



ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ
ΝΕΟΛΑΙΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ.

Διπλωματική εργασία

A.M.myp18009

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Βασιλική Ταταβέλη

Επιβλέπουσα: Σοφία Μπουτσιούκη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Εξεταστής: Δέσποινα Αναγνωστοπούλου,

2023

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι όλα τα στοιχεία στην παρούσα εργασία, τα απέκτησα τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω, επίσης υπεύθυνα ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δε συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη συγκριτική μελέτη του μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στην Ελλάδα και στην Κύπρο, δύο χώρες που βρίσκονται στο σταυροδρόμι Δύσης και Ανατολής.

Εκτός από τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος των δύο χωρών και την αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιχειρείται να αναδειχθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στην εφαρμογή του μοντέλου που προβάλλει κάθε χώρα και να διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας του με τις σχετικές κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η καινοτομία της συγκεκριμένης εργασίας βασίζεται στο γεγονός ότι αναλύει συγκριτικά τις πολιτικές της Ελλάδας και της Κύπρου στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο είναι ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί εκτενώς. Έτσι, ο στόχος είναι να προκύψουν συμπεράσματα που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των πρακτικών και την ανάπτυξη καινοτόμων πρωτοβουλιών που θα ενισχύουν την ενσωμάτωση αυτών των πληθυσμών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Abstract

This paper focuses on a comparative study of the intercultural education model applied in Greece and Cyprus, two countries located at the crossroads of East and West.

In addition to the organizational characteristics of the educational system of the two countries and a detailed description of the intercultural education interventions, the aim is to highlight the similarities and differences in the implementation of the model promoted by each country and to determine the degree of compliance with the relevant guidelines of the European Union.

The innovation of this particular work lies in the fact that it comparatively analyzes the policies of Greece and Cyprus in the field of intercultural education, which is a subject that has not been extensively studied. Thus, the goal is to draw conclusions that can be used to improve practices and develop innovative initiatives that enhance the integration of these populations in the educational process.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	12
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12
1.1 Ο ορισμός της διαπολιτισμικότητας	12
1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	13
1.3 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	16
1.3.1 Αφομοιωτικό μοντέλο.....	16
1.3.2 Ενταξιακό μοντέλο	17
1.3.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο	17
1.3.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο	18
1.3.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	21
ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	21
2.1 Προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από την Ευρωπαϊκή Ένωση	22
2.1.1 Συνθήκη του Μάαστριχτ, Άρθρο 126 για παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία	22
2.1.2 Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το άρθρο 14 για το δικαίωμα στην εκπαίδευση	22
2.2 Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	23
2.2.1 Συνθήκη Άμστερνταμ – 1997.....	23
2.3 Πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.....	24
2.3.1 Πράσινη Βίβλος – Μετανάστευση και κινητικότητα: Προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωση	24
2.3.2 Κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας των προσφύγων.	26

2.4	Πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ε.Ε.....	27
2.4.1	<i>Οδηγία 2000/43/ΕΚ για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης των ατόμων ανεξαρτήτως φυλής ή εθνοτικής καταγωγής.</i>	27
2.4.2	<i>Προώθηση των Κοινών Αξιών και Ευρωπαϊκής Διάστασης στη Διδασκαλία χωρίς Αποκλεισμούς.</i>	27
2.4.3.	<i>Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (2021-2030)</i>	28
2.5	Η Δράση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου	29
2.5.1	<i>Το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην ΕΕ</i>	29
2.6	Ενέργειες προώθησης της διαπολιτισμικότητας στην Ευρώπη.....	30
2.7	Πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	31
2.7.1	<i>Λευκή Βίβλος. «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια» (2008)</i>	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3		34
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ		34
3.1	Νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	35
3.2	Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	38
3.2.1.	Κριτική των Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ	40
3.3	Κρατικά Προγράμματα Ενίσχυσης των Μειονοτικών Ομάδων	41
3.3.1	Εκπαίδευση παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη.....	42
3.3.2	Ένταξη και εκπαίδευση παιδιών Ρομά	43
3.3.3	Εκπαίδευση Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών	45
3.3.4	Εκπαίδευση προσφύγων	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4		48
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ		48
4.1	Ιστορική Αναδρομή	49
4.2	Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο	50
4.3	Αναλυτικά προγράμματα σπουδών & διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	53

4.3.1 Κριτική στα αναλυτικά προγράμματα 2010-2011	56
4.4 Ο θεσμός των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας	57
4.5 Εκπαιδευτικοί & διαπολιτισμική εκπαίδευση	59
4.5.1 Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας	59
4.5.2 Αντιλήψεις Κυπρίων εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμικότητα	60
4.5.3 Εκπαιδευτικές πρακτικές	61
4.5.4 Εμπόδια στην πραγμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	63
4.6 Η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών	64
4.6.1 Το Ευρωπαϊκό δίκτυο Sirius	68
4.7 Προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην περίπτωση σχέσης Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	71
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΚΡΑΤΩΝ	71
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	76

Κατάλογος Συντομογραφιών.

PISA: Programme for International Student Assessment

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Α.Π.: Αναλυτικά Προγράμματα.

Α.Π.Σ.: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

ΑΜΣ: Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού.

Δ.Ε.Ν: Δημιουργικές Δράσεις για Νέους.

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Ε.Ε: Ευρωπαϊκή Ένωση.

ΕΕΚ: Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

ΕΣΔΑ: Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

ΕΣΠΑ: Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης.

ΕΣΣΔ: Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών.

ΖΕΠ: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

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

ΚΕΣΠΕΜ: Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.

Π.Ε.Μ: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Μουσουλμανοπαίδων.

Υ.ΠΑΙ.Θ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΥΠΠΑΝ: Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ολοένα αυξανόμενος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας όλων των σύγχρονων κοινωνιών, όπως και της ελληνικής και της κυπριακής κοινωνίας, καθιστά το ζήτημα της ανάγκης νέων εκπαιδευτικών πολιτικών με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Οι νέες αυτές πολιτικές θα έχουν ως στόχο την αποδοχή της πολιτισμικής πολυμορφίας και την υποστήριξη όσων την πρεσβεύουν με κάθε δυνατό μέσο.

Κάποιες από τις αρχές, που διέπουν τις νέες πολιτικές αυτές είναι κυρίως ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα του άλλου, η αλληλοαποδοχή και η εξάλειψη στα μέτρα του δυνατού, παντός τύπου ρατσισμού. Κάνοντας λόγο για διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει κανείς κατά νου, πως αναφέρεται τόσο σε επίπεδο θεσμικών δομών και κράτους (μακρο-επίπεδο), όσο και σε επίπεδο σχολείου (μεσο-επίπεδο), τάξης αλλά και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (μικρο-επίπεδο) (Gundara, 2000).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως θεσμός, τόσο στο ελληνικό όσο και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, που θα μελετηθεί εκτενώς στη συνέχεια, εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα μολονότι η γεωγραφική θέση και των δύο χωρών δε δικαιολογεί κάτι τέτοιο. Οι δύο χώρες βρίσκονται στο σταυροδρόμι τριών ηπείρων και υπήρχε ανάγκη να τεθούν εξ αρχής βάσεις για ισχυρό και οργανωμένο σύστημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω της ύπαρξης μεταναστών σε όλα τα χρόνια της ιστορίας τους, χρησιμοποιώντας τις δύο χώρες ως πέρασμα προς την Ευρώπη ή ως τόπο αναζήτησης ποιοτικότερης ζωής. Η αυξητική τάση ωστόσο της εμφάνισης μαθητών με πολιτισμική ετερότητα, ανάγκασε και τις δυο χώρες (άλλη περισσότερο και άλλη λιγότερο) να σκύψουν πάνω από το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να αναζητήσουν λύσεις.

Ο λόγος που επελέγη το θέμα αυτό είναι αφενός, το επιστημονικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει αυτό το σημαντικό ζήτημα, που πρωταγωνιστεί στα εκπαιδευτικά δρώμενα παγκοσμίως, και αφετέρου, η ευαισθησία σχετικά με το θέμα των προσφύγων και το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μικρών προσφυγόπουλων.

Γενικά το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους είναι ένα θέμα που αποτελεί πρόκληση για κάθε ερευνητή, που ενδιαφέρεται για την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε κάθε πολίτη. Σχετικές έρευνες στο διεθνή χώρο υπάρχουν πολυάριθμες. Οι εν λόγω έρευνες, ωστόσο αναφέρονται σε διάφορες άλλες χώρες. Σχετικές πρόσφατες έρευνες για την Ελλάδα

ή την Κύπρο υπάρχουν ελάχιστες και καμία από αυτές μέχρι την παρούσα στιγμή δεν υπάρχει, που να συγκρίνει τα δυο εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην παρούσα έρευνα, θα επιχειρηθεί να περιγράψει η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα δυο εκπαιδευτικά συστήματα, της Ελλάδας και της Κύπρου. Μέσα από κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, θα αναδειχθούν οι αλλαγές που έγιναν στα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζουν, οι μεταβολές που επήλθαν στη φιλοσοφία τους και τα προγράμματα παρέμβασης που παρασχέθηκαν στα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, επεξηγούνται οι όροι “διαπολιτισμικότητα” και “διαπολιτισμική εκπαίδευση” ενώ αναλύονται τα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το αφομοιωτικό, το ενταξιακό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις ευρωπαϊκές πολιτικές που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση στις χώρες της ένωσης. Παρουσιάζονται ορισμένες από τις σημαντικότερες συνθήκες, προτάσεις και οδηγίες, μέσω των οποίων υπάρχει μέριμνα για ίση εκπαίδευση, προώθηση των κοινών αξιών χωρίς αποκλεισμούς, εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία καθώς και ενσωμάτωση τους στην αγορά εργασίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Παρουσιάζεται το νομοθετικό πλαίσιο που στηρίζει όλες τις μεταρρυθμίσεις και γίνεται λόγος για όλες τις αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Επίσης, γίνεται αναφορά σε κάποια από τα προγράμματα, τα οποία αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως τα προγράμματα εκπαίδευσης παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, τα προγράμματα ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, τα προγράμματα εκπαίδευσης προσφύγων κ.α.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Γίνεται και σε αυτή την περίπτωση αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο και στις αλλαγές στα Α.Π.Δ.Ε, καθώς και στα προγράμματα και τα μέτρα, που ελήφθησαν για τη φοίτηση των παιδιών που υπάγονται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτό, υπάρχει μια αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ύπαρξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, υπάρχει αναφορά στο εκπαιδευτικό δίκτυο

SURIUS, την λειτουργία του και τις προτάσεις του για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με τους μετανάστες.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται σύγκριση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους, καθώς και τα επίπεδα σύγκλισης του καθενός με τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Τέλος, εξάγονται σχετικά συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από την σύγκριση αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής αλλά και οι οικονομικές μεταβολές έχουν αυξήσει σημαντικά την κινητικότητα, τόσο εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα νέα δεδομένα δεν επηρεάζουν αποκλειστικά την οικονομία των χωρών αλλά κυρίως ανατρέπουν τα στέρεα κοινωνικά και εκπαιδευτικά μοτίβα. Τόσο σε θέματα δημόσιου βίου όσο και ιδιωτικού, τα κράτη οφείλουν να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες και να εφαρμόζουν ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα, νόμους και συνθήκες διαβίωσης με στόχο την εξασφάλιση της ενότητας, της εξέλιξης και των ποιοτικότερων αποτελεσμάτων.

