιθαγένειας δεν επιλύεται αυτόματα και το ζήτημα της έμπρακτης ένταξης/συμπερίληψης των μεταναστών, όπως εξάλλου αποδεικνύεται από την εμπειρία παραδοσιακών χωρών υποδοχής μεταναστών (Χριστόπουλος, 2012).

Διαπιστώνεται ότι, ακόμη και σε χώρες που υιοθετούν πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις, σε πολλές περιπτώσεις απόγονοι μεταναστών, δεύτερης και τρίτης γενιάς, παρά την τυπική συμπερίληψη διά της ιθαγένειας, είναι επί της ουσίας γκετοποιημένοι, αποκλεισμένοι από την ισότιμη πρόσβαση σε πόρους, αγαθά, ευκαιρίες ζωής, μειονεκτώντας από τους γηγενείς. Κατ' αποτέλεσμα, σ' αυτούς τους πληθυσμούς είναι αποδυναμωμένη η αίσθηση του συνανήκειν, η αίσθηση του κοινού πεπρωμένου με το κράτος του οποίου έχουν γίνει πολίτες. Η επιδιωκόμενη κοινωνική ενότητα, συνοχή και αλληλεγγύη υπονομεύεται. Συνεπώς, το ζήτημα της πραγματικής ένταξης/συμπερίληψης είναι ένα μόνιμο, διαρκές στοίχημα για τις χώρες με μεταναστευτικούς πληθυσμούς, ακόμη και μετά την κτήση της ιθαγένειας (Χριστόπουλος, 2013).

Όπως, επισημαίνουν οι Τριανταφυλλίδου & Μαρούφωφ (2010), η κοινωνική συμπερίληψη των μεταναστών, όπως στην Ευρώπη έτσι και στη χώρα μας, δυσχεραίνεται από τη μείωση του γενικού επιπέδου ευημερίας και την αποδυνάμωση

του κοινωνικού κράτους. Οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί είναι πρωτίστως εκτεθειμένοι στον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, ένας δυσανάλογος για τις αναπτυξιακές δυνατότητες μιας χώρας μεταναστευτικός πληθυσμός δρα επιβαρυντικά ως προς αυτό. Ειδικά στη χώρα μας, ο μεγάλος, λόγω της θέσης της, αριθμός μεταναστευτικών ροών (είτε ως οικονομικοί μετανάστες είτε ως πολιτικοί πρόσφυγες), σε περίπτωση που γίνει μόνιμη εγκατάσταση, δρα απαγορευτικά στη δυνατότητα κοινωνικής συμπερίληψης. Κατ' αποτέλεσμα, θα αντιμετωπίζεται με επιφυλάξεις αυτή καθαυτή η παρουσία των μεταναστών/προσφύγων, πολύ περισσότερο οι ανεκτικές πολιτικές πολυπολιτισμικότητας.

Γενικότερα, έχει αποδειχθεί ότι η αποδοχή πολιτικών πολυπολιτισμικότητας για την ένταξη των μεταναστών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την πεποίθηση των πολιτών του κράτους εγκατάστασης ότι η παρουσία τους έχει υπακούσει στον προγραμματισμό του, με βάση τις ανάγκες του. Η θέση για «ελεύθερη μετανάστευση σε έναν κόσμο χωρίς σύνορα», παρά τις ενδεχομένως ευγενέστερες των προθέσεων των υποστηρικτών της, θα γεννούσε, υπό τις δεδομένες συνθήκες, ανυπέβλητα προβλήματα. Συναφώς, εγείρεται το ζήτημα της ορθολογικότερης διαχείρισης του ζητήματος που θα περιλαμβάνει κατ' ανάγκη και τη θέσπιση ορίων στον αριθμό των μεταναστών ανά χώρα/μεταναστευτικό προορισμό. Με σωστή ατζέντα στη βάση ενός πολυμερούς συντονισμού, που μόνο κάποιος διεθνής οργανισμός με σαφή εντολή και ικανούς πόρους μπορεί να εξασφαλίσει, είναι δυνατόν να εγκατασταθεί προοδευτικά ένα πιο ανθρώπινο και ανοιχτό διεθνές σύστημα για τη μετανάστευση, να αξιοποιηθούν τα τεράστια οφέλη της και να ελαχιστοποιηθούν τα κόστη της.

Η εθελούσια αφομοίωση φαίνεται να επιλέγεται στη συντριπτική πλειονότητα των μεταναστών από τη γειτονική μας Αλβανία, με χαρακτηριστικότερη έκφρασή της την αλλαγή των μικρών ονομάτων τους, ακόμη και των επωνύμων, ώστε να ακούγονται ελληνικά.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 7.1. Μέθοδος σχεδιασμός και στάδια της έρευνας

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε με σκοπό να αποτυπωθούν οι γνώσεις των ερωτηθέντων για τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα κατά τη χρονική περίοδο 1990-2020 όπως αυτές διαμορφώθηκαν με τη μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε διαπολιτισμική. Στις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως λέξεις «κλειδιά», οι έννοιες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και διαπολιτισμική πολιτική, καθώς πρόκειται για λέξεις με κοινό νόημα, που όμως μπορεί να σημαίνουν κάτι διαφορετικό γι' άλλους ανθρώπους, άρα απαιτείται να ληφθεί υπόψη τι μπορεί να σημαίνει η κάθε λέξη για καθένα από τους ερωτώμενους. Οι ερωτήσεις ήταν «κλειστού τύπου», ήτοι με καθορισμένες εξ' αρχής απαντήσεις, έτσι ώστε ο ερωτώμενος να είναι υποχρεωμένος να επιλέξει μεταξύ όλων αυτών των απαντήσεων που του προτείνονται. Ο τύπος αυτός επιλέχθηκε, γιατί ήταν ο πιο απλός άρα και ο πιο εύχρηστος, χωρίς όμως αυτό να αποκλείει τη δυνατότητα του να συγκεντρώσει τις πληροφορίες για να κριθεί η επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία μιας δεδομένης γνώσης και τη θέση των ατόμων σε μία σειρά κρίσεων. Επιπλέον ο συγκεκριμένος τύπος ερώτησης είναι εκείνος που προσφέρεται καλύτερα για μια στατιστική ανάλυση και ανίχνευση. Μόνο σε πέντε από τις είκοσι έξι ερωτήσεις ζητούνται επιπλέον πληροφορίες, από όσους επέλεξαν κάποια συγκεκριμένη απάντηση. Επιπρόσθετα οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρέχουν τη δυνατότητα εύκολης συμπλήρωσης και κωδικοποίησης, ενώ δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων

Ως μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι το πιο διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποσοτική έρευνα (Taylor, 2004). Επίσης είναι εύκολο στη διανομή και συμπλήρωσή του από τους ίδιους τους ερωτηθέντες, ενώ παράλληλα επιτρέπει την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίασή τους σε αριθμητική μορφή (Creswell, 2011). Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε γιατί είναι αυτό που χρησιμοποιείται στην περίπτωση που επιδιώκεται η απευθείας συλλογή πληροφοριών που σχετίζονται με τις απόψεις και τις συμπεριφορές ατόμων οι οποίες σχετίζονται με το υπό εξέταση ζήτημα, αλλά και η συμπλήρωσή τους απευθείας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Άλλα πλεονεκτήματα τα οποία οδήγησαν στην επιλογή

αυτού του εργαλείου είναι η εύκολη σχεδίαση και διανομή τους, χωρίς υψηλό κόστος. (Orpenheim, 1992). Επιπροσθέτως αναφέρεται ότι η έρευνα με ερωτηματολόγιο είναι ένα ανιχνευτικό μέσο, το οποίο προσφέρεται σε μελέτες εύκολα καταμετρήσιμες και διαχρονικά συγκρίσιμες.

Κατά τη δημιουργία και τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, πρέπει να τονίζεται ιδιαίτερα η σαφήνεια και η κάλυψη όλων των ερευνητικών ερωτημάτων, στο πλαίσιο διασφάλισης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας, καθώς επίσης και της ελαχιστοποίησης των λαθών από την πλευρά των συμμετεχόντων (Παππάς, 2002). Επιπλέον, ένα σωστό ερωτηματολόγιο αποσκοπεί και στην αύξηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στην έρευνα, την εθελοντική συνεργασία τους, καθώς και την ειλικρινή συμπλήρωση και αποτύπωσή του (Bell, 2007).

Οι ερωτήσεις έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια έτσι ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια διαφορούμενων απαντήσεων και να μπορέσει ο ερευνητής να κατανείμει τις απαντήσεις χωρίς να απαιτηθούν ενδιάμεσα στάδια ανάλυσης. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις έγιναν εύκολα κατανοητές και οι ερωτηθέντες απαντούσαν με ευκολία, καθώς έπρεπε απλώς να επιλέξουν και να σημειώσουν την επιλογή τους.

Το δείγμα αφορά άτομα και από τα δύο φύλα κατοίκους Αθηνών και Φλώρινας. Σημειώνεται ότι το ερωτηματολόγιο είχε δύο θεματικές, η πρώτη από τις οποίες αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και η δεύτερη τις απόψεις του για το ερευνώμενο θέμα.

Η έρευνα διεξήχθη από τις 20 Ιανουαρίου 2022 έως και την 1η Φεβρουαρίου 2022, στις προαναφερόμενες περιοχές, όπου κατοικούν μόνιμα ημεδαποί και αλλοδαποί. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν προσωπικά στους ερωτηθέντες. Εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και με όσους από τους ερωτηθέντες ήταν εφικτό, δημιουργήθηκε προσωπική επαφή και τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν σχεδόν αμέσως. Σε όσους δεν ήταν δυνατόν να απαντήσουν αμέσως, τους χορηγήθηκε χρόνος συμπλήρωσης δύο ημερών κι αυτό έγινε γιατί η χορήγηση συγκεκριμένης ημερομηνίας επιστροφής λειτουργεί δεσμευτικά, καθώς αν ο χρόνος ήταν μεγαλύτερος ή αν δεν αναφερθεί καμία συγκεκριμένη ημερομηνία θα ήταν πολύ πιθανό οι ερωτηθέντες να το αμελούσαν, πράγμα που σημαίνει ότι ίσως και να μην ασχοληθούν ποτέ μαζί τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι έγινε σαφές σε όλους τους ερωτηθέντες ότι θα υπάρξει απόλυτη εχεμύθεια, καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Κατόπιν της



ολοκλήρωσης της έρευνας έγινε στατιστική επεξεργασία με ειδικό πρόγραμμα (excel) σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

## **7.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Ένα από τα βασικά κριτήρια επιλογής ενός ερευνητικού εργαλείου, και κατ' επέκταση της επιτυχίας της ίδιας της έρευνας, αποτελεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των τιμών που αναφέρει το εργαλείο. Προαπαιτούμενο για τη σωστή χρήση του ερευνητικού εργαλείου είναι η στάθμιση και ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του. Η εγκυρότητα ορίζεται ως ότι σχετίζεται με το εάν οι απαντήσεις που λαμβάνονται σε ένα ερωτηματολόγιο, ανταποκρίνονται στην πραγματική βούληση των ερωτώμενων ή όχι (Creswell, 2011). Αυτό σημαίνει ότι εξετάζεται το αν υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές. Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέκυψαν από ερωτήσεις που έχουν τεθεί σε παρόμοιες έρευνες, καθώς και από την ερμηνεία των ερευνών που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία, εξασφαλίζοντας την εγκυρότητα της προτεινόμενης έρευνας. Η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης είναι ο βαθμός της συνέπειας με τον οποίο η τεχνική μέτρηση μετρά το χαρακτηριστικό που διατείνεται ότι μετρά (Sproull, 1998), δηλαδή ο βαθμός στον οποίο ένα εργαλείο μετρά κάποιο χαρακτηριστικό με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά, που χρησιμοποιείται κάτω από τις ίδιες συνθήκες με τα ίδια υποκείμενα και αποτελεί μέτρο εκτίμησης του τυχαίου σφάλματος στη μέθοδο μέτρησης. Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζεται με τη διατύπωση ερωτημάτων που δεν είναι διφορούμενα, αλλά είναι κατάλληλα διατυπωμένα με σαφή και κατανοητό τρόπο. Η διαδικασία χορήγησης της έρευνας είναι τυποποιημένη, χωρίς να εμφανίζει διαφορές από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα. Επιπλέον, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, θα γίνει με στατιστική ανάλυση των δεδομένων ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της. Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης σημαίνει ότι δεν υπάρχει περίπτωση προκατάληψης ως προς το εργαλείο, αφού έχει αντληθεί μέσα από παρόμοιες έρευνες, ενώ και η επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας θα γίνει με τρόπο που να μην επεμβαίνει στην όλη διαδικασία.

### 7.3. Σημασία της παρούσας έρευνας

Τα σημερινό ελληνικό σχολείο ακολουθώντας τις ραγδαίες εξελίξεις στο κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι προσπαθεί εναγωνίως να προετοιμάσει τους μαθητές με τα κατάλληλα εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παρόντος και να ξεπεράσουν τα πολύπλευρα και πολυποίκιλα προβλήματα της ζωής. Μοιραία, λόγω των διαρκών και μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών η αλλοτινή μονοπολιτισμική τάξη έχει γίνει πολυπολιτισμική. Πολλοί πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και στις περισσότερες περιπτώσεις αδυνατούν να ακολουθήσουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία. Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να δώσει βάρος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που πρωταρχικό στόχο έχει να ανακτήσει τις ικανότητες που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό (Παπάς, 1997). Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα αξιοποιηθούν οι διάφοροι πολιτισμοί, θα περιοριστούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και θα πραγματοποιηθεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού και προσπαθεί να εστιάσει στις ιδιαιτερότητες, κοινωνικές και πολιτισμικές. Η διαπολιτισμική παιδεία δε διδάσκει να ανεχόμαστε το διαφορετικό, αλλά να το εκτιμούμε, ώστε να δημιουργηθούν ανοικτές κοινωνίες, πολιτισμικά αρμονικές, που θα διακρίνονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Γκότοβος, 2002).

Επομένως, η παρούσα έρευνα σκοπεύει να αναδείξει το θέμα της πολυπολιτισμικής τάξης του ελληνικού σχολείου το οποίο απαιτεί τη δέουσα προσοχή. Πρέπει, λοιπόν, να προσαρμοστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στα νέα δεδομένα και να συμβάλλουν όλοι στη δημιουργία ενός ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία, όπου όλοι οι μαθητές θα απολαμβάνουν την παροχή ίσων ευκαιριών. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους αναλαμβάνουν την ευθύνη να διαμορφώσουν πολίτες που δεν θα είναι δέσμοιι απαρχαιωμένων αντιλήψεων και προσεγγίσεων. Χρειάζονται κατάρτιση και επιμόρφωση για να εφαρμόσουν νέες διδακτικές μεθόδους και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας, όπως οφείλει να είναι μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία.

#### **7.4. Συμβολή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στην ήδη κεκτημένη γνώση**

Τα τελευταία χρόνια δεδομένης της μεγάλης προσέλευσης μεταναστών και προσφύγων στη Χώρα μας η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για το λόγο αυτό υλοποιούνται κάποια επιμορφωτικά προγράμματα πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά αυτά, τις περισσότερες φορές έχουν σχεδιαστεί χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει στην ήδη κεκτημένη γνώση αναζητώντας μέσω του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να σχεδιαστούν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα μέσα από τα οποία θα αποκτήσουν όλες τις δεξιότητες για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην πολυπολιτισμική τάξη. Το γεγονός που διαφοροποιεί την παρούσα έρευνα από παρόμοιες είναι ότι το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσεγγίζεται όχι αμιγώς εκπαιδευτικά, αλλά σε συνάρτηση με τις κοινωνικές του προεκτάσεις.

#### **7.5. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός ήταν συγκεκριμένος, διότι ο εισηγητής είναι εκπαιδευτικός και υπήρχε εύκολη πρόσβαση στους ερωτηθέντες. Πιο συγκεκριμένα ερωτήθηκαν εκατόν δέκα εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι εξήντα τρεις ζουν και εργάζονται σε περιοχές της Αττικής, ενώ οι σαράντα επτά ζουν και εργάζονται στη Φλώρινα. Σημειώνεται ότι απαντήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν, είτε άμεσα είτε δόθηκαν στους ερωτηθέντες και επεστράφησαν από αυτούς σε δύο ημέρες.

Τα κριτήρια που διέπουν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας τέθηκαν αυτόματα από το ίδιο το θέμα, το οποίο ήταν απόλυτα συγκεκριμένο. Αρχικά προσδιορίστηκε από τον ερευνητή ο χρόνος διεξαγωγής και μετά ο πληθυσμός των υποκειμένων. Το δείγμα δημιουργήθηκε εκτός από τα κριτήρια που αναφέρονται παραπάνω και από την προθυμία όσων δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα.

#### **7.6. Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων**

Η συλλογή του υλικού της έρευνας έγινε με προσωπικό τρόπο και κατά την παράδοση και κατά την προσκομιδή. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε συγκεκριμένη μορφή. Άλλο μέσο έρευνας δεν χρησιμοποιήθηκε γιατί

το ερωτηματολόγιο ήταν το μόνο κατάλληλο για την παρούσα έρευνα. Σε τέτοιο θέμα δεν ενδείκνυται ούτε η χρήση τεστ ούτε η χρήση συνέντευξης.

### **7.7. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Οι δηλώσεις του σκοπού, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την κατεύθυνση μιας έρευνας. Υποβάλλουν επίσης ερωτήματα, στα οποία μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων η έρευνα θα μπορέσει να απαντήσει (Creswell, 2016). Γι' αυτό το λόγο και πρέπει να επιστήσουμε την προσοχή μας στη σωστή διατύπωση και του στόχου και των ερωτημάτων.

#### **7.7.1. Στόχος της Έρευνας**

Ο στόχος της έρευνας περιλαμβάνει το κύριο σημείο της εστίασης της μελέτης, τους συμμετέχοντες και τον τόπο της έρευνας. Οι ερευνητές περιγράφουν το σκοπό της έρευνας σε μία ή παραπάνω προτάσεις. Χρησιμοποιείται και στις ποσοτικές και στις ποιοτικές έρευνες (Creswell, 2016). Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις απόψεις κάποιων από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση έτσι όπως αυτής εξελίσσεται στην Ελλάδα το ερευνώμενο χρονικό διάστημα.

#### **7.7.2. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα σε μια έρευνα είναι αυτά που περιορίζουν τη δήλωση του σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα, στα οποία οι ερευνητές καλούνται να απαντήσουν. Διατυπώνονται συνήθως πολλά ερωτήματα με σαφήνεια και ακρίβεια, προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα άρτια.

Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τις πέντε πρώτες ερωτήσεις οι οποίες αφορούν δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία, οι υπόλοιπες αφορούν την ουσία του θέματος που ερευνάται και είναι οι παρακάτω αναφερόμενες:

##### **A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

1. Φύλο
2. Βασικές σπουδές
3. Έτη συνολικής υπηρεσίας;
4. Υπήρξε κάποιος/α από το στενό οικογενειακό σας περιβάλλον μετανάστης ή πρόσφυγας;

5. Έχετε εργαστεί με μαθητές/τριες των οποίων τα ελληνικά δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα;

### **B. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών**

6. Οι μαθητές/τριες ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές/τριες άλλων πολιτισμών;

7. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι μαθητές/τριες άλλων πολιτισμών θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;

8. Θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

9. Από ποιον/ους εξαρτάται η αποτελεσματική εφαρμογή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον στις μέρες μας;

10 Α. Θεωρείτε ότι η ελληνική πολιτεία αντιμετώπισε σωστά το θέμα της επιμόρφωσης των μεταναστών - προσφύγων;

10 Β. Αν απαντήσατε θετικά, ποια χρονική περίοδο πιστεύετε ότι συνέβη αυτό;

11. Θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένος/η σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

12. Πιστεύετε ότι στις μέρες μας υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση;

13 Α. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλουν να έχουν επιπλέον γνώσεις;

13 Β. Αν απαντήσατε θετικά, αναφέρετε συνοπτικά ποιες πιστεύετε ότι πρέπει να είναι:

14. Πόσο σημαντική είναι για τον διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές/τριες διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

15 Α. Κατά την δεκαετία του 1990 εντάχθηκαν για πρώτη φορά οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Πιστεύετε ότι η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ήταν επιτυχής;

15 Β. Αν απαντήσατε αρνητικά γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

16. Γιατί πιστεύετε ότι δημιουργήθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής;

17. Συμφωνείτε με την άποψη ότι ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα οφείλει να έχει εξειδικευτεί στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας;

18. Σε τι βαθμό λειτουργούν αποτελεσματικά οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ) για την εκπαίδευση των μειονοτήτων και των προσφύγων από το 2010 έως σήμερα;

19Α. Οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ) αποτέλεσαν το κύριο μέσο υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

19 Β. Αιτιολογήστε συνοπτικά την απάντησή σας.

20 Α. Θεωρείτε επαρκή τα μέτρα που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα για την εκπαίδευση των προσφύγων;

20 Β. Αν θεωρείτε ανεπαρκή τα μέτρα τι θα προτείνατε να αλλάξει;

21. Ποιο από τα παρακάτω νομίζετε ότι δεν έχει προβλεφθεί από το Υπουργείο Παιδείας ή τους αρμόδιους φορείς στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών;

22. Πόσο αποτελεσματικά είναι κατά τη γνώμη σας, τα διαπολιτισμικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί από το 2016 μέχρι σήμερα και προάγουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μαθητών/τριών από διαφορετικούς πολιτισμούς;

23. Σε ποια δεκαετία από το χρονικό διάστημα για το οποίο ερευνάται, θεωρείτε ότι ασκήθηκε με επιτυχία η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

24. Ποιες κυβερνήσεις θεωρείτε ότι χειρίστηκαν καλύτερα το μεταναστευτικό με θετικά αποτελέσματα ως προς την εκπαίδευση;

25. Ενστερνίζεστε την άποψη ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση βοήθησε επαρκώς την χώρα μας στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού;

26 Α. Πιστεύετε ότι σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική εντάσσονται ομαλά οι μαθητές/τριες προσφυγικής και μεταναστευτικής βιογραφίας στο γενικό σχολείο;

26 Β. Αν όχι, τι θα προτείνατε;

Αφού συλλέχθηκε το υλικό με τον προαναφερόμενο τρόπο και κάτω από εξαιρετικά ιδανικές συνθήκες, ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων κωδικοποιώντας τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες. Συγκεκριμένα με την κωδικογράφηση, δηλαδή την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και την κατανομή των απαντήσεων στις επιλογές που υπήρχαν.