1.1 Ο ορισμός της διαπολιτισμικότητας

Στην προσπάθεια προσέγγισης του όρου “διαπολιτισμικός”, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η διαφοροποίηση του όρου από εκείνον, που αναφέρεται ως “πολυπολιτισμικός”. Ο όρος "πολυπολιτισμικός" αναφέρεται στη συνύπαρξη πολιτισμών σε έναν ενιαίο χώρο, χωρίς να υπάρχει αναγκαία αλληλεπίδραση ή αλλαγή μεταξύ αυτών των πολιτισμών. Αντίθετα, ο όρος "διαπολιτισμικός" αναφέρεται στη συνύπαρξη πολιτισμών μεταξύ τους, δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση όπου οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν, επηρεάζονται και αλλάζουν μεταξύ τους. Αυτή η αλληλεπίδραση δεν απαραίτητα οδηγεί σε μια "παράλληλη συμβίωση", αλλά μπορεί να προκαλέσει μια νέα κοινή ταυτότητα ή μια κοινότητα που βασίζεται στην αναγνώριση και τον σεβασμό των διαφορών τους. (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998)

Η πολυπολιτισμικότητα από την μία πλευρά, αφορά την περιγραφή μιας κατάστασης, στην οποία κανείς δεν μεριμνά μεθοδευμένα για την μείωση ή και την παντελή εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού. Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται ως εργαλείο, με στόχο την δημιουργία μιας ενιαίας κοινωνίας βασισμένης στην αλληλεγγύη, τον σεβασμό και την ισότητα, η οποία προσδιορίζει παιδαγωγικές πολιτικές και κοινωνικές αντιλήψεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Εν ολίγοις, η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην κατάσταση που βρίσκονται σχεδόν όλες οι χώρες της Ε.Ε, στις οποίες συνυπάρχουν πολίτες με διαφορετικό πολιτισμικό

υπόβαθρο. Η διαπολιτισμικότητα πάλι είναι μία διαδικασία που χρειάζεται μεθοδευμένη δράση και στρατηγική για την δημιουργία νέων κοινωνικών συνθηκών.

Η διαπολιτισμικότητα λοιπόν, αφορά έναν δημιουργικό διάλογο μεταξύ ετερόνυμων πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία αλληλεπιδρούν και εμπλουτίζουν τις ταυτότητες των ατόμων (Καψωμένος, 2008). Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία, άνθρωποι από διαφορετικές χώρες ή πολιτισμούς συμβιώνουν σε έναν ενιαίο χώρο με αλληλοσεβασμό και αλληλεξάρτηση, υιοθετώντας και προσφέροντας διαφορετικά στοιχεία (Γερογιάννης, 2008).

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η διαπολιτισμικότητα δεν έχει τη δυνατότητα να ταυτίζεται μόνο με την ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων αλλά και να εστιάζει στην δημιουργία μιας δημοκρατικής, ευνομούμενης, πλουραλιστικής κοινωνίας (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Κατά τον Νικολάου (2009), ορισμένοι μελετητές αναγνωρίζουν τον όρο αυτό, ως το διαμεσολαβητικό εργαλείο διαχείρισης της ετερότητας σε θέματα κρατικά, εκπαιδευτικά ακόμα και οικονομικά.

Συμπερασματικά, σε όλα τα σύγχρονα περιβάλλοντα συνυπάρχουν άτομα με ποικίλες πολιτισμικές ταυτότητες, τα οποία καλούνται να επιβιώσουν σε περιβάλλοντα που δεν τους είναι γνώριμα. Η αντιμετώπιση του κάθε κράτους απέναντι τους, συνεπώς υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο θα ενταχθούν, θα ενσωματωθούν ή θα αποβληθούν ως ένα σώμα “ξένων” από το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο.

Η παρούσα κατάσταση αναγκάζει όλα τα κράτη να προσδώσουν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα διαπολιτισμική διάσταση, προκειμένου να μειωθούν στερεοτυπικές καταστάσεις, να εξαλειφθεί η ξενοφοβία, να μην απομακρύνονται τα άτομα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, επιτρέποντας στην Ε.Ε. να μετατραπεί σε μια ισχυρή οικονομία της γνώσης.

1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σχετικά με τον προσδιορισμό του όρου “διαπολιτισμική εκπαίδευση” συναντώνται συχνά αρκετές δυσκολίες, διότι πρόκειται για μία ακαθόριστη κατάσταση η οποία επιδέχεται πολλές παρεμβάσεις και ερμηνείες. Η απαρχή της προώθησης της εκπαιδευτικής διάστασης εντοπίζεται κατά τις δεκαετίες του ‘50 και του ‘60, στην περιοχή της Βόρειας Αμερικής. Εκεί συναντάται εντονότερα και εκτενέστερα το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και γίνεται γρήγορα αντιληπτή η χαμηλή απόδοση και σχολική αποτυχία των παιδιών που ανήκουν σε

μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες (Ανδρούτσου, 2000). Παρά την προβληματική και ασαφή φύση του όρου, πολλοί μελετητές δοκίμασαν να δώσουν μια καθολικά αποδεκτή ερμηνεία.

Μία άποψη υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά έναν τρόπο διδασκαλίας, που βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές και επιβεβαιώνει την πολιτισμική ετερότητα που επικρατεί (Bennett, 2007). Σύμφωνα με μία προγενέστερη μελέτη, ο όρος ερμηνεύεται ως ένα ανερχόμενο επιστημονικό πεδίο το οποίο προωθεί την δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους, ανεξάρτητα από τη γλώσσα, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά ή το θρήσκευμα τους (Banks & Banks, 2004).

Ο Χαλκιώτης (1997) εκθέτει μία διαφορετική προσέγγιση, που εστιάζει κυρίως στο άτομο. Το άτομο γίνεται στόχος σε αυτή τη θεωρία, έτσι ώστε να εφαρμοστούν οι κατάλληλες πρακτικές, για να νιώθει το ίδιο ένα είδος άνεσης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σκοπός είναι η δημιουργία μιας νέας οδού για τους μαθητές, με διαφορετικό πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο, μέσω της οποίας να ενταχθούν γρηγορότερα στο σχολικό σύστημα. Μέσω αυτής αναμένεται να αποκτήσουν τη δυνατότητα να απολαμβάνουν όλα τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εν τέλει να νιώσουν ενεργά μέλη της κοινωνίας, διασφαλίζοντας παράλληλα μέρος της πολιτιστικής τους ταυτότητας.

Ευρύτερα, ο όρος 'διαπολιτισμική εκπαίδευση' αφορά τη δημιουργία νέων παιδαγωγικών αναλυτικών προγραμμάτων, κατάλληλων να απευθύνονται σε ομάδες που παρουσιάζουν ανομοιογένεια (Μάρκου, 1997). Προϋποθέτει την αναγνώριση διαφορετικών πολιτισμών, καθώς και την ίση μεταχείριση του κάθε ανθρώπου στην κοινωνία τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα.

Σύμφωνα με την UNESCO (2007) υφίστανται τρεις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ευρύτερα ως στόχοι της:

- Η πρώτη αρχή αφορά τον σεβασμό στην πολυπολιτισμική ταυτότητα όλου του μαθητικού πληθυσμού και την παροχή πλήρους και ποιοτικής εκπαίδευσης.
- Η δεύτερη, σχετίζεται με την παροχή γνώσεων, που αφορούν τον πολιτιστικό τομέα, την δημιουργία ορθής συμπεριφοράς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, με σκοπό το άτομο να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι.
- Η τρίτη, εστιάζει στην δημιουργία δεξιοτήτων, μέσω των οποίων να αναπτύσσεται το αίσθημα της αλληλεγγύης και του σεβασμού μεταξύ των ανθρώπων, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας ή γλώσσας.

Αυτό απαιτεί τον εξ ολοκλήρου μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αναπροσαρμογή της στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σήμερα (Banks, 2001). Σύμφωνα με τον Καψωμένο (2008), οι μακροπρόθεσμοι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αντιληφθεί η ίδια η κοινωνία την πολιτισμική πολυμορφία, να αποδεχθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και να αναπτύξει το αίσθημα της αλληλεγγύης. Επιπλέον, ένα ζητούμενο αποτελεί και η δημιουργία μιας πλουραλιστικής κοινωνίας απαλλαγμένης από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Απώτερος σκοπός της εν λόγω διαδικασίας, είναι η άρση των προκαταλήψεων και της μισαλλοδοξίας. Για την πραγμάτωση του σκοπού αυτού, δεν αρκεί μόνο η ενότητα του μαθητικού πληθυσμού αλλά στην ίδια κατεύθυνση πρέπει να συντάσσεται και η πλειονότητα της κοινωνίας (Parekh, 1997). Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η ενίσχυση ενός πλουραλιστικού δημοκρατικού κράτους, το οποίο απαιτεί την ετοιμότητα όλων. Η άποψη αυτή συμφωνεί με την προσέγγιση του Βακαλιού (1997) σύμφωνα με την οποία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά πέραν του εκπαιδευτικού συστήματος, ολόκληρη την κοινωνία.

Γενικότερα, στη βάση αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται η κατανόηση της ισοτιμίας των πολιτισμών, η οποία αποτελεί βασική αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κατανόηση της ισοτιμίας αυτής από το σύνολο του πληθυσμού ενισχύει την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμών με τρόπο ομαλό. Το σύνολο αποδέχεται και σέβεται την αξία κάθε διαφορετικής γλώσσας και πολιτισμού, και αντιλαμβάνεται την ύπαρξη της διαφορετικότητας ως αγαθό καθώς μέσω της αλληλεπίδρασης ο πολιτισμός εξελίσσεται και υφίσταται ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη επίδοση μαθητών και εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1998). Πάντως, κυρίαρχος στόχος, είναι η καλύτερη δυνατή διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας με σκοπό τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος κατανόησης και αλληλοσεβασμού απαλλαγμένου από ρατσιστικές αντιλήψεις.

Στον αντίποδα αυτής της θέσης, ως προς το αποτέλεσμα, βρίσκεται η άποψη ότι η προσπάθεια επιβολής της κοινής Ευρωπαϊκής πολιτικής αποβλέπει στην δημιουργία μιας τάξης πολιτών, με συγκεκριμένο επίπεδο μόρφωσης γεγονός που συμβάλλει τελικά στην ανάπτυξη της οικονομίας (Πασιάς, 2006).

Συμπερασματικά, όποια εκπαιδευτική μορφή έχει ως στόχο την επίλυση της πολιτισμικής ετερότητας ονομάζεται 'διαπολιτισμική' (Eldering & Rothenberg, 1996). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, που εφαρμόζονται και αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύσσονται και διαμορφώνονται από το κράτος. Ωστόσο, οι πρακτικές που

ακολουθούνται δεν ταυτίζονται με την επίσημη πολιτική του κράτους, αλλά με τις αποφάσεις των ιθυνόντων και των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Καταλήγει κανείς στην άποψη ότι η διαπολιτισμική πολιτική εκφράζεται από το κράτος αλλά διαμορφώνεται ξανά στην εφαρμογή της στο σχολείο. Η έννοια αυτή αφορά τρία επίπεδα: το γενικό- κράτος, το ειδικό- σχολείο και το συγκεκριμένο- τάξη. Στην Ελλάδα και στην Κύπρο, το σύστημα αυτό αποτυγχάνει στην εφαρμογή του, διότι δεν βρίσκει την απαιτούμενη εφαρμογή και στα τρία επίπεδα.

1.3 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η σύγχρονη μορφή της κοινωνίας έχει μεταβληθεί σημαντικά λόγω της ενισχυμένης κινητικότητας των ατόμων, η οποία οφείλεται, είτε σε λόγους επιβίωσης, είτε σε λόγους αναζήτησης καλύτερων συνθηκών ζωής. Απότοκο της παραπάνω κατάστασης αποτελεί, όπως ήδη έχει αναφερθεί, η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η διαφορετικότητα ωστόσο, δεν γίνεται απόλυτα αποδεκτή ακόμη και σήμερα, όχι σε θεσμικό επίπεδο, που έχουν θεσμοθετηθεί πληθώρα νόμων προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά κυρίως σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Παρά ταύτα, όσον αφορά την εκπαίδευση, έχει επιτευχθεί μερικώς η αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων, κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, με τη δημιουργία ορισμένων εκπαιδευτικών μοντέλων. Τα μοντέλα αυτά, χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στα μονοπολιτισμικά και στα πολυπολιτισμικά. Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν το αφομοιωτικό και το ενταξιακό μοντέλο, ενώ στη δεύτερη υπάγονται το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. (Γκόβαρης, 2001).