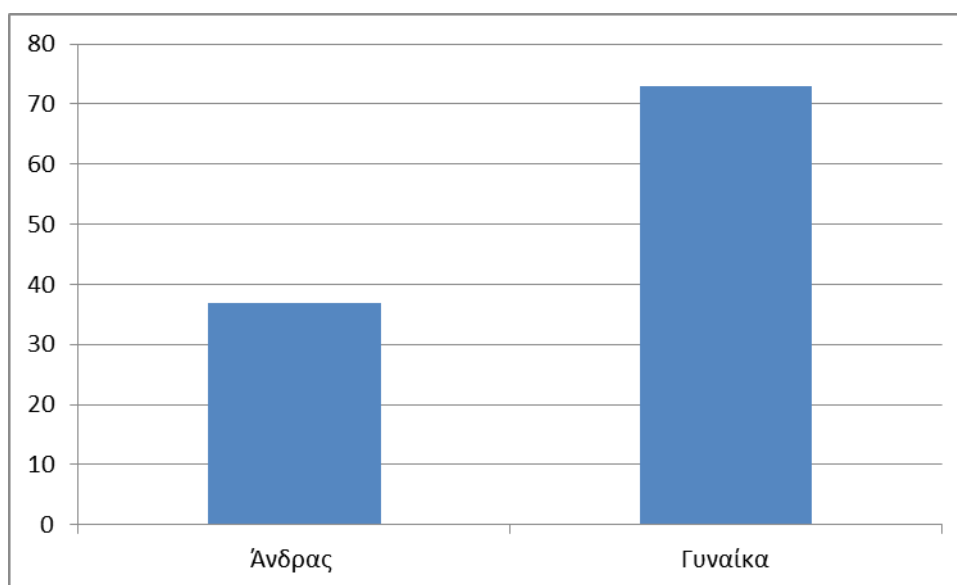
Η ανάλυση παίρνει την τελική της μορφή με ηλεκτρονικό τρόπο, για να γίνει πιο εύκολο να εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα και να επαληθευτούν οι ανάλογες εκτιμήσεις.

## 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

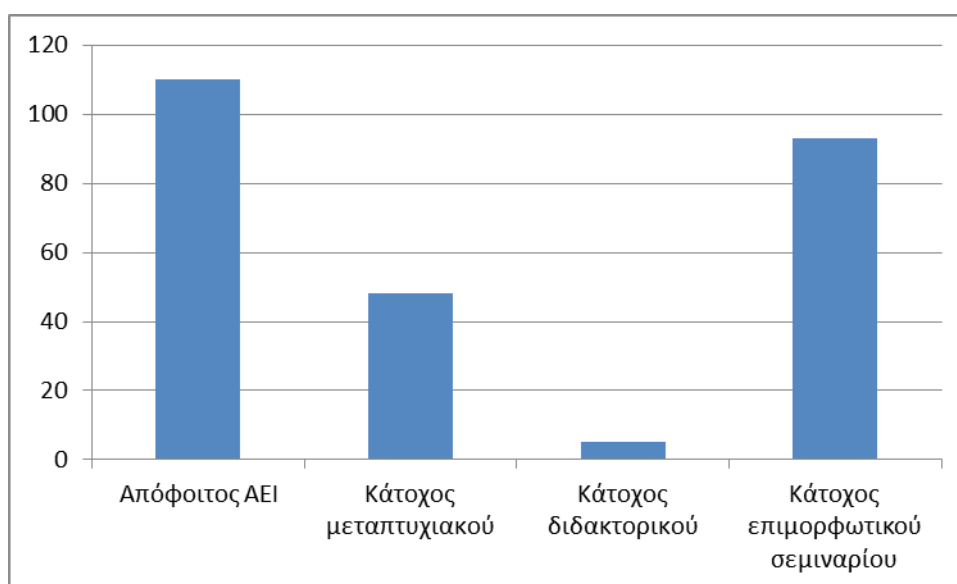
### 8.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από τους 110 ερωτηθέντες οι 37 ήταν άντρες και οι 73 γυναίκες, (γράφημα 1). Όλοι είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ η πλειονότητα και συγκεκριμένα οι 93 από τους 110 έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια. Επίσης 48 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ 5 είναι κάτοχοι διδακτορικού, (γράφημα 2). Οι διαφορές στα χρόνια υπηρεσίας δεν είναι μεγάλες, (γράφημα 3).

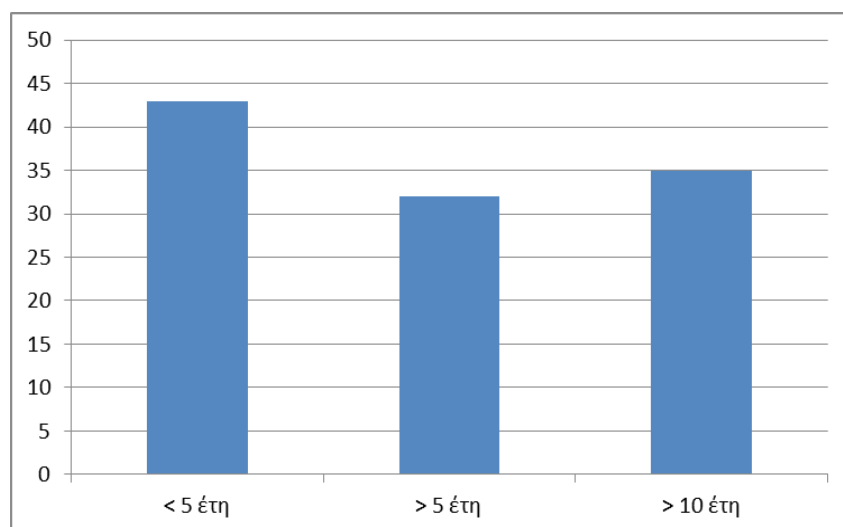
Γράφημα 1: Φύλο



Γράφημα 2: Βασικές σπουδές

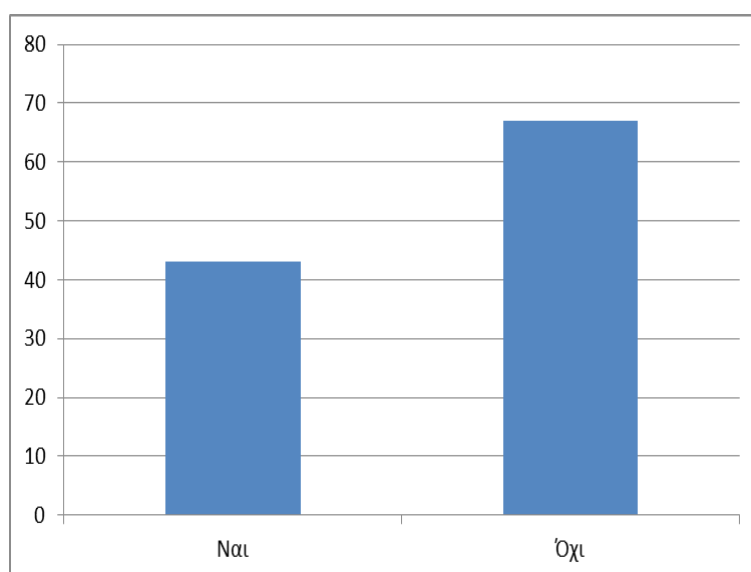


Γράφημα 3: Έτη συνολικής υπηρεσίας



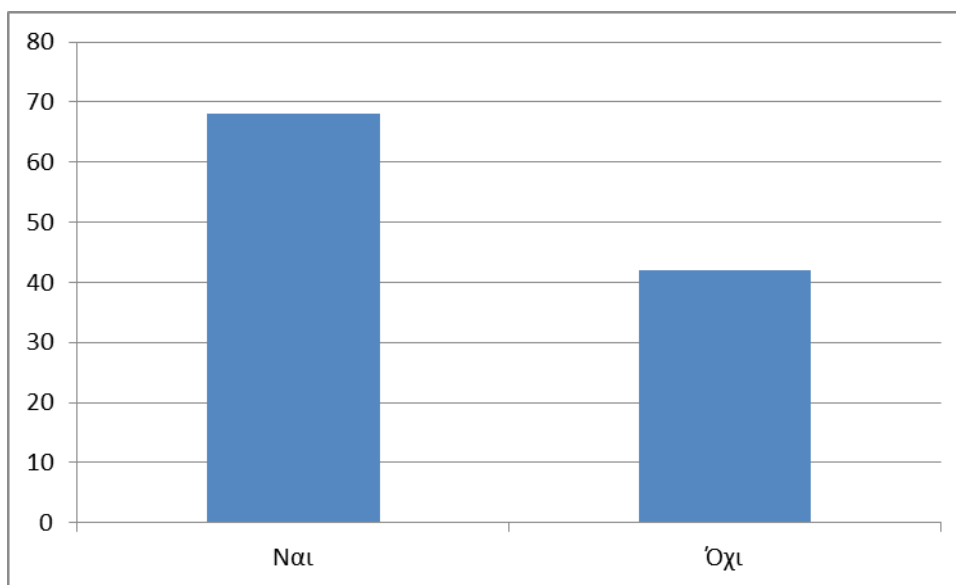
Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών αφορούν η πρώτη το αν ο ερωτηθείς είχε στο στενό του οικογενειακό περιβάλλον κάποιο μετανάστη ή πρόσφυγα (γράφημα 4) και από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά. Η δεύτερη ερώτηση διερευνά το κατά πόσο οι ερωτηθέντες έχουν άμεση γνώση της διδασκαλίας σε μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα (γράφημα 5) και από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι πλειοψηφία έχει εργαστεί σε τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον και συνεπώς μπορούν να απαντήσουν στην έρευνα με βάσει προσωπικών εμπειριών, γεγονός που καθιστά τις απαντήσεις τους πιο αξιόπιστες.

Γράφημα 4: Πόσοι από τους ερωτηθέντες έχουν στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον μετανάστη ή πρόσφυγα.





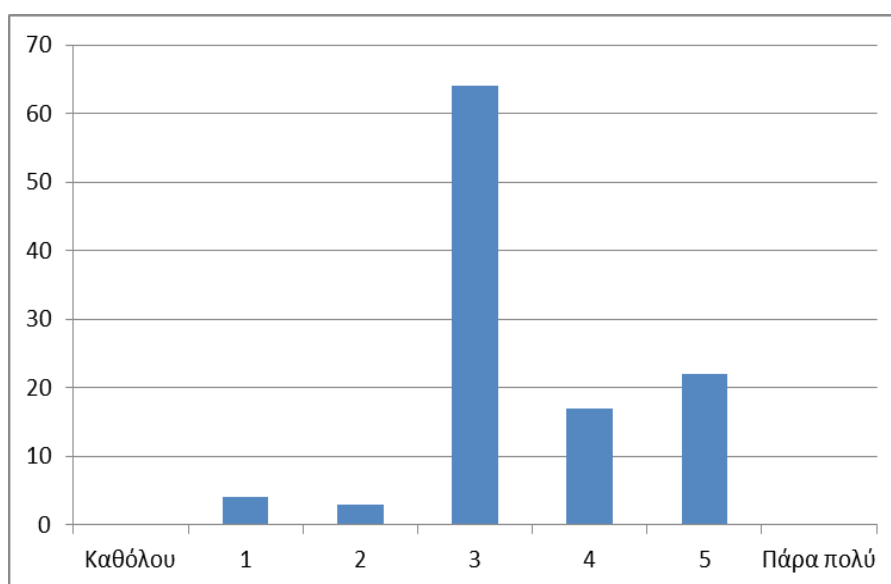
Γράφημα 5: Πόσοι από τους ερωτηθέντες έχουν εργαστεί με μαθητές των οποίων τα ελληνικά δεν ήταν η μητρική γλώσσα



## 8.2. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών

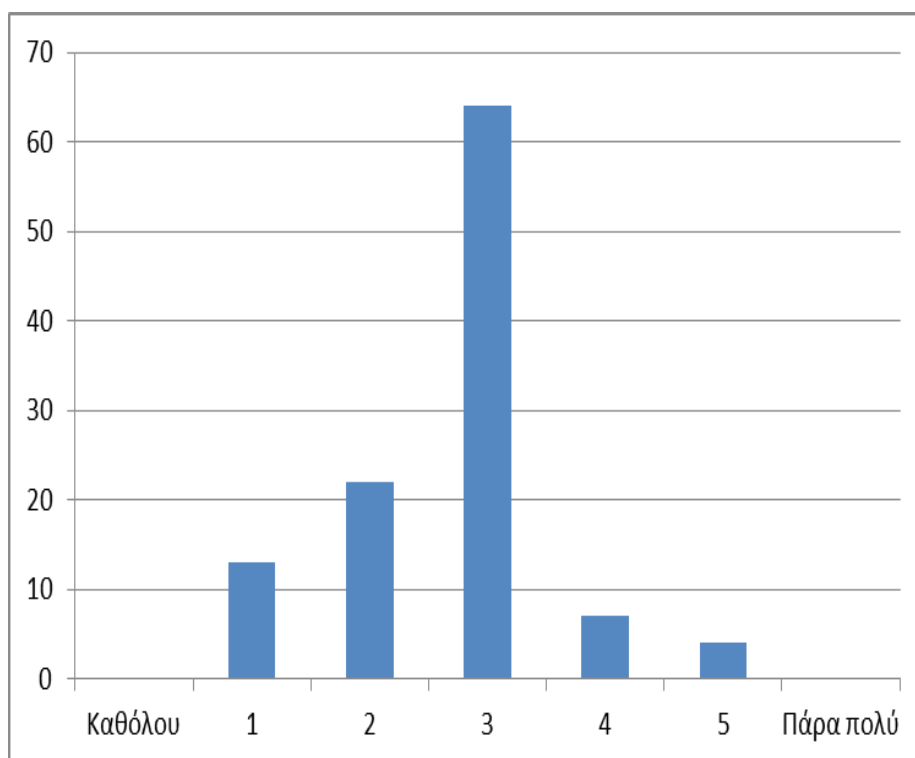
Στο δεύτερο μέρος των ερωτήσεων, αρχικά, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν οι μαθητές ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην τάξη με μαθητές άλλων πολιτισμών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, ήτοι οι 64 από τους 110 επέλεξαν τη μέση της κλίμακας, γεγονός που φανερώνει ότι η άποψη τους δεν είναι ξεκάθαρα ούτε αρνητική ούτε θετική (γράφημα 6).

Γράφημα 6: Ωφελιμότητα της συνύπαρξης μαθητών άλλων πολιτισμών στην ίδια τάξη



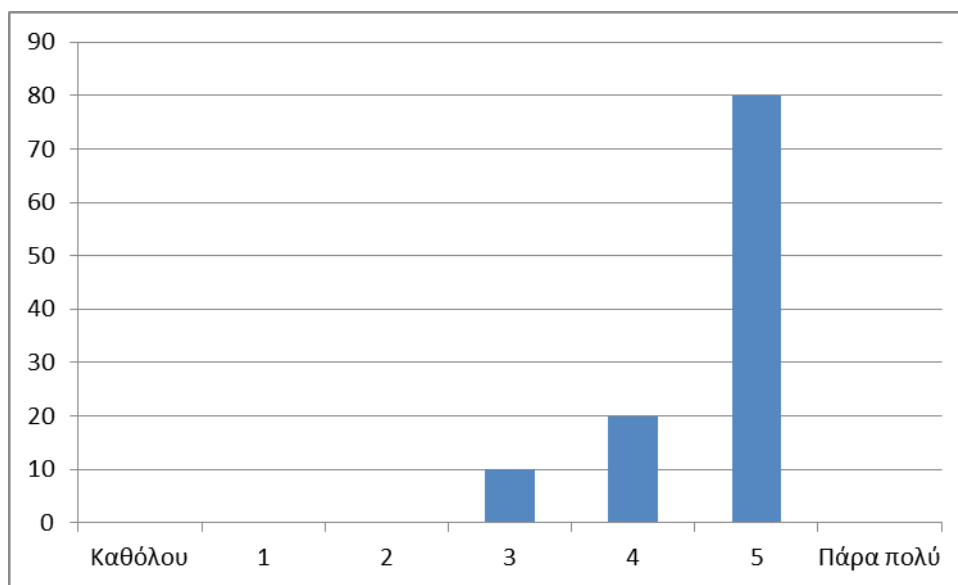
Η επόμενη ερώτηση διερευνά το αν οι μαθητές άλλων πολιτισμών πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία από τους ημεδαπούς και από τις απαντήσεις προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, ήτοι 64 άτομα επιλέγουν τη μέση της κλίμακας, (γράφημα 7).

Γράφημα 7: Πρέπει οι μαθητές άλλων πολιτισμών να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία.



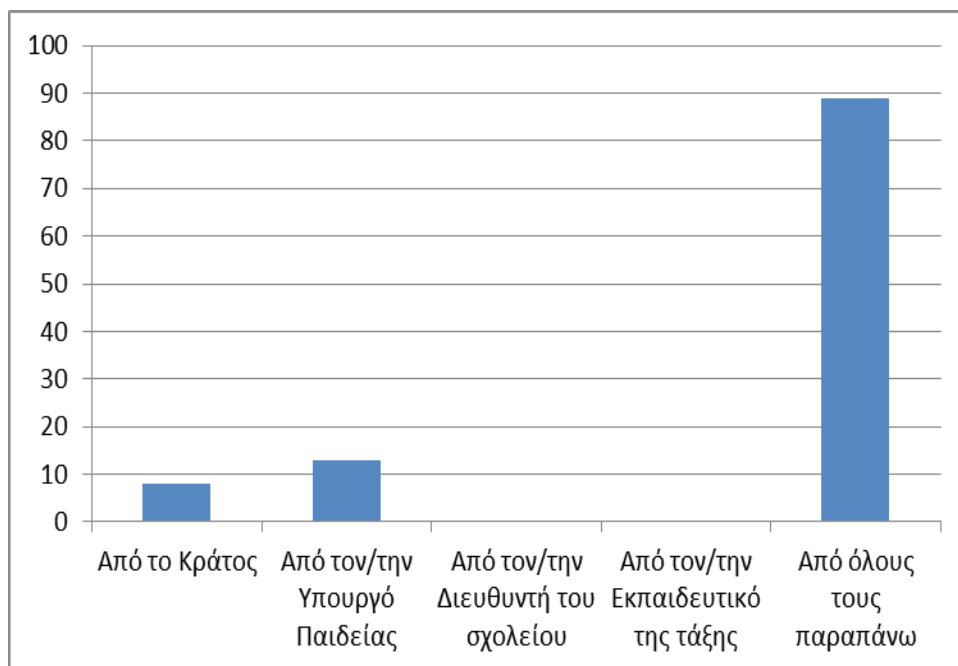
Η όγδοη ερώτηση αφορά το ρόλο των διαπολιτισμικών σχολείων στην ομαλότερη ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στις χώρες υποδοχής τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα 80 από τους 110 απάντησαν «πάρα πολύ» γεγονός που τονίζει ότι μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων (γράφημα 8).

Γράφημα 8: Αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των Διαπολιτισμικών σχολείων



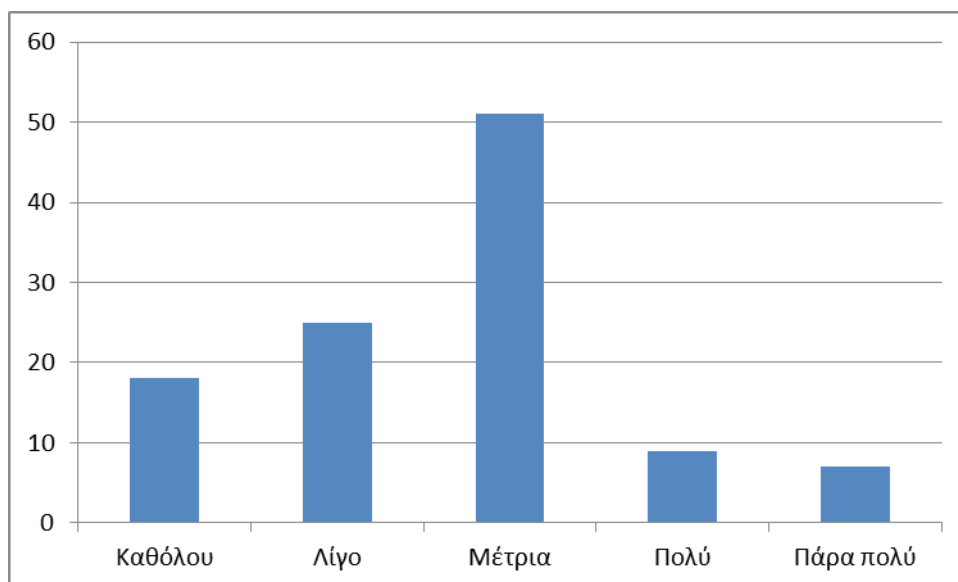
Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η αποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών προγραμμάτων εξαρτάται τόσο από αυτούς που τα σχεδιάζουν όσο και από αυτούς που τα εφαρμόζουν στην πράξη, (γράφημα 9).

Γράφημα 9: Ποιοι είναι υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης.

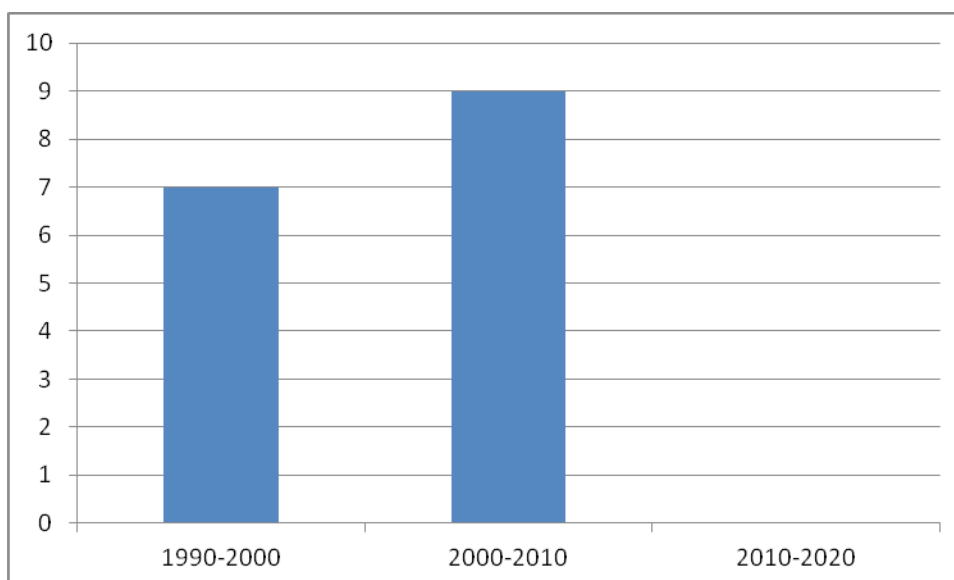


Η υπ' αριθμ. 10 ερώτηση αφορά την αντιμετώπιση της ελληνικής πολιτείας στο θέμα της επιμόρφωσης των μεταναστών – προσφύγων και οι μισοί από τους ερωτηθέντες επέλεξαν την επιλογή μέτρια, γεγονός που δηλώνει ότι αναγνωρίζουν ότι έγιναν προσπάθειες, αλλά τις θεωρούν ανεπαρκείς. (γράφημα 10Α). Η συγκεκριμένη ερώτηση έχει και δεύτερο σκέλος που αφορά μόνο όσους απάντησαν θετικά στο πρώτο σκέλος της και τους ζητείται να προσδιορίσουν χρονικά σε ποια περίοδο πιστεύουν ότι συνέβη αυτό, (γράφημα 10Β). Από τα 16 άτομα που απάντησαν θετικά στο πρώτο σκέλος της ερώτησης σχεδόν οι μισοί επέλεξαν την δεκαετία 1990 -2000 και οι άλλοι μισοί τη δεκαετία 2000-2010.

Γράφημα10Α: Πως κρίνεται η αντιμετώπιση της ελληνικής πολιτείας στο θέμα της επιμόρφωσης των μεταναστών - προσφύγων.