1.3.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Σύμφωνα με την Hajisoteriou (2009), η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στο μοντέλο αυτό αποσκοπεί, πέραν της αφομοίωσης του καθενός στην κυρίαρχη κουλτούρα, και στον αφανισμό των υπολοίπων πολιτιστικών στοιχείων του ατόμου, δηλαδή στην πλήρη εξάλειψη της εθνικής του ταυτότητας. Η μορφή του σχολείου σε αυτή την περίπτωση είναι μονογλωσσική και μονοπολιτισμική.

Κύριο μέλημα αποτελεί να καταστεί το κάθε παιδί ικανό, να διαχειρίζεται την κυρίαρχη γλώσσα και να δέχεται τον κυρίαρχο πολιτισμό. Στην σημερινή εποχή, που η εκπαίδευση όλων είναι υποχρεωτική, ένας πιθανός αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών θα ενίσχυε

την κατηγοριοποίηση του ατόμου στο κοινωνικό γίνεσθαι και θα το τοποθετούσε σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας (Kalantzis, M.& Cope, B. 2013).

Το μοντέλο αυτό αποτυγχάνει, εξαιτίας της ανάδειξης περισσότερο της κοινωνικής αδικίας, αλλοιώνοντας τα μη κυρίαρχα πολιτιστικά στοιχεία και εναποθέτοντας εξ ολοκλήρου την ευθύνη για την διατήρηση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου, στην οικογένειά του, θεωρώντας πως το εν λόγω ζήτημα είναι μία ιδιωτική και όχι κρατική ευθύνη.

1.3.2 Ενταξιακό μοντέλο

Το χάσμα, τις εντάσεις και την αποτυχία, που προκάλεσε το αφομοιωτικό μοντέλο καλείται να διορθώσει και να καλύψει το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σε αυτό, όλοι οι άνθρωποι διατηρούν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα σέβονται και γνωρίζουν τον κυρίαρχο πολιτισμό, δημιουργώντας νέες ταυτότητες. Η ετερότητα γίνεται σεβαστή στο βαθμό που δεν αλλοιώνεται η κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα (Γερογιάννης, 1997). Παρά το γεγονός, ότι το μοντέλο είχε τη δυνατότητα να προτρέπει στη διατήρηση των πολιτιστικών στοιχείων του ατόμου και να μεριμνά για τη γνώση της μητρικής γλώσσας, εν τούτοις το όλο εγχείρημα περιορίζεται μόνο στον ιδιωτικό βίο (Κεσίδου, 2008).

Συνοπτικά, το μοντέλο επιδιώκει να ξεκαθαρίσει στα μέλη των μειονοτικών ομάδων, ότι οι αρχές της χώρας, στην οποία βρίσκονται, είναι αδιαπραγμάτευτες και ότι η επιδιωκόμενη επιτυχία μπορεί να επιτευχθεί, μόνο αν αποδεχθούν και σεβαστούν τις αρχές του κράτους (Πυργιωτάκης, 2000).

Ωστόσο το μοντέλο αδυνατεί να φανεί αντάξιο των περιστάσεων και να λύσει ριζικά το πρόβλημα, γεγονός που προκύπτει από το ότι δεν παρέχει ισότητα ευκαιριών και δεν αποδέχεται τον “ξένο”, ως ισάξιο μέλος της κοινωνίας, διότι τον στιγματίζει θεωρώντας τον υποδεέστερο (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

1.3.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Στον αντίποδα των μονοπολιτισμικών μοντέλων κάνει την εμφάνιση του μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση, που ονομάζεται πολυπολιτισμικό μοντέλο. Πρωτοεμφανίζεται τη δεκαετία του ‘70 στην Β. Αμερική και σχετίζεται αρχικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση (Bilingual Education). Βεβαίως, απώτερος σκοπός του μοντέλου είναι η δημιουργία ενός “πολιτισμικού πλουραλισμού”.

Συγκεκριμένα, στον τρόπο εφαρμογής του γίνεται αποδεκτή η ετερότητα των ομάδων μέσα στην κοινωνία, επιδιώκεται η διατήρηση των πολιτιστικών τους στοιχείων και αναμένεται η ενεργός παρουσία τους στο νέο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2004). Η ενότητα της νέας κοινωνίας αναδεικνύεται μέσα από την άρτια συνύπαρξη ατόμων, με ανομοιογενή χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1997). Στόχος του μοντέλου πέραν της ενσωμάτωσης, είναι και η ανάδειξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Pentini, 2005).

Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται ότι το μοντέλο αποτυγχάνει να πετύχει το σκοπό του, διότι έχουν τεθεί δύο σημαντικά ζητήματα. Πρωτίστως, παραμένει αδιευκρίνιστο εάν η αποδοχή των νέων πολιτιστικών χαρακτηριστικών μπορεί εν τέλει να αλλοιώσει την κυρίαρχη κουλτούρα και δευτερευόντως, η ανάδειξη του πολιτισμού των ατόμων εστιάζει κυρίως σε εθιμοτυπικές παραδόσεις, χορούς και άλλα παρόμοια, κάτι το οποίο δεν καθίσταται σαφές αν βοηθά ουσιαστικά το παιδί να εξελιχθεί στο σχολικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), τα παιδιά στο συγκεκριμένο μοντέλο δεν αντιμετωπίζονται ως ίσα, παρά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Ουσιαστικά όλο το εγχείρημα της αποδοχής και της ανάδειξης του διαφορετικού παραπέμπει περισσότερο σε κοινωνικό έλεγχο, παρά σε ανάδειξη μιας πλουραλιστικής κοινωνίας.

1.3.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο

Μέσα στην δεκαετία που ακολούθησε, την εποχή του '80 δηλαδή, παρατηρείται η δημιουργία ενός νέου μοντέλου, που διακατέχεται από αντιρατσιστικές αντιλήψεις. Πρόκειται, για μία διαφορετική παιδαγωγική πρακτική, που αποβλέπει στην αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Αναγνωρίζει το πρόβλημα του ρατσισμού ως θεσμικό, προτείνει διαρθρωτικές αλλαγές στη δομή της κοινωνίας και σχετίζεται κυρίως με την “Λευκή ηγεμονία” (Γκόβαρης, 2011).

Εστιάζει εμφανώς στις φυλετικές διακρίσεις μαθητών και προτείνει κάποιες αλλαγές, ώστε να αποφευχθούν ανάρμοστες συμπεριφορές. Επιπλέον, τάσσεται υπέρ της κατάργησης μονοπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της διόρθωσης των σχολικών εγχειριδίων, με την αφαίρεση στερεοτυπικών αντιλήψεων ενώ κάποιες φορές αποδοκιμάζει την ύπαρξη σχολικών ηγετών που προέρχονται μόνο από την κυρίαρχη τάξη.

‘Βασικοί στόχοι του μοντέλου αυτού είναι οι εξής’

α. Αλλαγή των κρατικών δομών, που προωθούν την κοινωνική ανισότητα με στόχο την ίση πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση.

β. Απαλοιφή ρατσιστικών τάσεων μέσω νομοθετημάτων, με κύριο σκοπό τη δημιουργία δίκαιης κοινωνίας.

γ. Πολιτική ουδετερότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου, με σκοπό την ίση μεταχείριση όλων των μαθητών.

Παρατηρείται ότι και σε αυτή την περίπτωση, το μοντέλο δίνει ενδείξεις αποτυχίας, κυρίως διότι μέσω της εφαρμογής του ελλοχεύει κίνδυνος ανάμειξης της εκπαίδευσης με πολιτικά θέματα, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις σε κοινωνικό επίπεδο (Γεωργογιάννης, 1999).

1.3.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το συγκεκριμένο μοντέλο εμφανίζεται παράλληλα με το αντιρατσιστικό τη δεκαετία του '80 και είναι ως σήμερα το επικρατέστερο. Αρχικά, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί η διαφοροποίησή του από το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Η πολιτισμική θεωρία εστιάζει κυρίως στην πολιτισμική συνύπαρξη, ενώ η διαπολιτισμική έχει ως στόχο να ξεπεράσει τα όρια της παθητικής συνύπαρξης και να πετύχει τη δημιουργία μιας κοινωνίας αλληλεγγύης, σεβασμού και κατανόησης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Πρόκειται για μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία στοχεύει στην σταδιακή αλλαγή της σχολικής διαδικασίας, ώστε να ευεργετηθούν όλοι οι μαθητές, σε κάθε σχολείο, σε οποιαδήποτε περιοχή και αν βρίσκονται (Στασινός, 2016). Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, όπως ο Hohmann και Reich (όπως αναφέρεται στο Γκόβαρης, 2011) δεν πρόκειται για ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό κλάδο, αλλά για μία διάσταση της γενικής παιδείας, που θα πρέπει να εφαρμόζεται σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Συγκριτικά με τα υπόλοιπα μοντέλα, το συγκεκριμένο παρουσιάζεται περισσότερο ολοκληρωμένο, διότι αποσκοπεί στη δημιουργία νέων, ανοιχτών κοινωνιών, που διέπονται κυρίως από αλληλοσεβασμό, αλληλεγγύη και κατανόηση (Γεωργογιάννης, 1999).

Μολαταύτα, έχει δεχτεί και αυτό ορισμένες αρνητικές κριτικές. Ως κυριότερο ελάττωμά του, παρουσιάζεται, ο ιδεώδης και θεωρητικός χαρακτήρας του, γεγονός που καθιστά τους στόχους που θέτει, ως μη ρεαλιστικούς και ανέφικτους. Άλλοι μελετητές, εντοπίζουν

την αδυναμία του μοντέλου στην απλοϊκότητα του, θεωρώντας πως τα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των ατόμων, δεν είναι εφικτό να αντιμετωπιστούν αποκλειστικά δια μέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998)

Συμπερασματικά, το καταλληλότερο εκπαιδευτικό μοντέλο για την προσαρμογή και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματός θεωρείται το διαπολιτισμικό διότι στοχεύει στην συνεκπαίδευση αλλοδαπών και γηγενών αντιμετωπίζοντας την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου ως πρόκληση για να δημιουργηθεί το κατάλληλο έδαφος που θα ενισχύει την θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, ακόμα και το διαπολιτισμικό μοντέλο επιδέχεται περαιτέρω βελτίωσης μέσω κρατικών και ευρωπαϊκών πόρων, κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και προετοιμασίας της κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, αποσκοπώντας να δημιουργήσει μια κοινωνία της γνώσης, θέτει στην ατζέντα τις τελευταίες δεκαετίες, ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και την καινοτομία. Σύμφωνα με το άρθρο 6 της Συνθήκης για την λειτουργία της Ε.Ε, η εκπαίδευση άπτεται των θεμάτων που ανήκουν στις υποστηρικτικές αρμοδιότητες της Ένωσης, στις οποίες με βάση την αρχή της επικουρικότητας, δίνεται η δυνατότητα στα κράτη-μέλη να διαμορφώνουν το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων τους, νομιμοποιώντας όμως παράλληλα την υποστηρικτική και συμπληρωματική παρέμβαση της Ένωσης, με γνώμονα την επίτευξη βέλτιστων μεταρρυθμιστικών αποτελεσμάτων. (Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2016, Τίτλος XII Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση, Νεολαία Και Αθλητισμός, άρθρο 165).

Η Ε.Ε διαθέτει την διακριτική ευχέρεια ανάμειξης στην εκπαιδευτική πολιτική των μελών της, διαμέσου της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ), (“Ανοικτή μέθοδος συντονισμού” χ.χ.). Η ΑΜΣ αποτελεί μία μορφή μη δεσμευτικής διακυβερνητικής μεθόδου, οποία έχει ρόλο συντονιστικό και καθοδηγητικό ως προς τα κράτη, στα οποία θεσμοθετούν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις επιδιώξεις τους. Ταυτόχρονα η Ε.Ε. θέτοντας ως κύριο στόχο της την προώθηση υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και την καταπολέμηση του αποκλεισμού στην Ευρώπη προβαίνει, μέσω των θεσμοθετημένων οργάνων της, στη διαμόρφωση γνωμοδοτικών κειμένων και νομοθετικών προτάσεων που συμβάλλουν στην υλοποίηση των κοινοτικών επιδιώξεων ενισχύοντας παράλληλα και τις εθνικές δράσεις.

Στο πλαίσιο των νομοθετικών εργαλείων και ρυθμίσεων της ευρωπαϊκής πρωτοβουλίας, εντάσσονται οι υπογεγραμμένες από τα συμβαλλόμενα μέλη συνθήκες, που διαθέτουν δεσμευτικό χαρακτήρα αλλά και ένα πλήθος ψηφισμάτων, συστάσεων και προτάσεων που δεν παράγουν νομικά αποτελέσματα, αλλά συμβάλλουν στην προώθηση πολιτικών θέσεων και δεσμεύσεων πάνω στα ζητήματα που πραγματεύονται χωρίς να επιβάλουν την αντίστοιχη εναρμόνιση των εθνικών νομοθεσιών των κρατών μελών.

2.1 Προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από την Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναλάβει πρωτοβουλίες για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Αυτές οι πρωτοβουλίες στοχεύουν στη δημιουργία πιο ανοικτών, πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών κοινωνιών, οι οποίες βασίζονται στην ανοχή, την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων και πολιτισμών. Μερικές από αυτές τις πρωτοβουλίες περιλαμβάνουν τη δημιουργία διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ενθάρρυνση του πολυγλωσσισμού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση και προωθεί την κοινωνική συνοχή και την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών.

2.1.1 Συνθήκη του Μάαστριχτ, Άρθρο 126 για παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία

Αρχικά, η επαγγελματική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως πεδίο δράσης της Κοινότητας στη Συνθήκη της Ρώμης το 1957. Ωστόσο, η Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 επιβεβαίωσε επίσημα την εκπαίδευση ως πεδίο αρμοδιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Σύμφωνα με το κείμενο της συνθήκης, η ΕΕ συνεισφέρει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης μέσω της προώθησης της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών και, όταν απαιτείται, της υποστήριξης και συμπλήρωσης των εθνικών πρωτοβουλιών. Παράλληλα, διασφαλίζει τον πλήρη σεβασμό της αρμοδιότητας των κρατών μελών σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία τους. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992).

2.1.2 Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το άρθρο 14 για το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης προστατεύει το δικαίωμα κάθε ατόμου για απρόσκοπτη πρόσβαση σε δημόσιες εγκαταστάσεις, όπως εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις, ανεξάρτητα από φυλή, χρώμα, γένος, ηλικία, θρησκεία, πεποιθήσεις, εθνικότητα ή κοινωνική προέλευση. Επιπλέον, το άρθρο αναφέρει ότι η ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και το δικαίωμα των γονέων να διασφαλίζουν την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών τους πρέπει να γίνεται σεβαστό σύμφωνα με την εθνική

νομοθεσία που διέπει την άσκησή τους, ενώ το δικαίωμα κάθε ατόμου σε εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να γίνεται σεβαστό χωρίς διακρίσεις και με σεβασμό στις δημοκρατικές αρχές και την εθνική νομοθεσία που διέπει την άσκηση αυτού του δικαιώματος. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012).

Η παράγραφος 1 του άρθρου 14 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΧΘΔΕΕ) θεσπίζει το δικαίωμα όλων των ατόμων στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση. Το δικαίωμα αυτό αποτελεί βασικό δικαίωμα όλων των ατόμων και είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη και την επίτευξη του δυναμικού τους. Μέσω αυτής της παραγράφου, η Ευρωπαϊκή Ένωση δεσμεύεται να εξασφαλίζει ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, χωρίς διακρίσεις. Επιπλέον, η παράγραφος αυτή τονίζει τη σημασία του σεβασμού της ελευθερίας ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του δικαιώματος των γονέων να εξασφαλίζουν την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών τους. Τέλος, η παράγραφος αυτή υπογραμμίζει τη σημασία του σεβασμού της εθνικής νομοθεσίας που διέπει την άσκηση αυτών των δικαιωμάτων (Αναγνωστοπούλου, 2020).

2.2 Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

2.2.1 Συνθήκη Άμστερνταμ – 1997

Πρόκειται για την αναθεωρημένη μορφή της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία ενισχύει τη συνεργασία των κρατών πέραν του οικονομικού τομέα. Ο ρόλος της παιδείας ενισχύεται, με στόχο την ανάπτυξη ενός κοινού ευρωπαϊκού συστήματος των πολιτών (Μπουτσιούκη, 2017). Πιο συγκεκριμένα διατυπώνονται οι εξής στόχοι:

- Ενίσχυση της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, μέσω εκμάθησης των γλωσσών, των κρατών μελών και της αύξησης της κινητικότητας των μαθητών και των φοιτητών.
- Απλούστευση της διαδικασίας της κινητικότητας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
- Αλληλεπίδραση των κρατών και ανταλλαγή πρακτικών, για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

- Ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

2.3 Πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής

2.3.1 Πράσινη Βίβλος – Μετανάστευση και κινητικότητα: Προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωση

Οι πράσινες Βίβλοι αποτελούν έγγραφα που η δημοσίευση τους από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή λειτουργεί ως εφαλτήριο για την προώθηση συγκεκριμένων ζητημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Πράσινη Βίβλος συμβάλλει στην έναρξη μιας δημόσιας διαβούλευσης στην διαδικασία της οποίας διατυπώνονται προτάσεις που δύνανται να συνεισφέρουν στην διαμόρφωση των νομοθετικών εξελίξεων.

Στην Πράσινη Βίβλο της 3^{ης} Ιουλίου 2008, τίθεται το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και ο ρόλος που οφείλουν να διαδραματίσουν τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα προκειμένου να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού πλαισίου. Παράλληλα, εξετάζεται και η αναθεώρηση της προ υπάρχουσας οδηγίας 77/486/ΕΟΚ που αφορούσε την σχολική φοίτηση μεταναστών, καθώς περιοριζόταν αποκλειστικά σε μαθητές που προέρχονταν από χώρες της Ε.Ε.

Στο κείμενο της Βίβλου αναλύεται, με βάση και τα στοιχεία του προγράμματος PISA, πως η ιστορικά υψηλή μεταναστευτική κινητικότητα προς το εσωτερικό της Ε.Ε. αλλά και η μετακίνηση εντός των ορίων της, έχει μεταβάλλει την πρότερη εθνική ομογένεια των σχολικών πληθυσμών. Η μεταβολή αυτή αποτελεί πρόκληση για τις σχολικές κοινότητες, οι οποίες θα πρέπει να μεριμνούν για την ισότητα, το σεβασμό, τη μείωση της μισαλλοδοξίας και την αποδοχή της διαφορετικότητας των μεταναστών, Ευρωπαίων και μη. Αναμφίβολα η μετανάστευση επηρεάζει σημαντικά την πρόοδο των μαθητών ακόμη και όταν αυτή δεν συνδυάζεται με κοινωνικοοικονομικά αντιξοότητες. Από την έρευνα PISA του ΟΟΣΑ καταδεικνύεται το συστηματικά χαμηλότερο σχολικών επίπεδο επιδόσεων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε όλους τους θεματικούς τομείς που εξετάστηκαν, το οποίο τείνει να επιδεινώνεται σε ορισμένες χώρες στους μαθητές μετανάστες δεύτερης γενιάς. Το εκπαιδευτικό μειονέκτημα των μεταναστών συνδέεται τόσο με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση όσο και με την έλλειψη αναγνώρισης

των προσόντων τους τις χαμηλές προσδοκίες των οικογενειών και των κοινοτήτων ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ελλιπής ικανότητα χρήσης της γλώσσας υποδοχής. Αυτή η διαπίστωση, εγείρει τον προβληματισμό στους ιθύνοντες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την αναποτελεσματικότητα των μοντέλων ένταξης των μεταναστών στη σχολικό κοινότητα που συμβάλλει στην αποτυχία στην απομάκρυνση και σε τελευταίο στάδιο στην εγκατάλειψη του σχολείου. Ως εκ τούτου, η ενδεχόμενη αποτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων να εντάξουν τα παιδιά αυτά στην κοινωνία θα εντείνει τα φαινόμενα ρατσισμού και περιθωριοποίησης τους, ενώ παράλληλα θα αυξήσει τα εμπόδια εύρεσης εργασίας στη νέα πατρίδα.

Στην Πράσινη Βίβλο καταγράφεται η ανησυχία ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα διαχειρίζονται λανθασμένα την ένταξη των μεταναστών στο σχολείο, τόσο σε κρατικό όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας, για κοινή εκπαιδευτική πολιτική μέσω του προγράμματος ΕΚ2020.

Με βάση την έρευνα και την ανταλλαγή εμπειριών έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών για την αντιμετώπιση σχολικών εμπειριών που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές. Κάποιες από αυτές έχουν να κάνουν με πρακτικές που ενισχύουν την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, η οποία θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας ένταξης, μέσω διδασκαλίας της γλώσσας από μετανάστες που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής, είτε μέσω ενίσχυσης της εκμάθησης της γλώσσας από την προσχολική ηλικία δίνοντας παράλληλα στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια για την διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής ως δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα σε εκπαιδευτικό επίπεδο ενώ η δυνατότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας αποτελεί σημαντική ενίσχυση του πολιτιστικού κεφαλαίου και της αυτοπεποίθησης των παιδιών μεταναστών. Μετά τα κανονικά μαθήματα η συμπληρωματική εκπαιδευτική υποστήριξη μέσω επίβλεψης και συμβουλευτικής από άτομα της ίδιας καταγωγής πρακτική που έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχημένη. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, 2008).

Τέλος, τα σχολικά περιβάλλοντα που εφαρμόζουν μέρος των παραπάνω στρατηγικών και αποδίδουν βαρύτητα στην ισότιμη εκπαίδευση παρουσιάζουν θετικότερα αποτελέσματα σχετικά με τους μετανάστες μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει ότι με την υιοθέτηση καλών πρακτικών, την σωστή εφαρμογή αυτών καθώς και την αναβάθμιση του επιπέδου κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η κατάσταση μπορεί να βελτιωθεί και να επιτευχθούν τα καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μεταναστών.

2.3.2 Κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας των προσφύγων.

Τα νέα δεδομένα, που προέκυψαν από την προσφυγική κρίση το έτος 2015, δημιούργησαν αναταραχές στην Ε.Ε. και απαιτούσαν νέες στρατηγικές για την ορθή αντιμετώπιση της κατάστασης. Δεδομένου ότι, ένας στους τέσσερις αιτούντες άσυλο ήταν παιδί, η Ευρωπαϊκή Ένωση προέβη το 2016 σε μία έκθεση, που αφορά την ένταξη των προσφύγων στην εκπαίδευση, στην κοινωνία και μετέπειτα στην αγορά εργασίας.

Με στόχο την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διατυπώνει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές προς τα κράτη για τη σωστή διαχείριση της κατάστασης. Αρχικά, προτείνει το σχεδιασμό ολοκληρωμένης μεταναστευτικής πολιτικής, η οποία οφείλει να περιέχει περισσότερες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δράσεις και τονίζει την σημασία προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, καθιστά αναγκαία την παροχή εκπαίδευσης η οποία είναι απαραίτητη για τη μετέπειτα ένταξη των προσφύγων στην αγορά εργασίας. Εστιάζει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης τους, η οποία πρέπει να αποτελεί μέριμνα τόσο της Ευρώπης όσο και των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών θεσμών.

Πρόσθετη, αναγκαιότητα αποτελεί η διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών των προσφύγων, παράλληλα με την εκμάθηση της τοπικής γλώσσας και κουλτούρας. Δίνεται έμφαση στη δημιουργία θετικών δεσμών μεταξύ των προσφύγων και των γηγενών, κυρίως μέσω των τεχνών και του αθλητισμού. (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016).