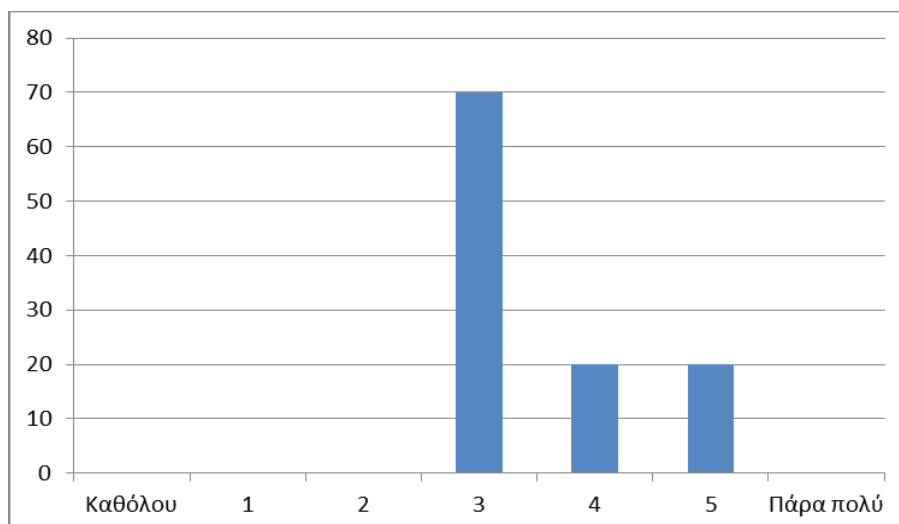


Γράφημα10Β: Δεκαετία κατά την οποία η ελληνική πολιτεία αντιμετώπισε καλύτερα το θέμα της επιμόρφωσης των μεταναστών - προσφύγων.



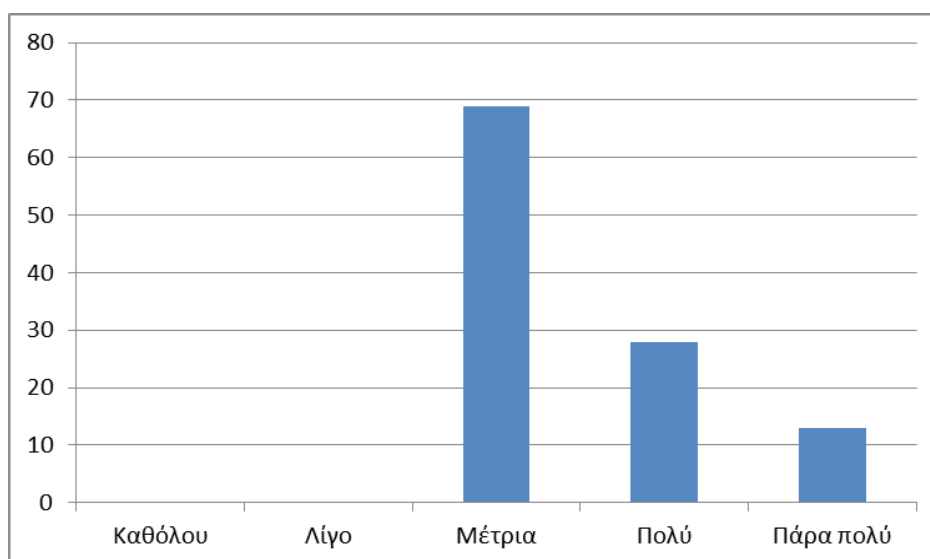
11. Με τη παρούσα ερώτηση διερευνήθηκε το πόσο ενημερωμένοι είναι οι ερωτηθέντες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και από τις απαντήσεις προέκυψε ότι παραπάνω από τους μισούς και συγκεκριμένα 70 άτομα, είναι μέτρια ενημερωμένοι, ενώ 20 και 20 δήλωσαν ότι είναι πολύ και πάρα πολύ, (γράφημα 11).

Γράφημα 11: Ενημέρωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



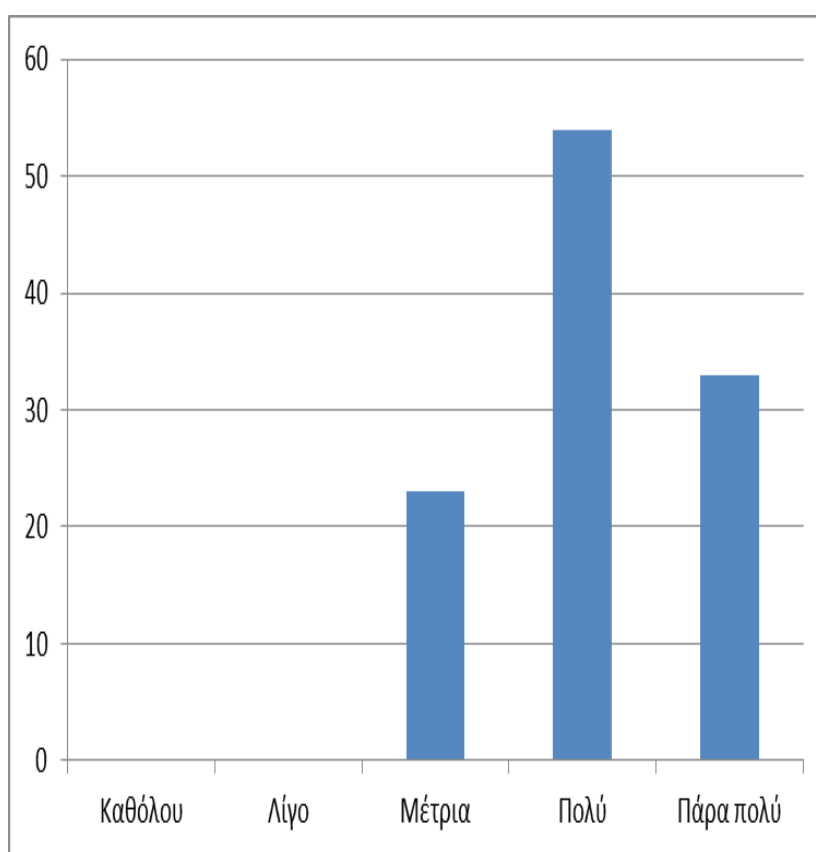
12. Στην ερώτηση για το αν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, 69 άτομα απάντησαν μέτρια, ενώ 28 πολύ και 13 πάρα πολύ. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι υφίσταται επιμόρφωση αλλά όχι αυτή που θα έπρεπε. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης ταυτίζονται με αυτά της προηγούμενης και την επικυρώνουν, (γράφημα 12).

Γράφημα 12: Κριτική στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.



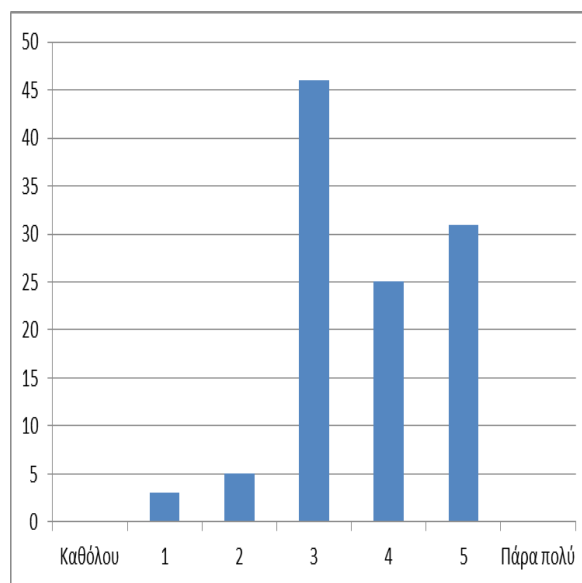
13. Ακολούθως διατυπώθηκε ερώτηση με δύο σκέλη στο πρώτο από το οποία ζητείται από τους ερωτηθέντες να διατυπώσουν την άποψή τους για το αν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλουν να έχουν επιπλέον γνώσεις κι αν απαντήσουν θετικά, ζητείται από αυτούς στο δεύτερο σκέλος να διατυπώσουν ποιες γνώσεις θα έπρεπε να είχαν. Οι 54 ερωτηθέντες απάντησαν ότι συμφωνούν πολύ, οι 33 πάρα πολύ και 23 μέτρια. Στο δεύτερο σκέλος οι απαντήσεις ήταν παρόμοιες, αλλά συγκλίνουν στο ότι απαιτούνται επιπλέον θεωρητικές γνώσεις σε γενικό επίπεδο και συνεχής επιμόρφωση, (γράφημα 13).

Γράφημα 13: Απόψεις σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλουν να έχουν επιπλέον γνώσεις.



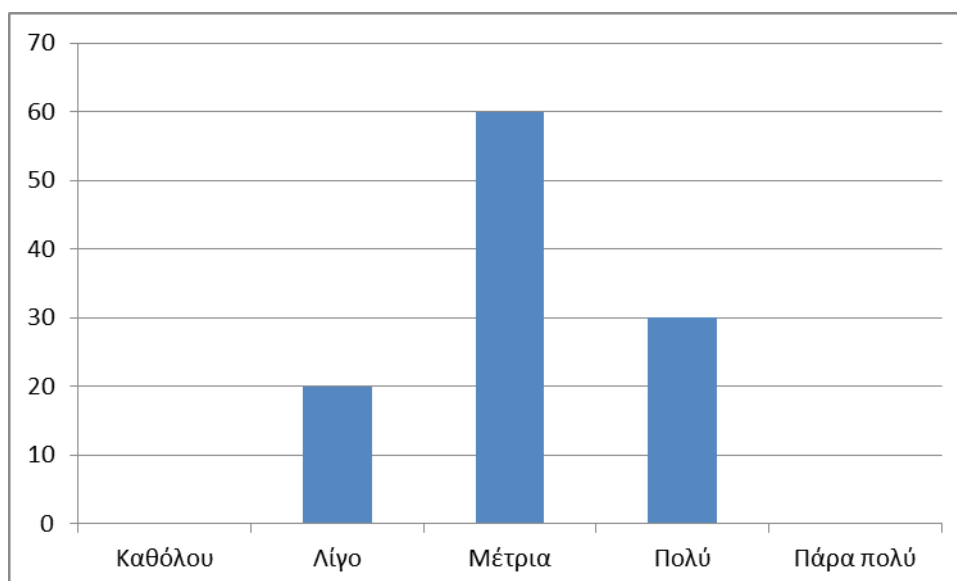
14. Αναφορικά με το πόσο σημαντική είναι για τον διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση 46 απάντησαν είναι σημαντική, 25 πολύ και 31 πάρα πολύ, ενώ υπήρχαν τρεις εκπαιδευτικοί πως δεν είναι καθόλου σημαντική, ενώ 5 απάντησαν λίγο, (γράφημα 14).

Γράφημα 14: Γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση.



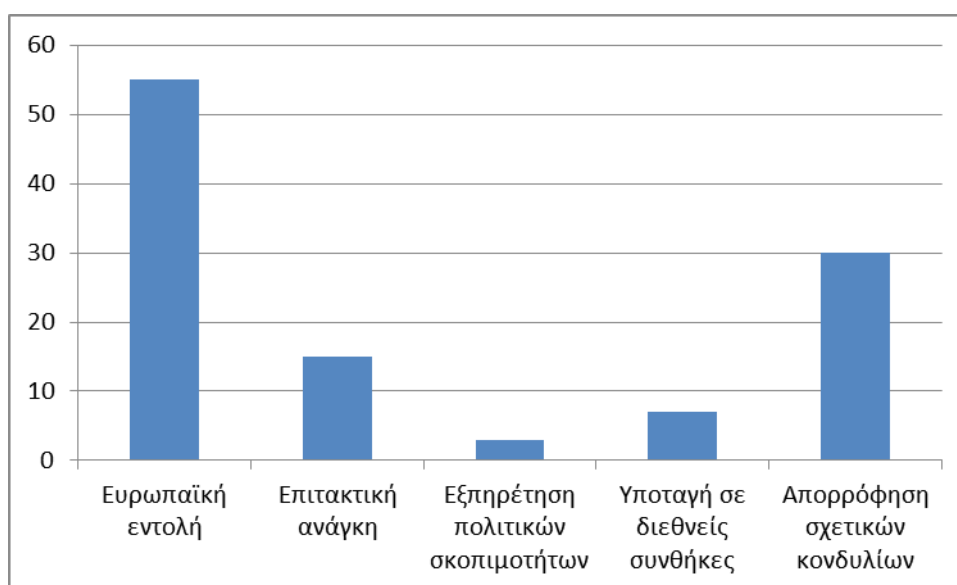
15. Η συγκεκριμένη ερώτηση έχει δύο σκέλη. Στο πρώτο ζητείται από τους ερωτηθέντες να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με το αν η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ήταν επιτυχής και μόνο αν απαντήσουν αρνητικά ζητείται να αξιολογήσουν την επιλογή τους. Οι 60 απάντησαν ότι ήταν μέτρια η λειτουργία τους ενώ 20 απάντησαν λίγο και 30 πολύ, (γράφημα 15). Από τους 20 που επέλεξαν την επιλογή «λίγο», συμπλήρωσαν το δεύτερο σκέλος και σε γενικές γραμμές διατύπωσαν διάφορες απόψεις, οι οποίες συγκλίνουν στο ότι δεν υπήρχαν οι κατάλληλες δομές ούτε το κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό.