Υπογραμμίζεται η ανάγκη πολύγλωσσης πληροφόρησης τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην εύρεση εργασίας, καθώς και η ανάγκη να ανταποκριθούν τα κράτη στις ιδιαίτερες και ποικίλες ανάγκες, που παρουσιάζονται σε διαφορετικές ομάδες προσφύγων, όπως οι γυναίκες και τα παιδιά.

Μείζον ζήτημα αποτελεί η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταστούν ικανοί να εκπονήσουν με επιτυχία το έργο, που τους έχει ανατεθεί. Τέλος, θα ήταν ευεργετικό να εκμεταλλευτούν τους ανεκμετάλλευτους πόρους από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, για τη δράση της μετανάστευσης, έτσι ώστε Υπουργείο Παιδείας και διδάσκοντες να καταστούν ικανοί να δημιουργήσουν μακροπρόθεσμες στρατηγικές και να εξασφαλίσουν ποιοτικές εκπαιδευτικές παροχές στα άτομα που μειονεκτούν (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016).

2.4 Πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ε.Ε

2.4.1 Οδηγία 2000/43/ΕΚ για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης των ατόμων ανεξαρτήτως φυλής ή εθνοτικής καταγωγής.

Απευθυνόμενη στα κράτη μέλη της Ε.Ε, η συγκεκριμένη Οδηγία που εκδόθηκε το 2000 περιλαμβάνει το πλαίσιο για την αντιμετώπιση των διακρίσεων που στηρίζονται στην φυλή ή την εθνοτική καταγωγή (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2000, άρθρο 1). Αφού αποσαφηνίζει στο δεύτερο άρθρο το περιεχόμενο της έννοιας των διακρίσεων, περιορίζει στο άρθρο 3 το πεδίο εφαρμογής στην απασχόληση και την εργασία, την κοινωνική προστασία και την εκπαίδευση, καθώς και την πρόσβαση σε δημόσια αγαθά. Σύμφωνα με την Οδηγία τα κράτη μέλη οφείλουν να λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα ώστε να μην βλάπτεται κάποιο άτομο από την μη τήρηση της αρχής της ίσης μεταχείρισης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2000, άρθρα 7 & 8). Για την προώθηση της ίσης μεταχείρισης τα κράτη μπορούν να ορίσουν έναν ή περισσότερους φορείς, στις αρμοδιότητες των οποίων περιλαμβάνονται η υποστήριξη θυμάτων διακρίσεων, η διενέργεια ερευνών σχετικών με το θέμα και η δημοσίευση εκθέσεων (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2000, άρθρο 13).

2.4.2 Προώθηση των Κοινών Αξιών και Ευρωπαϊκής Διάστασης στη Διδασκαλία χωρίς Αποκλεισμούς.

Στο κείμενο αυτό, τα μέλη του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συνυπολογίζοντας τις αρχές της ένωσης, τους επικείμενους κινδύνους καθώς και τα οφέλη της κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής συστήνουν στα κράτη να ακολουθήσουν ορισμένες κοινές πολιτικές.

Επρόκειτο, πρωτίστως για την προαγωγή κοινών αξιών στα άτομα από πολύ μικρές ηλικίες, με σκοπό να αποκτήσουν κοινή κοινωνική υπόσταση και να νιώθουν πως ανήκουν τόσο στο κράτος όσο και στην Ένωση. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη όξυνσης της κριτικής σκέψης, για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών με σκοπό την ενεργό συμμετοχή γονέων και κοινωνίας στο έργο του σχολείου, την ενεργό συμμετοχή των νέων στην κοινότητα καθώς και την ύπαρξη μαθημάτων, που προάγουν και βοηθούν στην δημιουργία του σωστού πολίτη. Βέβαια, για την επίτευξη των άνωθεν υπογραμμίζεται η

σωστή χρήση των ευρωπαϊκών εργαλείων, που ήδη υφίστανται, για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Αναφορικά με την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, υπάρχει ευκρινής αναφορά στην απαγόρευση κάθε είδους διάκρισης, ως προς την πρόσβαση σε αυτήν, καθώς και στην παροχή όλων των απαραίτητων μέσων για μαθητές που εμφανίζουν διαφορετικές ανάγκες.

Ακόμη υπάρχουν υποδείξεις και για την προώθηση κοινής Ευρωπαϊκής διδασκαλίας, με σκοπό οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να την γνωρίσουν, να νιώσουν μέλη της και στην συνέχεια να έχουν ενεργή δράση εντός αυτής. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, αναφέρεται η αναγκαιότητα συνεχούς κατάρτισης τους, ώστε να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στα νέα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να προωθούν τις ευκαιρίες που παρέχει η ένωση προς τους μαθητές.

Τέλος, υπάρχει μέριμνα για αναθεώρηση των υφιστάμενων μέτρων και την προσαρμογή τους στις υπάρχουσες συνθήκες, την κάλυψη των ελλείψεων με στόχο την χάραξη ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των χωρών, με σκοπό την ανάπτυξη κοινών αξιών και καλών πρακτικών, μέσω των χρηματοδοτικών προγραμμάτων της Ένωσης, στο πλαίσιο του «Erasmus+», των ευρωπαϊκών διαρθρωτικών και επενδυτικών ταμείων, του προγράμματος «Δημιουργική Ευρώπη», του προγράμματος «Ευρώπη για τους πολίτες», του προγράμματος «Δικαιώματα, ισότητα και ιθαγένεια» και του προγράμματος «Ορίζοντας 2020» (Σύσταση του Συμβουλίου, 2018).

2.4.3. Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (2021-2030)

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά από διαπραγματεύσεις εξέδωσε στις 26.2.2021 ψήφισμα αναφορικά με το ευρωπαϊκό στρατηγικό πλαίσιο και συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Με το ψήφισμα του αυτό, το αποκαλούμενο και ως Συμβούλιο εξέφρασε ξεκάθαρα την πολιτική του θέση και περιέγραψε τις μελλοντικές του ενέργειες (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2023) στο τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τόνισε πως το μέλλον της εκπαίδευσης κρίνεται ως θέμα μείζονος σημασίας και υπογράμμισε την σπουδαιότητα της διασφάλισης ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς και με ιδιαίτερη προσοχή στις μειονεκτούσες ομάδες.

Ειδικότερα, το Συμβούλιο απαρίθμησε στο ψήφισμα τις στρατηγικές προτεραιότητες που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να επιτευχθεί ο κεντρικός στόχος· η δημιουργία συστημάτων εκπαίδευσης που θα επιδιώκουν την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ολοκλήρωση των πολιτών ενισχύοντας παράλληλα δημοκρατικές αξίες όπως η ισότητα, η κοινωνική συνοχή και η συμπερίληψη.

Στην στρατηγική προτεραιότητα 1 του ψηφίσματος προτείνεται η βελτίωση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση μέσω του διαχωρισμού της από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό καθεστώς. Στόχος της στρατηγικής αυτής είναι η υλοποίηση μιας πραγματικά συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με ίσες ευκαιρίες για όλους και σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Για την στρατηγική προτεραιότητα 1 του Συμβουλίου της Ευρώπης (2021), αναφέρεται το ψήφισμα 2021/C 66/01.). Ανάμεσα στις ομάδες ατόμων των οποίων επιδιώκεται η ένταξη στην εκπαίδευση είναι και οι εκπαιδευόμενοι που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

2.5 Η Δράση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου

2.5.1 Το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην ΕΕ

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ως φόρουμ για την διεξαγωγή πολιτικών συζητήσεων και την λήψη πολιτικών αποφάσεων αποκτά σταδιακά και με την πάροδο των ετών ουσιαδεις νομοθετικές εξουσίες (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2018) οι οποίες του επιτρέπουν να χαράσσει, από κοινού με τους εκπροσώπους των κυβερνήσεων των κρατών μελών στο Συμβούλιο, την κατεύθυνση προς την οποία κινείται το ευρωπαϊκό εγχείρημα. Στο πλαίσιο δράσης και εξουσίας του, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συμβάλλει μέσα από το έργο του στην προώθηση της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όχι μόνο για το σύνολο των κρατών μελών της Ευρώπης αλλά και για ολόκληρο τον κόσμο.

Αναφορικά με το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση την 12η Ιουνίου του 2018, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ψήφισε για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην ΕΕ λαμβάνοντας υπόψη του τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα Θεμελιώδη Δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού αλλά και κάθε θεσπισμένο νομοθετικό κείμενο για την διασφάλιση της ποιοτικής, εκσυγχρονισμένης και χωρίς διακρίσεις εκπαίδευσης.

Ως στόχος του ψηφίσματος αυτού τέθηκε η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Τέσσερα είναι τα χαρακτηριστικά στα οποία θα έπρεπε να ανταποκρίνεται το ουσιώδες αυτό ανθρώπινο δικαίωμα: α. η διαθεσιμότητα, β. η προσβασιμότητα, γ. η αποδοχή και δ. η προσαρμοστικότητα. Μόνο εάν διέπεται από τα χαρακτηριστικά αυτά η εκπαίδευση είναι ικανή να ανταποκριθεί στις κοινωνικές ανάγκες της κοινωνίας κάθε κράτους μέλους.

Ειδικότερα, αναφορικά με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στο σημείο 23 του ψηφίσματος αναγνώρισε την διαφορετικότητα του κάθε ατόμου και την επίδραση αυτής στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017, παρ. 23). Στο σημείο 28 του ψηφίσματος το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στήριξε την κινητικότητα των σπουδαστών προκειμένου αυτοί να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017, παρ. 28).

2.6 Ενέργειες προώθησης της διαπολιτισμικότητας στην Ευρώπη

Η Ε.Ε. μέσω των προγραμμάτων δια βίου μάθησης χρηματοδοτεί και συνεχίζει να υλοποιεί δράσεις για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των κρατών μελών της. Μέσα σε αυτά τα υπό- προγράμματα, εκτός από τη στήριξη των ευάλωτων ομάδων, υπάρχουν περαιτέρω δράσεις, που πράγματι προσανατολίζονται στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της κατάρτισης στην Ε.Ε. (Μπουτσιούκη, 2017).

Ένα τέτοιο πρόγραμμα που αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το Comenius. Το συγκεκριμένο ανήκε στις δράσεις δια βίου μάθησης έως το 2013, ενώ μετέπειτα εντάχθηκε, όπως και όλα τα προγράμματα, στο πλαίσιο του Erasmus+.

Η στέγαση όλων των προγραμμάτων κάτω από την ονομασία Erasmus+ έχει ως σκοπό την δημιουργία μιας νέας, κοινής, ισχυρής ονομασίας, η οποία θα χαίρει κοινής και ευρείας αναγνώρισης. Το Erasmus+ θεσπίστηκε με τον κανονισμό αριθμού 1288 / 2013 του ευρωπαϊκού συμβουλίου και επιτροπής (Θέση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, 2019, για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»).

Αποτελεί την συνένωση όλων των προηγούμενων προγραμμάτων, που σχετίζονται με την εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία έως την εκπαίδευση ενηλίκων και την ενασχόληση με θέματα του πολιτισμού και του αθλητισμού.

Στόχος του είναι η ανάπτυξη, η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το Comenius χωρίστηκε σε τρεις βασικές δράσεις. Η πρώτη επιδιώκει την κινητικότητα των μαθητών και των εργαζομένων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός του είναι η βελτίωση δεξιοτήτων και γνώσεων, μέσω της διδασκαλίας σε άλλα ευρωπαϊκά σχολεία.

Επιπλέον, ενισχύεται ο θεσμός της γλωσσομάθειας μέσω της άμεσης επαφής με άλλους λαούς και η ευρωπαϊκή ταυτότητα του κάθε ατόμου, μέσω της γνωριμίας με τους εκάστοτε πολιτισμούς (Πρόγραμμα Comenius, n.d). Η διάρκεια κυμαίνεται μεταξύ δύο ημερών έως δύο μηνών, κατά την οποία το πρόγραμμα καλύπτει τα έξοδα μεταφοράς διαμονής και οργάνωσης (Erasmus + και σχολική εκπαίδευση).

Η δεύτερη βασική δράση αφορά τις συμπράξεις. Σε αυτές, οφείλουν να συμμετέχουν το ελάχιστο τρεις εκπαιδευτικοί οργανισμοί, είτε δημόσια είτε ιδιωτικά, με την προϋπόθεση να προέρχεται ο καθένας από διαφορετική χώρα.

Στοχεύουν στην ανταλλαγή καλών πρακτικών οι οποίες θα φέρουν θετικά, καινοτόμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεματικές που τίγονται μέσα από το πρόγραμμα είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η γλωσσική διδασκαλία, η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, η ψηφιοποίηση του, η πολιτισμική κληρονομιά καθώς και τα θέματα των βασικών δεξιοτήτων σε ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Τέλος η βασική δράση τρία σχετίζεται με τη μεταρρύθμιση της δημόσιας πολιτικής των κρατών, την επαφή και τη συνεργασία, με χώρες που δεν ανήκουν στην Ε.Ε. καθώς και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μέσω διαλόγου.

2.7 Πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, αποτελεί τον μακροβιότερο ενοποιητικό ευρωπαϊκό οργανισμό με βασική του επιδίωξη την προαγωγή και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του κράτους δικαίου, στα όρια των 47 κρατών μελών του, τα οποία συνυπογράφουν και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου με αρωγό την εκπαιδευτική διαδικασία συνεισφέρει στην εδραίωση της δημοκρατίας και την άμβλυνση της ξενοφοβίας, του

εξτρεμισμού και της μισαλλοδοξίας που με τη σειρά τους τροφοδοτούν φαινόμενα βίας και ρατσισμού πλήττοντας την κοινωνική συνοχή. Προσβλέποντας σε μια ανοιχτή και ανεκτική κοινωνία απαλλαγμένη από συγκρούσεις, το Συμβούλιο της Ευρώπης δημοσιεύει τη Λευκή Βίβλο για τον Διαπολιτισμικό διάλογο. Η Βίβλος προσφέρει στους ιθύνοντες χάραξης πολιτικής αλλά και τους εκπαιδευτικούς, χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία για τη διαχείριση της πολιτιστικής πολυμορφίας των ευρωπαϊκών κοινωνιών με γνώμονα τον σεβασμό και την ισότητα.

2.7.1 Λευκή Βίβλος. «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια» (2008)

Η Λευκή Βίβλος αποτελεί η ίδια απότοκο διευρυμένης δημοκρατικής διαβούλευσης, τοποθετώντας την με αυτό τον τρόπο στο επίκεντρο του ίδιου του διαπολιτισμικού διαλόγου. (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Σε αυτή, ορίζεται η σημασία του διαπολιτισμικού διαλόγου, ο οποίος βασίζεται στην αρχή της κατανόησης και του σεβασμού μεταξύ των ανθρώπων. Ακόμη, τονίζεται η αξία του, για την ισορροπία του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού και της κοινωνικής συνοχής (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Το Συμβούλιο της Ευρώπης μέσω της Λευκής Βίβλου, ορίζει τέσσερις επιδιωκόμενους στόχους, οι οποίοι αφορούν (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008):

- α) Την ενδυνάμωση οικουμενικών αξιών, όπως το κράτος δικαίου, τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- β) Την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου πέραν των ευρωπαϊκών συνόρων.
- γ) Τη διδασκαλία των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
- δ) Τη δημιουργία καινούργιων δρόμων για τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Τέλος, σχετικά με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αποτελεί και το ερευνητικό ζήτημα της παρούσας εργασίας, η Λευκή Βίβλος πραγματοποιεί ειδική μνεία για το διαπολιτισμικό χαρακτήρα της διδασκαλίας των μαθημάτων της ιστορίας, των θρησκευτικών και της γλωσσικής εκπαίδευσης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια με σεβασμό στην πολυμορφία και με απουσία προκαταλήψεων δίνουν προτεραιότητα στην παροχή πολύπλευρης γνώσης με αποδοχή και κατανόηση της ετερότητας που θα συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση. Αυτή η προσέγγιση

εναρμονίζεται πλήρως με το άρθρο 12 της «Ευρωπαϊκή Σύμβασης-Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (1995)», που καταρτίστηκε και τέθηκε προς υπογραφή από το Συμβούλιο της Ευρώπη (Council of Europe, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Για να μπορέσει να αντιληφθεί κανείς το πώς ορίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, είναι απαραίτητο να μελετήσει τη νομοθεσία της χώρας και να παρατηρήσει πώς αντιμετωπίζεται η πολυπολιτισμικότητα διαχρονικά. Στην Ελλάδα, το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αφορά κυρίως τις εξής ευάλωτες ομάδες: τους μετανάστες, τους παλιννοστούντες, τους Ρομά και τον μειονοτικό πληθυσμό της Θράκης (Trouki, 2012).

Ωστόσο, μία θεωρία υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα είδος αντισταθμιστικής πρακτικής αλλά μία σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, που στοχεύει στη δημιουργία πλουραλιστικής κοινωνίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν αφορά αποκλειστικά τις προαναφερθείσες ευάλωτες ομάδες, αλλά ολόκληρο τον πληθυσμό (Δαμανάκης, 2005).

Την παραπάνω θέση, καταφέρνει να ενισχύσει η UNESCO(2002), υποστηρίζοντας ότι, αν ο μαθητής μάθει να συμβιώνει με το «ξένο» στο μικρο-επίπεδο της τάξης, μελλοντικά θα καταστεί ικανός να αλληλεπιδρά με ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο μακρο- επίπεδο της κοινωνίας.

Η πολιτισμική ετερογένεια είναι ένα φαινόμενο που επικρατεί σε ολόκληρη τη Ευρώπη, δημιουργώντας εντάσεις και συγκρούσεις, οι οποίες οδηγούν στον αποκλεισμό των ευάλωτων ομάδων. Γενικά, η ετερότητα αφορά σε πρώτο επίπεδο, τα εκ γενετής χαρακτηριστικά του ατόμου ή τον τόπο καταγωγής του (φύλο, φυλή, τύπος δέρματος) (Ely & Tomas,2001), ή σε δεύτερο στάδιο, τις ανθρώπινες αξίες και αρχές (θρησκεία, γλώσσα) (Harrison, Price & Bell, 1998).

Οι περισσότερες χώρες υιοθέτησαν εξ αρχής μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου, μέσω της εκπαίδευσης και άλλων κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, αποσκοπώντας, στην αφομοίωση ή την ενσωμάτωση των αλλοδαπών πληθυσμών στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η Ελλάδα, ως χώρα αποστολής μεταναστών, δεν είχε δημιουργήσει πλαίσιο αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών. Αντιθέτως, πρέσβευε μια εθνοκεντρική, εκπαιδευτική πολιτική με πολιτιστική και γλωσσική ομοιογένεια. Εντούτοις, μόλις έγινε αντιληπτή η σταδιακή ανάπτυξη πολιτισμικής ανομοιογένειας ξεκίνησε να προβαίνει σε μια σειρά

νομοθετημάτων και πρακτικών, που απέβλεπαν στην βέλτιστη αντιμετώπιση της νέας κατάστασης.

3.1 Νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η μέριμνα, για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας ξεκινάει στην Ελλάδα το 1970 με αφορμή τον επαναπατρισμό των Ελλήνων, αρχικά από την Γερμανία και έπειτα από την πρώην Σοβιετική Ένωση, δηλαδή ένα μέρος των ελληνικών πληθυσμών, που είχαν μεγαλώσει σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σε πρώτο στάδιο, η κυβέρνηση, για να μπορέσει να τους εντάξει στο εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα, τους αντιμετώπισε με λήψη ευνοϊκών μέτρων έναντι των γηγενών. Υιοθετήθηκαν μέτρα θετικής διάκρισης των ομογενών, όπως ευνοϊκή βαθμολόγηση κυρίως στην γλώσσα (Δαμανάκης, 2005), ενώ μετέπειτα ιδρύθηκαν σχολεία παλινοστούντων.

Στα ευεργετήματα της εποχής ήταν η ερευνητική προσπάθεια, Ελλήνων μελετητών (Δαμανάκης, Τσιάκαλος), οι οποίοι προσπάθησαν να γεφυρώσουν και να αντιμετωπίσουν με το έργο τους την πολιτισμική ανομοιομορφία. (Μάρκου, 1997). Ένα από τα πρώτα νομοθετικά διατάγματα είναι αυτό για την δημιουργία σχολείων αποκλειστικά για παλινοστούντες μαθητές με τον Νομοθετικό Διάταγμα 339/74.

Τέτοια σχολεία υπήρχαν μονάχα στην πρωτεύουσα και τη συμπρωτεύουσα. Ωστόσο, η ίδρυση τους δεν είχε θετικά αποτελέσματα διότι διαπιστώθηκε περιθωριοποίηση των μαθητών και μεγάλο ποσοστό αποτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η αποτυχία αυτή οδήγησε στην παρακμή και στην σταδιακή κατάργηση τους.

Στην συνέχεια κατά την δεκαετία του '80, η κυβέρνηση εκδίδοντας νέο νόμο υιοθετεί αντισταθμιστική πολιτική με τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Ν. 1404/83, αρ. 45). Η δημιουργία αυτού του ευέλικτου σχήματος διδασκαλίας αποβλέπει στην ένταξη των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ αφορά τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στις τάξεις υποδοχής έχουμε δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση, η φοίτηση διαρκεί ένα έτος και αποβλέπει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερης ξένης γλώσσας, με στόχο την ταχεία ένταξη των μαθητών στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη δεύτερη περίπτωση, η υποστήριξη γίνεται εντός της τάξης με το θεσμό της παράλληλης στήριξης και έχει διάρκεια δύο έτη. Η δεύτερη περίπτωση είναι συμπληρωματική της πρώτης.

Τέλος τα φροντιστηριακά τμήματα απευθύνονται στους μαθητές, οι οποίοι είτε δεν παρακολούθησαν τις τάξεις υποδοχής, είτε συνέχισαν να δυσκολεύονται στα εκάστοτε μαθήματα (Υ.Α.Φ10/20/Γ1/708/1999).

Συμπερασματικά, οι αρχικές εκπαιδευτικές πρακτικές και νομοθεσίες δεν συνάδουν με την πολιτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς εστιάζουν στην ένταξη του ατόμου στην κυρίαρχη κουλτούρα και δεν καλλιεργούν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Υιοθετούν μια εθνοκεντρική στάση, με ευνοϊκές πολιτικές για τους αλλοδαπούς και τους ομογενείς μαθητές, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σιωπηρά αφομοιωτική (Σιάνου- Κύργου, 2019).

Με την κατάργηση των σχολείων για παλιννοστούντες μαθητές, έχουμε τον Ν.2413/96, άρθρο 35, παρ.3 και την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων. Κύριο μέλημα του συγκεκριμένου νόμου αποτελούσε η σύσταση μιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ικανής να παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση στους μαθητές με διαφορετικές κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές καταβολές.

Πρόκειται για την εφαρμογή των υπαρχόντων προγραμμάτων των δημόσιων σχολείων, με τροποποιήσεις ώστε να ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού(Ν.2413/96).

Με τον νόμο αυτό ιδρύεται επιπλέον το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε), το οποίο είναι αρμόδιο για τον συντονισμό και την λειτουργία της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό. Επιπλέον, ιδρύονται 26 διαπολιτισμικά σχολεία κυρίως στην Αθήνα και την Θεσσαλονίκη. Σε αυτά, το εκπαιδευτικό προσωπικό επιλέγεται ανάλογα με τις γνώσεις του στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Ακολουθούν οι Ν.2817/00 και Ν.2790/00. Πιο συγκεκριμένα στον Ν.2817/00, άρθρο 9, διευκρινίζονται θέματα που αφορούν την παιδεία των Ελλήνων στο εξωτερικό καθώς και θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης. Μέσω του Ν.2790/00, άρθρο 1, παρέχεται η δυνατότητα απόκτησης Ελληνικής ιθαγένειας σε παλιννοστούντες ομογενείς Έλληνες που ζούσαν σε χώρες της πρώην ΕΣΣΔ.