Γράφημα 15: Απόψεις για το αν ήταν επιτυχής η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων.



16. Ερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών για το λόγο δημιουργίας των Τάξεων Υποδοχής. 55 ερωτηθέντες πιστεύουν ότι δημιουργήθηκαν μετά από σχετική ευρωπαϊκή εντολή, 15 ότι η δημιουργία τους ήταν επιτακτική ανάγκη λόγω της κατάστασης που δημιουργήθηκε με τις συνεχόμενες ροές προσφύγων και μεταναστών, 3 ότι εξυπηρέτησαν πολιτικές σκοπιμότητες, 7 ότι πειθάρχησαν σε όρους διεθνών συνθηκών και 30 ότι δημιουργήθηκαν προκειμένου να απορροφηθούν σχετικά κονδύλια, (γράφημα 16). Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής ήταν αποτέλεσμα ευρωπαϊκής εντολής.

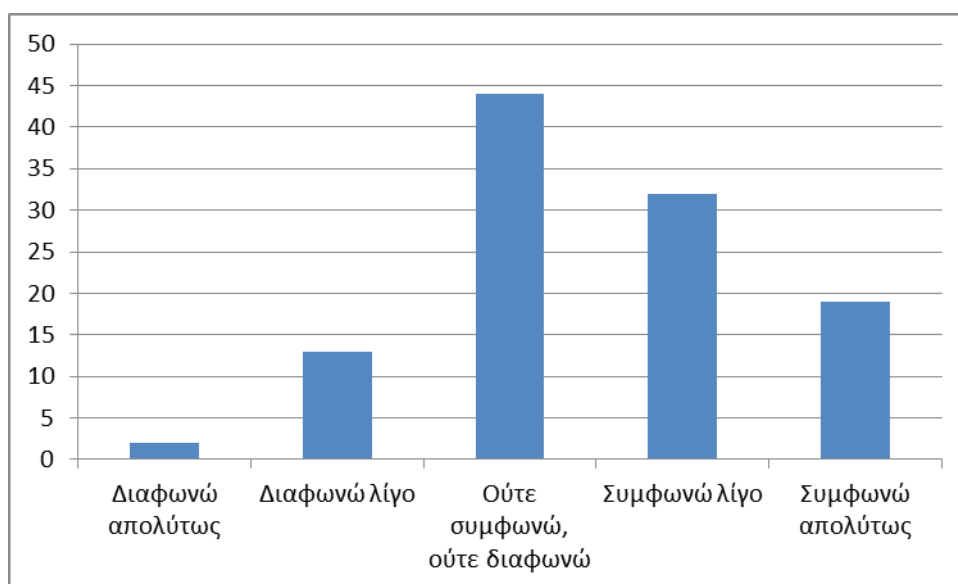
Γράφημα 16: Λόγοι δημιουργίας Τάξεων Υποδοχής



17. Ζητείται η άποψη των ερωτηθέντων για το αν ο εκπαιδευτικός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων οφείλει να έχει εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. 44 προσέγγισαν ουδέτερα τη συγκεκριμένη ερώτηση, 32 επέλεξαν την επιλογή «συμφωνώ λίγο», 19 συμφώνησαν απόλυτα, 13 επέλεξαν την επιλογή «διαφωνώ λίγο» και 2 διαφώνησαν απολύτως. Το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν πήραν σαφή θέση για το θέμα δείχνει ότι δεν γνωρίζουν με ακρίβεια το αν θα λειτουργούσε υποστηρικτικά για την εκπαιδευτική διαδικασία η προαναφερόμενη εξειδίκευση, (γράφημα 17).

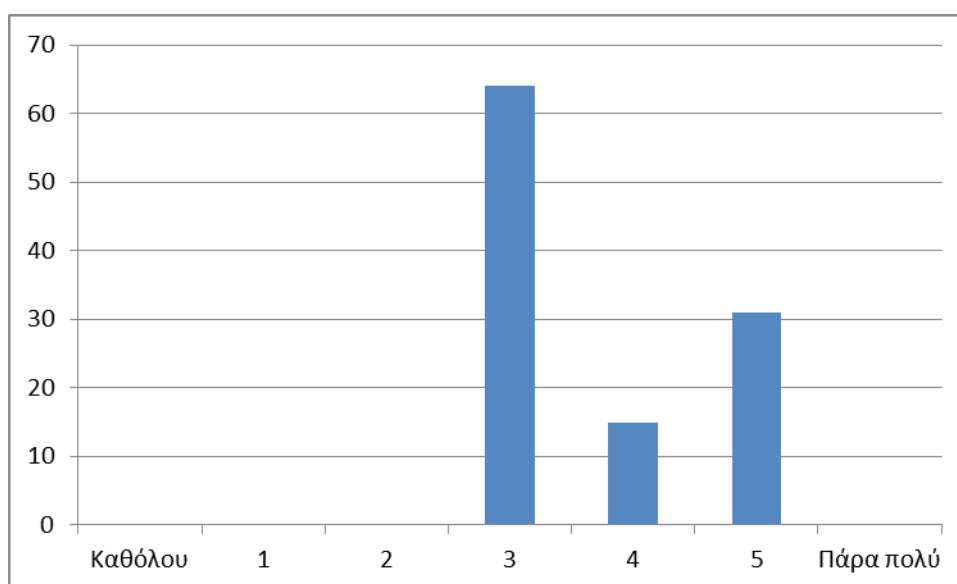


Γράφημα 17: Ανάγκη εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού – διδάσκοντα στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.



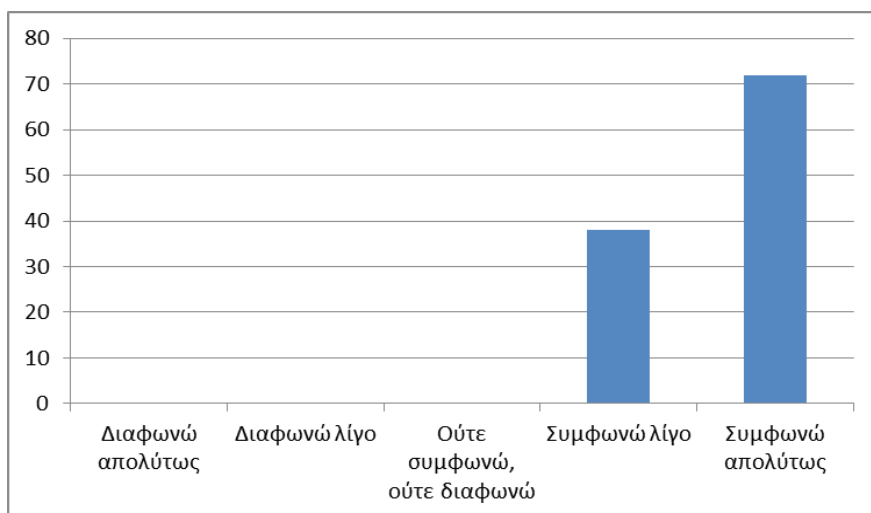
18. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των ΖΕΠ στην εκπαίδευση των μειονοτήτων από το 2010 έως σήμερα, 64 ερωτηθέντες επέλεξαν τη μεσαία κλίμακα, ενώ 31 απάντησαν ότι θεωρούν πάρα πολύ αποτελεσματική τη λειτουργία τους και 15 ότι τη θεωρούν αρκετά ικανοποιητική. Και σε αυτή την ερώτηση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια ουδέτερη προσέγγιση, (γράφημα 18).

Γράφημα 18: Αποτελεσματικότητα λειτουργίας των ΖΕΠ



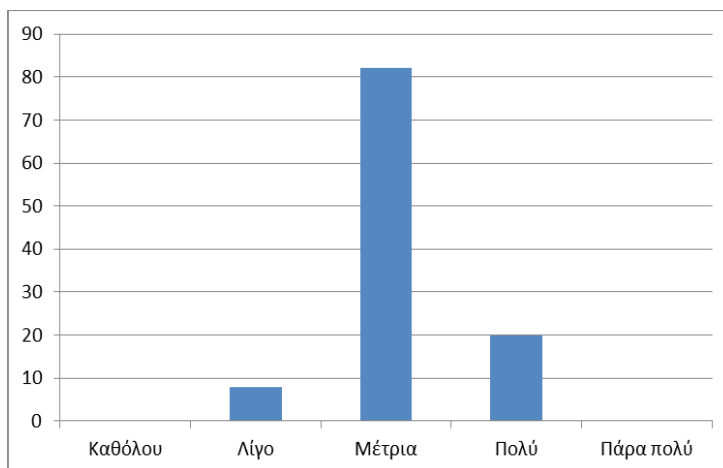
19. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οι ΖΕΠ αποτέλεσαν το κύριο μέσο υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς 72 συμφώνησαν απόλυτα και 38 συμφώνησαν λίγο, (γράφημα 19). Η παρούσα ερώτηση έχει και δεύτερο σκέλος, στο οποίο ζητείται συνοπτική αιτιολόγηση της άποψής τους. Όλες οι απαντήσεις αναφέρουν ότι οι ΖΕΠ υποστήριξαν την λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Γράφημα 19: Οι ΖΕΠ ως κύριο μέσο υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



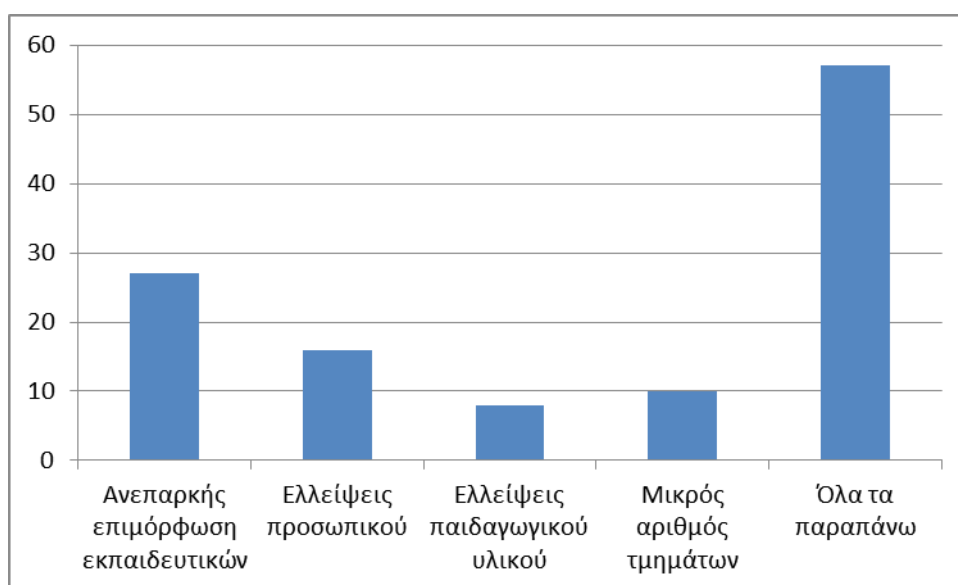
20. Διερευνάται το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επαρκή τα μέτρα που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα για την εκπαίδευση των προσφύγων και σε περίπτωση που τα κρίνουν ανεπαρκή τους ζητείται να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, ήτοι 82 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν τα μέτρα μέτρια, 20 ότι τα θεωρούν πολύ επαρκή και μόνο 8 λίγο, (γράφημα 20). Στη αιτιολόγηση όλοι υποστήριξαν ότι απαιτείται επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 20: Διερεύνηση επάρκειας των μέτρων που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα για την εκπαίδευση των προσφύγων.