Σχετικά με την εκπαίδευσή τους, υπάρχει μέριμνα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας με εξάμηνα προγράμματα τα οποία επιδιώκουν την ένταξή τους στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Η ένταξη των ανηλίκων αλλοδαπών στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται με τον Ν.2910/01 στο άρθρο 40, όπου η εννιάχρονη παρακολούθηση του σχολείου καθίσταται υποχρεωτική, ακόμα και σε μαθητές οι οποίοι διαθέτουν ελλιπή δικαιολογητικά.

Επιπροσθέτως, μέσω αυτής αναγνωρίζονται πλέον τίτλοι σπουδών που έχουν αποκτηθεί στη χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών και πραγματοποιείται με αυτόν τον τρόπο η κατάταξή τους στην εκάστοτε βαθμίδα. Στην περίπτωση που υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας μέσω προγραμμάτων ενισχυτικής δράσης. Αναφορικά με την πρόσβαση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτή είναι εφικτή μετά από την αποφοίτηση τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Αρκετά χρόνια αργότερα με τον Ν.4415/2016 ενισχύεται ακόμα περισσότερο ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς το επιτάσσει η προσφυγική κρίση με την εισροή εκατοντάδων πολιτών από τρίτες χώρες. Για την διαχείριση τους ρυθμίζεται στο άρθρο 38 του κεφαλαίου Δ' του παρόντα νόμου, η ίδρυση δομών και η διαδικασία στελέχωσης τους για την εκπαίδευση των προσφύγων.

Ένα από τα σημαντικότερα μέτρα τα οποία προβλέπει η παραπάνω νομοθεσία αποτελεί η ύπαρξη κάποιων μικτών σχολείων, όπου οι γηγενείς και οι αλλοδαποί μαθητές θα έρχονται σε άμεση επαφή και θα αλληλεπιδρούν. Έμφαση δίνεται στη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, στον απόλυτο σεβασμό των δικαιωμάτων του παιδιού, στην προσπάθεια καταστολής οποιονδήποτε αρνητικών συναισθημάτων, όπως του ρατσισμού και της ξеноφοβίας, στη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών εγχειριδίων και στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις νέες συνθήκες. Τέλος, προτείνεται η συνεργασία μεταξύ πειραματικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αυτά της γενικής εκπαίδευσης ή με σχολεία άλλων χωρών με στόχο την συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Τα μέτρα στήριξης και προώθησης της διαπολιτισμικότητας αφορούν την συγκέντρωση διαδικτυακού υλικού και την διαμόρφωση κάποιας πλατφόρμας με ανάλογο υλικό, την εξειδικευμένη διδασκαλία, την κοινωνική στήριξη μαθητών και της οικογένειάς τους, την παροχή συμβουλευτικής βοήθειας και την δημιουργία ενιαίου πλαισίου με υποστηρικτικό υλικό στην εκάστοτε γλώσσα των κυριότερων μεταναστευτικών ομάδων.

Η Ελλάδα μεταγενέστερα επέλεξε την υιοθέτηση μιας αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, με στόχο την εξάλειψη του προβλήματος της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και την καλύτερη απόδοση αυτών, η οποία θα οδηγούσε στην αύξηση του αριθμού εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα μέτρα τα οποία έλαβε για την υποστήριξη της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης ήταν η ύπαρξη μειονοτικών και διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η πρόσθετη στήριξη, η ενισχυτική διδασκαλία, τα τμήματα υποδοχής καθώς και ο θεσμός “Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας” (ΖΕΠ). Με τον θεσμό των ΖΕΠ, επιδιώκεται η επίτευξη ισότιμης ένταξης των μαθητών στο σχολικό σύστημα, ανεξαρτήτως της περιοχής που βρίσκονται ή της οικονομικής τους κατάστασης.

Τέλος με τον Ν. 4547/2018, άρθρο 3, υπάρχει αναδιοργάνωση των βαθμίδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, μέσω κέντρων υποστήριξης της εκπαίδευσης όπως είναι τα περιφερειακά κέντρα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τα σχολικά δίκτυα εκπαιδευτικής υποστήριξης, τα κέντρα εκπαιδευτικής συμβουλευτικής υποστήριξης και οι επιτροπές διεπιστημονικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης.

3.2 Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το πληθυσμιακό περιβάλλον της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια έχει μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό. Παράλληλα, οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης εστιάζουν πλέον, περισσότερο στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη δημιουργία μιας κοινωνίας, ειρηνικής χωρίς συγκρούσεις, χωρίς διακρίσεις, με σκοπό την εξάλειψη της περιθωριοποίησης και του αισθήματος αδικίας.

Κυρίαρχος πυλώνας για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι η εκπαίδευση. Μέσω αυτής και της οικογένειας δημιουργούνται οι πολιτιστικές ταυτότητες των ατόμων και στη συνέχεια διαιωνίζονται ή μετατρέπονται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες. Η κατάλληλη εκπαίδευση του κοινωνικού συνόλου μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση της ετερότητας.

Το σχολείο, παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών γεγονός, που γίνεται αντιληπτό σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτή δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και τις αναγκαίες χρηματοδοτήσεις στα κράτη με σκοπό την τροποποίηση του εκπαιδευτικού τους συστήματος σε ένα σύστημα λιγότερο παραδοσιακό, καθώς και στη

δημιουργία δομών και υπηρεσιών κατάλληλων, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε αντιλαμβανόμενο τις νέες συνθήκες προχώρησε το 2003 στη δημιουργία ενός νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), το οποίο εξειδικεύεται σε κάθε τάξη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.Σ).

Πρόκειται για ένα αναθεωρημένο, καινοτόμο και πολυδιάστατο πρόγραμμα. Έμφαση για την οικοδόμηση της γνώσης δίνεται στην εισαγωγή διαφορετικών θεμάτων, μέσω των οποίων προωθείται ο διάλογος, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων (Νικολάου, 2005).

Το εισαγωγικό μέρος του (Δ.Ε.Π.Π.Σ) φαίνεται επομένως, να έχει έντονο διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Σε αυτό, ορίζεται επιπλέον ο ρόλος του μαθητή μέσα από το σχολείο, ο οποίος είναι να μπορέσει να αναπτύξει την προσωπικότητά του, να οξύνει την κριτική του ικανότητα καθώς και το αίσθημα του σεβασμού προς τον άλλο.

Ωστόσο, κύριο μέλημα του προγράμματος δεν παύει να αποτελεί η διατήρηση της εθνικής εκπαίδευσης. Στο Α.Π.Σ οφείλει να υπάρχει μέριμνα διατήρησης της εθνικής γλώσσας, κουλτούρας και θρησκείας. Η παραπάνω προσπάθεια επιδιώκεται να γίνεται παράλληλα με μία διαπολιτισμική προσέγγιση όλων των θεμάτων, η οποία κάποιες φορές επιτυγχάνεται μέσω της επαφής με άλλους πολιτισμούς, γλώσσες και θρησκείες προκειμένου να μπορεί κάθε μαθητής να γνωρίσει την πολιτισμική του ταυτότητα. Τέλος, διαμέσου όλων των ερεθισμάτων επιδιώκεται να δημιουργήσει τελικά, την δική του ταυτότητα ως πολίτης. Ενδιαφέρουσες καινοτομίες που εμφανίζονται σε αυτό είναι ο θεσμός της ευέλικτης ζώνης και των ολοήμερων σχολείων. Και τα δύο, αποτελούν ευνοϊκά μέτρα για τους αλλοδαπούς μαθητές. Με την ευέλικτη ζώνη προωθείται η ομαδικότητα και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα τίγονται ποικίλα θέματα τα οποία ξεπερνούν το στενό πλαίσιο της διδασκαλίας, δίνοντας την ευκαιρία στους μετανάστες να κοινωνικοποιηθούν, να γνωρίσουν στοιχεία του πολιτισμού τους και να εκφραστούν με διάφορους τρόπους. Επιταχύνεται έτσι η σύζευξη σχολείου και πραγματικότητας και η όξυνση της κριτικής σκέψης (Αλαχιώτης, 2006). Επιπλέον, τα ολοήμερα σχολεία προσφέρουν την δυνατότητα μεγαλύτερης βοήθειας μέσω της παροχής περισσότερων ωρών διδασκαλίας στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές έρχονται πιο κοντά στο σχολείο και κυρίως δίνεται η δυνατότητα στους οικονομικά ασθενέστερους μαθητές να λαμβάνουν παραπάνω

βοήθεια, την οποία θα έπρεπε διαφορετικά να αναζητήσουν σε κάποιο ιδιωτικό κέντρο κάτι το οποίο φαντάζει ανέφικτο (Νικολάου, 2005). Τέλος, μέσα από το Α.Π.Σ προβλέπεται επίσης, η δημιουργία ευρωπαϊκής ταυτότητας. Δηλαδή κάποια μαθήματα ευρωπαϊκής ιστορίας, πολιτισμού, κοινωνιολογίας και λογοτεχνίας συντελούν στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι είναι ταυτόχρονα και Ευρωπαίοι πολίτες και να αντιληφθούν την ανάγκη οργάνωσης της διεθνούς κοινωνίας. Στόχος είναι η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας, χωρίς να επέλθει αλλοίωση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου και παράλληλα ανάπτυξη της συνεργασίας και της συλλογικότητας (European Commission, Eurydice,2020)

3.2.1. Κριτική των Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ

Σε μία προσπάθεια κριτικής προσέγγισης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών θα κατέληγε κάποιος στο συμπέρασμα ότι, παρά τις θεωρητικές διαβεβαιώσεις στην εισαγωγή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για επιδίωξη εναρμόνισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, εντούτοις αυτό δεν επιτυγχάνεται. Σημαντικότερη αποτυχία του Α.Π.Σ. αποτελεί το γεγονός μη παροχής μαθημάτων για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών.

Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει μέριμνα επί του θέματος σε καμία βαθμίδα της εκπαίδευσης, ούτε στα τμήματα ένταξης, παρόλο που προβλέπεται από τον Ν. 1789/99 ούτε καν στα σχολεία που έχουν χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικά (Ευαγγέλου, 2007). Μελανό σημείο του Α.Π.Σ. αποτελεί επίσης το γεγονός ότι η διαδικασία της διδασκαλίας καθώς και αξιολόγησης της ελληνικής γλώσσας γίνεται με τον ίδιο τρόπο τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές (Ευαγγέλου, 2007).

Η επαφή των αλλοδαπών μαθητών με τον πολιτισμό τους περιορίζεται μονάχα σε θέματα, που δεν σχετίζονται με αξίες και πεποιθήσεις, δηλαδή σε θέματα που σχετίζονται με την μουσική, το φαγητό ή τον τύπο ενδυμασίας προκειμένου να αποφευχθούν ενδεχόμενες εντάσεις (Ευαγγέλου,2007).

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι το πλαίσιο ονομάζεται διαθεματικό, αυτό δεν συνάδει με την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Γρόλλιο & Γούναρη (2016), ο χαρακτηρισμός αυτός ταιριάζει σε προγράμματα, που έχουν κεντρικά θέματα τα οποία διερευνώνται

μέσα από δραστηριότητες και όχι σε αυτόνομα και ασύνδετα θέματα τα οποία απλώς θίγονται επιφανειακά, όπως συμβαίνει στα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών.