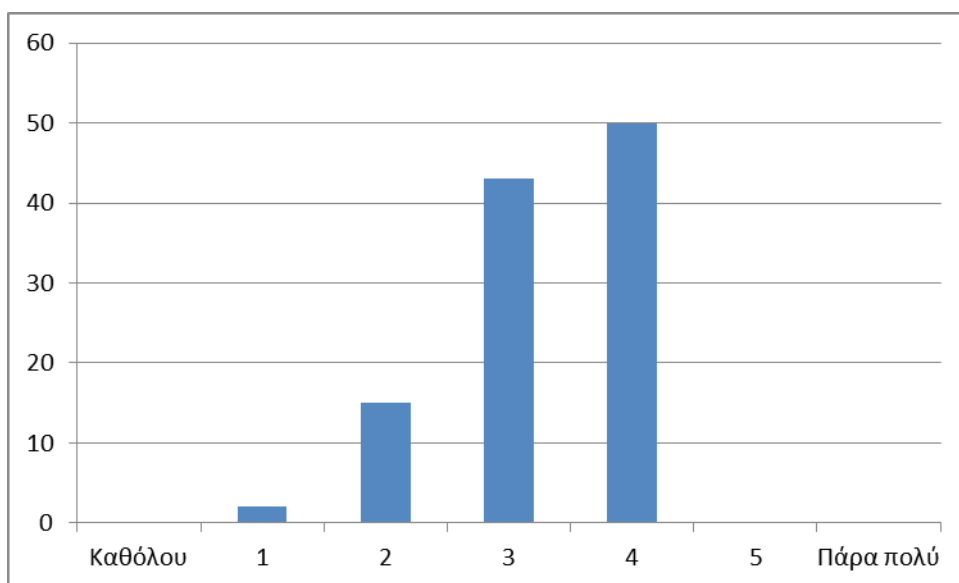
21. Αναφορικά με το τι δεν έχει προβλεφθεί από τους αρμοδίους κι έχει ως αποτέλεσμα τη δυσχέρεια του έργου των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δόθηκαν τέσσερις επιλογές που αφορούσαν τέσσερις διαφορετικούς λόγους, όπως ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ελλείψεις προσωπικού, ελλείψεις παιδαγωγικού υλικού και μικρός αριθμός τμημάτων και μια πέμπτη επιλογή που μπορούσε να επιλέξει όποιος ερωτηθείς πίστευε ότι ισχύουν όλα τα παραπάνω. Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες και συγκεκριμένα 57 επέλεξαν την τελευταία επιλογή, ενώ 25 πιστεύουν ότι υφίσταται ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 16 ότι υπάρχουν ελλείψεις προσωπικού, 8 ότι υπάρχουν ελλείψεις παιδαγωγικού υλικού και 10 ότι υπάρχει μικρός αριθμός τμημάτων, (γράφημα 21). Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι υπάρχουν προβλήματα στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορούν συνολικά τον τρόπο λειτουργίας της.

Γράφημα 21: Λόγοι μη σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



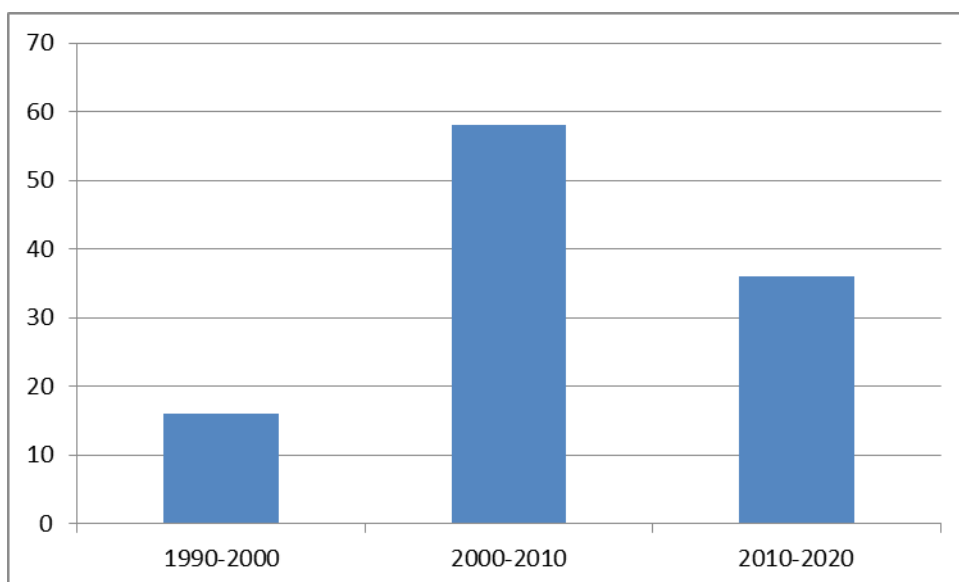
22. Με τη συγκεκριμένη ερώτηση διερευνάται η αποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί από το 2016 μέχρι και σήμερα. 50 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα προγράμματα είναι πολύ αποτελεσματικά 43 τα θεώρησαν μέτρια, 12 πιστεύουν ότι δεν ήταν αρκετά αποτελεσματικά και 2 ότι δεν ήταν καθόλου. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι τα διαπολιτισμικά προγράμματα εφαρμόζονται αποτελεσματικά τουλάχιστον τα τελευταία πέντε χρόνια, (γράφημα 22).

Γράφημα 22 Αποτελεσματικότητα διαπολιτισμικών προγραμμάτων



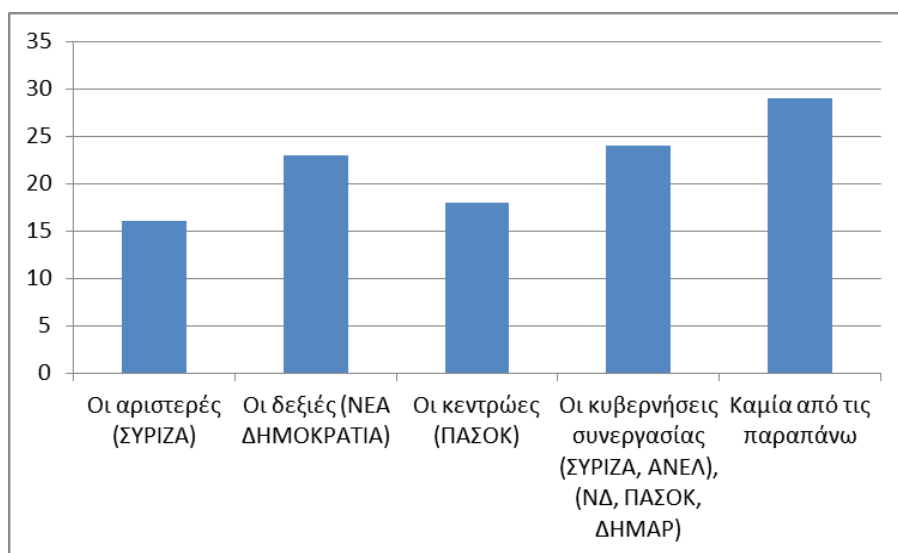
23. Αναφορικά με το σε ποια δεκαετία ασκήθηκε με επιτυχία η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες (58) απάντησαν 2000-2010, ενώ 36 απάντησαν 2010-2020 και 16 επέλεξαν τη δεκαετία 1990-2000, (γράφημα 23).

Γράφημα 23: Δεκαετία κατά την οποία ασκήθηκε επιτυχώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση.



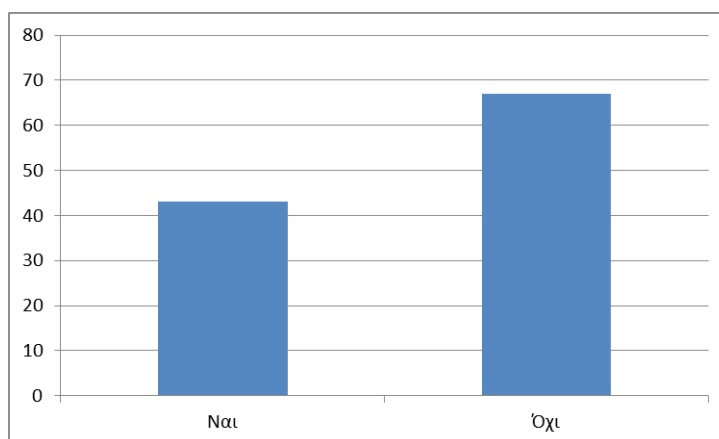
24. Στην ερώτηση ποια κυβέρνηση χειρίστηκε καλύτερα το θέμα της εκπαίδευσης των μεταναστών, δεν υπήρχε σαφής πλειοψηφία στις απαντήσεις, καθώς 29 ερωτηθέντες απάντησαν καμία, 24 οι κυβερνήσεις συνεργασίας, 23 οι δεξιές, 18 οι κεντρώες και 16 οι αριστερές (γράφημα 24).

Γράφημα 24: Ποιες κυβερνήσεις χειρίστηκαν καλύτερα το μεταναστευτικό με θετικά αποτελέσματα ως προς την εκπαίδευση.



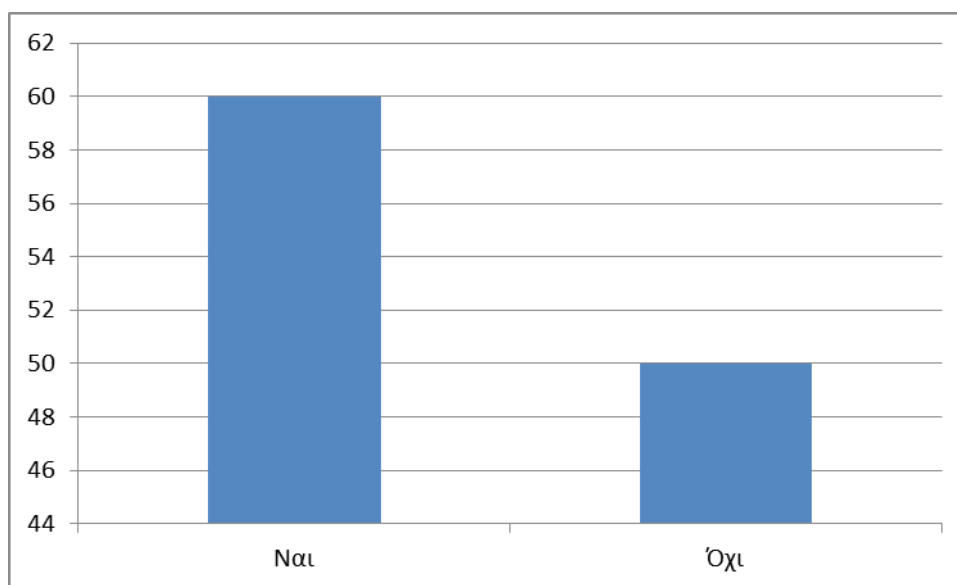
25. Αναφορικά με το αν συμφωνούν με το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστήριξε επαρκώς τη χώρα μας στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού, παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (67) απάντησαν αρνητικά και 43 θετικά, (γράφημα 25). Το υψηλό ποσοστό της αρνητικής επιλογής προφανώς δικαιολογείται και από το «κλείσιμο» το συνόρων των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών με αποτέλεσμα να παραμείνουν στη χώρα ένας πολύ μεγάλος αριθμός μεταναστών – προσφύγων.

Γράφημα 25: Ήταν επαρκής η βοήθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη χώρα μας στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού ζητήματος.



26. Αναφορικά με το αν οι μαθητές προσφυγικής και μεταναστευτικής βιογραφίας εντάσσονται ομαλά στο γενικό σχολείο 60 εκπαιδευτικοί απάντησαν ναι και 50 όχι, (γράφημα 26). Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι υπάρχει διχογνωμία, η οποία όπως διευκρινίστηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο δεύτερο σκέλος της ερωτήσεως οι 50 ερωτηθέντες που απάντησαν αρνητικά θεωρούν ότι απαιτείται αναδιάρθρωση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Γράφημα 26: Ομαλή ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στο γενικό σχολείο.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι ραγδαίες αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στην παγκόσμια οικονομία και παράλληλα οι πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές στις χώρες του ανατολικού συνασπισμού και όχι μόνο, δημιούργησαν μια νέα πραγματικότητα, ένα νέο περιβάλλον δράσης ανθρώπων και κοινωνιών.

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση και τη μελέτη των απαντήσεων του ερωτηματολογίου της παρούσας εργασίας προέκυψε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια σοβαρή δυνατότητα και παρέχει μια ευκαιρία για οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές, που όλα τα σχολεία έχουν ανάγκη για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια ιδιαίτερα επίπονη προσπάθεια και τη στενή και δημιουργική συνεργασία πολλών φορέων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, των επιστημόνων, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων.

Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης πρέπει να καταστεί τελεσίδικα ανθρωπιστικός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθοριστικός καθώς είναι ο μύστης της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή αυτός που θα μνήσει το μαθητή στην αξία, ομορφιά και αναγκαιότητα της γνώσης για τη ζωή και για τον ίδιο, βάζοντας έτσι σε κίνηση την επιθυμία της ανακάλυψης της γνώσης του μαθητή. Έτσι λοιπόν η εκπαίδευση ως φορέας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικότερα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, έχει ως έργο να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Με αυτή την έννοια η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών, όπως αυτό της Ελλάδας, προωθώντας την ομαλή ένταξη μαθητών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Συγκρίνοντας και κατανοώντας τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των θεσμών και των πολιτισμών μέσα στην εκπαίδευση και στη μάθηση, ενδεχομένως να αναπτυχθούν μεγαλύτερα επίπεδα ανοχής, αφού οι λαοί θα μάθουν να ζουν μαζί, όχι μόνο στο Ευρωπαϊκό αλλά ακόμα και στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο. Εάν, μάλιστα, θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη να προσφέρει συγκεκριμένες ευκαιρίες μάθησης, ενώ η μάθηση είναι ότι μαθαίνεται, δηλαδή η ίδια η γνώση, η οποία ταχύτατα εξελίσσεται, τότε η κοινωνία της μάθησης είναι και τα δύο, εκπαίδευση και γνώση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

- Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (2016)
- Βασιλάκη, Ε.Ρ. (2007). «Πολυπολιτισμικότητα και αντι-εθνικιστικός λόγος στη σύγχρονη Ελλάδα». Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γιαταγάνας, Ξ. (2010). «Η πρόκληση του μεταναστευτικού φαινομένου για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση». Αθήνα: Σάκκουλα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). «Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα». Πάτρα.
- Γεωργούλας, Σ. (2003). «Το νομικό πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα τον εικοστό αιώνα: μία ιστορική, κριτική οπτική». Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης». Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). «Σχολείο και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2002). «Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). «Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα». Αθήνα: Gutenberg.
- Δελτίο Τύπου-ΥΠΠΕΘ (2016). «Ο Νίκος Φίλης για την εκπαίδευση των προσφύγων». ΥΠΠΕΘ-12- 08-2016.
- Δεδουσόπουλος, Α. (2000). «Η κρίση στην αγορά εργασίας: Ρύθμιση, ευελιξίες, απορρύθμιση». Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δημουλάς Κ. & Κουζής Ι. (2019) «Κρίση, Κοινωνική Πολιτική, Κοινωνικά Αδιέξοδα και Λύσεις». Αθήνα: Τόπος.
- Δράγωνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). «Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες». Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2001). «Αλλοδαποί κατά υπηκοότητα, φύλο και λόγο εγκατάστασης στην Ελλάδα: σύνολο Ελλάδος και νομοί»



- Έμκε-Πουλοπούλου, Ή. (1990). «Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα: 1970-1990». Αθήνα: Εταιρεία Πτυχιούχων Πανεπιστημιακών Σχολών Κοινωνικής Εργασίας
- Έμκε – Πουλοπούλου, Ή. (2001). «*Η μεταναστατευτική πρόκληση*». Αθήνα: Παπαζήση.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). «*Τάμπερε: το εναρκτήριο λάκτισμα για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της δικαιοσύνης και των εσωτερικών υποθέσεων*».
- Ζωγράφου, Α. (2003). «*Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*». Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζή, Ε. (2007). «*Προσδιοριστικοί Παράγοντες και επιπτώσεις του μεταναστευτικού φαινομένου*». Αθήνα: Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Καλοφωλιάς, Κ. (2011) «*Το Μεταναστευτικό ζήτημα στη Μεσόγειο (Ισπανία – Ιταλία – Ελλάδα)*». Αθήνα: Σιδέρης
- Κασιμάτη, Κούλα (2003). «*Ιστορικές αναφορές των μεταναστευτικών ροών*», στο: Κούλα Κασιμάτη (επιμ.). «*Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης: η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*». Αθήνα: Gutenberg
- Κατσορίδας, Δ. (1994). «*Ξένοι Εργάτες στην Ελλάδα*» Αθήνα: Ιαμός.
- Κεσίδου, Α. (2008). «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*». Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Κοιλιάρη, Α.(1997). «*Ξένος στην Ελλάδα: μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη. Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*». Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Κούλογλου, Σ. (2016). Ομιλία στο διεθνές συνέδριο: «*Η Ελλάδα δείχνει στην Ευρώπη το δρόμο για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων*». Αθήνα
- Κουζής Γ.(2011). «*Η εργασία στη δίνη της οικονομικής κρίσης και του μνημονίου: Δέκα επισημάνσεις*». Περιοδικό Ουτοπία Τευχ.97, Νοεμβριος –Δεκέμβριος
- Κυπριάνος, Π. (2004). «*Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*». Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). «*Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*». Αθήνα: Gutenberg
- Μάρκου, Γ. (1997). «*Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*». Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

- Μάρκου, Γ. (1999). «*Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*» Αθήνα : ΚΕ.Δ.Α. (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής).
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*». Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μπαλασά- Φλέγκα, Ε. (2003). «*Η συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας. Μέθοδοι και Προοπτικές*». Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). «*Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*». Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2000). «*Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). «*Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*». Αθήνα: Πεδίο
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Οδ. (2003) «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση*». Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαθεοδώρου, Χρ. (2018). «*Φτώχεια και λιτότητα στην Ελλάδα της κρίσης: Η ενδυνάμωση του νεοφιλελευθερισμού και η συρρίκνωση του συστήματος κοινωνικής προστασίας*» Αθήνα: Τόπος.
- Παπάς Α. (1997). «*Το προφίλ του δασκάλου*». Αθήνα: Δελφοί
- Παππάς, Θ. (2002). «*Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*». Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Παύλου, Μ.(2009). «*Λόγος και πολιτικές για τους μετανάστες*» Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Πετράκου, Η.(2001). «*Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρινώτη, Ξ. (1993). «*Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα*». Αθήνα: Οδυσσέας
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (1993) «*Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, Κριτική*». Αθήνα : Κριτική.
- Σούλης Σ. Γ., (2002) Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σ' ένα σχολείο για όλους». Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στυλιανίδης, Χ. (2016). Ομιλία στο διεθνές συνέδριο: «*Η Ελλάδα δείχνει στην Ευρώπη το δρόμο για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων*». Δελτίο Τύπου, ΥΠΠΕΘ-1-12-2016

- Τριανταφυλλίδου, Ά. (2010). «Είκοσι χρόνια ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής». Αθήνα: Κριτική
- Τριανταφυλλίδου, Α. & Μαρούφωφ Μ. (2010). «*Η εγκατάσταση των μεταναστών στην Ελλάδα: δυναμικές ένταξης και προβλήματα καταγραφής*». Αθήνα: Σάκκουλα.
- Τσιούκας, Γ.(2010). «*Το ασαφές καθεστώς της μακρόχρονης εγκατάστασης και οι αβέβαιες προοπτικές της*». Αθήνα: Σάκκουλα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*». επιμ. Παναγιώτης Ξωχέλλης & Ζωή Παπαναούμ, 1η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χλέπας, Ν. & Σπυράκος Δ. (1992). «*Ο νόμος 1975/1991 περί αλλοδαπών και το σύνταγμα*». Αθήνα: Σάκκουλας.
- Χριστόπουλος Δ., (2002) «*Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*». Αθήνα: Κριτική.
- Χριστόπουλος Δ., (2012). «*Ποιος είναι Έλληνας πολίτης;*» Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Χριστόπουλος Δ. (2013) «*Αναζητώντας το ελάχιστο πολιτειακό (πολυπολιτισμικό;) όριο: η μετανάστευση στην Ελλάδα της κρίσης*» Αθήνα: Επιστήμη και Κοινωνία

### **Ξενόγλωσση**

- Banks, J. (1997). «*Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες πολιτείες*», στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (επιμ.), «*Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J. A. (2004). «*Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*». Επιμ. Ευγενία Κουτσοβάνου, μετάφ. Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση
- Banks, J. A. & Tucker, M. (1998). Multiculturalism's five dimensions. NEA Today Online.
- Banting K.& Kymlicka W., (2006).«*Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies*» Oxford: Oxford University Press.
- Bell, A. (2007). «*Designing and testing questionnaires for children*». Journal for Research in Social Sciences
- Creswell, J.W. (2011). «*Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*». Αθήνα: Έλλην.

- Creswell, J., (2016). «Έρευνα στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας»,(μτφ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.( έτος έκδοσης πρωτοτύπου: 2002)
- Cummins, J. (2003). «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας». Επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετάφ. Σουζάνα Αργύρη, 2η έκδ. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός
- Cummins, J. (2005). «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας» Αθήνα: Gutenberg
- Gill, D., Mayor, B., Blair, M. (1992), «*Racism and education: structures and strategies*» California: Sage Publications
- Green, N. L. (2004). «Οι δρόμοι της μετανάστευσης». Αθήνα: Σαβάλλας.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998a). «*Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*». Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oppenheim, A.N. (1992). «*Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*». London: Pinter.
- Sproull, N.L. (1998). «*Handbook of Research Methods*». Metuchen, NJ, London: Scarecrow Press
- Taylor, G.R. (2004). «*Integrating Quantitative and Qualitative Methods in Research. Maryland*» University Press of America.
- Tiedt P. L. & Tiedt I. M. (2006). «*Πολυπολιτισμική διδασκαλία*». μετάφ. Πλυτά Τίνα. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Triandis, H.C. (1998). Intercultural Education Training. In P. Funke (Ed.) *Understanding the USA. A cross – cultural per spective*
- Unesco, (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*

#### Διαδικτυακές πηγές

<http://www.inegsee.gr>

<https://ec.europa.eu>

<http://asylo.gov.gr>

[www.statistics.gr](http://www.statistics.gr)

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr>

<http://bit.ly/1gWzSQI>

<http://bit.ly/17VkHhU>

<http://bit.ly/HBdMna>

<http://bit.ly/1gpQhK9>

<http://bit.ly/1bsomVg>

<https://www.learner.org>

[www.ecd.uoa.gr/museduc](http://www.ecd.uoa.gr/museduc)

<http://www.kleidiakaiantikleidia>