Η διαχείριση της διαφορετικότητας, μέσω των εγχειριδίων που παρέχονται σχεδόν απουσιάζει από το συγκεκριμένο Α.Π.Σ. Παράδειγμα αποτελεί η άποψη του Αγγελάκου (2011), σύμφωνα με την οποία η διαπολιτισμική προσέγγιση απουσιάζει εντελώς από το μάθημα της ιστορίας του γυμνασίου. Ο Αγγελάκος ισχυρίζεται ότι υπάρχει αντιθέτως μία κατευθυνόμενη ιστορική προσέγγιση βασισμένη σε δυτικά πρότυπα. Τα παραπάνω καταδεικνύουν μία μόνο πολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συντάκτες του Α.Π.Σ. φαίνεται πώς απευθύνονται σε ένα ομοιογενές μαθητικό δυναμικό και δείχνουν να κατανοούν απόλυτα ότι ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Συμπερασματικά, αντιλαμβάνεται κανείς πώς στα ελληνικά Α.Π.Σ και στα πιλοτικά προγράμματα του νέου σχολείου είναι κυρίως στοχευμένα κεντρικά και θεμελιώνονται με απώτερο σκοπό, την κοινωνική αποτελεσματικότητα, χωρίς να θίγουν σε μεγάλο βαθμό ιδεολογικά στοιχεία. Τα ελληνικά Α.Π.Σ. χαρακτηρίζονται σχετικά συντηρητικά και όχι τόσο νεωτεριστικά και διαπολιτισμικά. Το γεγονός ότι κατά τη δημιουργία τους δεν είχε ερευνηθεί το κοινωνικό γίνεσθαι δημιουργεί την εντύπωση ότι τα προγράμματα αυτά δεν ανταποκρίνονται στη σημερινή πραγματικότητα (Γρόλλιος & Γούναρης, 2016).

3.3 Κρατικά Προγράμματα Ενίσχυσης των Μειονοτικών Ομάδων

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο την διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης προχώρησε σε δράσεις για την ενεργό συμμετοχή των μειονοτικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη οφείλει να επιτυγχάνεται με ίση πρόσβαση και παράλληλη προστασία των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών (Γκόβαρης, 2001).

Έτσι, με κυρίαρχο μέλημα τη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού, η Ευρωπαϊκή Ένωση ξεκίνησε την παραχώρηση κονδυλίων στα κράτη-μέλη, με σκοπό την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” χρηματοδότησε ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία είχαν ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση καθώς και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που επιτάσσει η νέα πολυπολιτισμική κοινωνία.

Τα προγράμματα που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία αφορούν τα ακόλουθα ζητήματα:

- Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη.
- Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.
- Εκπαίδευση προσφύγων.
- Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Τα παραπάνω προγράμματα συμβάλλουν στην διευκόλυνση και την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

3.3.1 Εκπαίδευση παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της δυτικής Θράκης αποτελεί σημαντικό ζήτημα που απαιτεί ειδικό σχεδιασμό, ώστε να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Το ζήτημα αυτό καλείται να αντιμετωπίσει η πολιτεία στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Σημαντικός αρωγός στην επίτευξη της εκπαίδευσης τους αποτέλεσε το 'Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Μουσουλμανοπαίδων' (Π.Ε.Μ) το οποίο ξεκίνησε το 1997 (Museduc, n.da).

Ως στόχο του είχε την επίτευξη ποιοτικότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, την καλύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας και τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Κύρια μέριμνα του προγράμματος ήταν η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Museduc, n.da).

Σημαντικό αποτέλεσμα της δράσης αυτής ήταν η συγγραφή νέων εγχειριδίων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που ανταποκρίνονται καλύτερα στη νέα παιδαγωγική προσέγγιση (Verhás,2019). Αποτέλεσμα του πρώτου προγράμματος ήταν η καλύτερη γνώση της Ελληνικής καθώς και ο τετραπλασιασμός του αριθμού αποφοίτων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι το 2000 οι μουσουλμάνοι μαθητές χρησιμοποιούσαν τα ίδια εγχειρίδια με την υπόλοιπη Ελλάδα (Ασκούνη, 2006).

Το 2010 το πρόγραμμα ανανεώνεται με την ίδια στοχοθεσία και στρατηγική. Καινοτομία αποτέλεσε το πρόγραμμα ελληνομάθειας σε μητέρες προκειμένου να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη των μαθημάτων τους. Επιπρόσθετη θετική δράση των προγραμμάτων, ήταν η δράση των Κέντρων Στήριξης του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (ΚΕΣΠΕΜ). Πρόκειται για κέντρα ενισχυτικής

διδασκαλίας μαθητών και ενηλίκων, στα οποία λαμβάνουν χώρα επιμορφωτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών καθώς και Δημιουργικές Δράσεις για Νέους (Δ.Ε.Ν.).

Πέρα των οικημάτων, το πρόγραμμα διαθέτει και τέσσερις κινητές μονάδες ΚΕΣΠΕΜ, πλήρως εξοπλισμένες, οι οποίες επισκέπτονται δυσπρόσιτες περιοχές της Θράκης με μουσουλμανικό πληθυσμό και προάγουν την ελληνομάθεια. Δεν πρόκειται για τυπικά μαθήματα αλλά για παροχή γνώσης μέσω παιχνιδιών με τη βοήθεια βιβλίων και του διαδικτύου. Το project αυτό φέρει μεγάλη επιτυχία καθώς φαίνεται το παρακολουθούν περισσότερα από 700 παιδιά ετησίως (Museduc, n.db).

3.3.2 Ένταξη και εκπαίδευση παιδιών Ρομά

Η εκπαίδευση των Ρομά άρχισε να απασχολεί τη σύγχρονη κοινωνία μετά τη δεκαετία του 1990. Το έργο αυτό φαντάζει δύσκολο, διότι γίνεται αναφορά σε πληθυσμό, που ανέρχεται περίπου στις 200.000 (Βαβούγιας, 2008) και εμφανίζει ανομοιογένεια τόσο με την κυρίαρχη ομάδα όσο και με την ίδια του την ομάδα (Ράντης, 2008).

Τα προγράμματα για την εκπαίδευση των Ρομά ξεκίνησαν στις αρχές του 1990 με το πρόγραμμα “Φτώχεια 3” το οποίο εφαρμόστηκε σε τοπικό επίπεδο από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο (Κογκίδου, 1997). Από το 1997 και έπειτα, ξεκίνησαν τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα από την Ε.Ε., μέσω των οποίων το πρόγραμμα υπέστη μεταβολές, οι οποίες ισχύουν μέχρι και σήμερα.

Η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών, ανατέθηκε σε μεγάλα πανεπιστήμια της Ελλάδας όπως το Καποδιστριακό, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με σκοπό τα παιδιά να εγκαταλείψουν τους δρόμους και να στραφούν προς την εκπαίδευση.

Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν ανέκαθεν να ενισχυθεί η πρόσβαση των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση και στη συνέχεια να επιτευχθεί η εναρμόνιση τους με το σχολικό περιβάλλον και η παραμονή τους στο σχολείο μέχρι να ολοκληρώσουν τουλάχιστον την υποχρεωτική εκπαίδευση (Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής (χ.)).

Από το 2016, το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» χρηματοδοτείται από κοινοτικούς και εθνικούς πόρους (Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, n.d). Στόχο του αποτελεί η πραγμάτωση των τριών παρακάτω Δράσεων. Η πρώτη δράση αποβλέπει στην ενίσχυση της πρόσβασης των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή, με σκοπό το παιδί αυτό από

πολύ νωρίς να εναρμονιστεί με το σχολικό περιβάλλον και να μεταβεί ομαλά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η δεύτερη δράση σχετίζεται με ενέργειες, που έχουν σκοπό να διευκολύνουν την πρόσβαση στο σχολείο, να πετύχουν την συστηματική φοίτηση των παιδιών και να μειώσουν τη σχολική διαρροή, ώστε οι μαθητές να ολοκληρώσουν τουλάχιστον το στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Τέλος, η τρίτη δράση θέτει ως στόχο να προσεγγίσει τους Ρομά μαθητές, που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο καθώς και τους ενηλίκους Ρομά, μέσω ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών και να τους βοηθήσουν να ολοκληρώσουν τη φοίτηση τους (Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, n.d).

Επιπρόσθετες δράσεις του έργου, αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την πρόσληψη ψυχολόγων για την δημιουργία υποστηρικτικών δράσεων καθώς και την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος με την παράλληλη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του.

Επίσης, μέσω αυτού έχει δοθεί η δυνατότητα δημιουργίας πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού. Το υλικό αφορά τη σύνθεση σχολικών εγχειριδίων, όπως η σειρά βιβλίων “Γεια σας”, για την εναρμόνιση των αλλόγλωσσων μαθητών με το σχολείο και η σειρά “Το μικρό μου λεξικό”, που σχετίζεται με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής, n.d).

Στα θετικά της δράσης ανήκει τέλος, μία σειρά καλών πρακτικών με σκοπό την βιωματική μάθηση των μαθητών μέσω της μουσικής, του θεάτρου, του παιχνιδιού και της περιβαλλοντολογικής εκπαίδευσης, δηλαδή πράξεις οι οποίες ουσιαστικά έχουν σκοπό να συνδέσουν τους μαθητές και την κοινότητα τους με το σχολείο και την κοινωνία(Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, n.d).

Συμπερασματικά, καταλαβαίνει κανείς ότι, η εκπαίδευση των Ρομά αντιμετώπιζε προβλήματα, τόσο στην Ελληνική όσο και στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα. Προβλήματα γλωσσικά σε συνδυασμό με την προφορική οργάνωση της κοινωνίας τους, η οποία δομείται με κανόνες αποκλειστικά δικούς τους, καλούνται να λυθούν μέσα από αυτήν την παρεμβατική δράση, η οποία αν και με αργούς ρυθμούς, φέρνει θετικά αποτελέσματα.

3.3.3 Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών

Η δράση για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών ξεκίνησε το 1990. Εκπονήθηκε αρχικά από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο και το δίκτυο συνεργασίας του, ενώ από το 2010 έως το 2013 το έργο ανέλαβε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Η πράξη συγχρηματοδοτήθηκε και σε αυτή την περίπτωση από την Ευρωπαϊκή Ένωση με το πρόγραμμα “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση”

Στόχο αποτελεί κυρίως η μείωση της σχολικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας, η κοινωνική ένταξη των ομάδων αυτών και ίση μεταχείριση τους (Εκπαιδευτική Κλίμακα, 2019). Η εφαρμογή του βασίστηκε σε δέκα συγκεκριμένες δράσεις. Οι δύο πρώτες αφορούν την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων υποδοχής, τη σύνδεση τους με το αναλυτικό πρόγραμμα και την ενίσχυση της ελληνομάθειας μέσω επιπρόσθετης υποστήριξης των μαθητών και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η τρίτη δράση σχετίζεται με την προσπάθεια δημιουργίας διαπολιτισμικού διαλόγου στη σχολική κοινότητα. Ακολούθως, η τέταρτη έχει ως θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα και να καταστούν ικανοί να πετύχουν τους στόχους του προγράμματος (Εκπαιδευτική Κλίμακα, 2019).

Η πέμπτη δράση και πιθανόν μία από τις σημαντικότερες και μη εφαρμοσμένες, είναι η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας. Αυτό εφαρμόστηκε μονάχα σε οκτώ σχολεία σε πειραματικό στάδιο και μόνο για την ενίσχυση της Αλβανικής και Ρωσικής γλώσσας, καθώς αποτελούσαν την πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών.

Η έκτη και η έβδομη δράση στοχεύουν στη ψυχολογική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών, με την βοήθεια σχολικών ψυχολόγων καθώς και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα τους μέσω της επαφής και της συνεργασίας της οικογένειας, της κοινότητας και του σχολείου (Εκπαιδευτική Κλίμακα, 2019).

Στόχο της ογδόης δράσης αποτελεί η μέριμνα για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των σχολείων, με σκοπό την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μία δράση, με ευρύτερο περιεχόμενο είναι η ένατη πράξη, η οποία επιδιώκει τη δημιουργία συμπληρωματικών ενεργειών με σκοπό τον σχηματισμό ενός σχολείου προσβάσιμου για όλα τα παιδιά, είτε για τα παιδιά με αναπηρία είτε για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Η τελευταία δράση στοχεύει στη διαρκή και συνεχή αξιολόγηση της πράξης, από εξωτερικούς αξιολογητές και στην έκθεση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Εκπαιδευτική Κλίμακα, 2019).

Δυστυχώς, το πρόγραμμα για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές διεκόπη το 2013 διότι δεν ανανεώθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το ελληνικό κράτος αδυνατούσε να διαθέσει εξ ολοκλήρου τους αναγκαίους πόρους

3.3.4 Εκπαίδευση προσφύγων

Η δράση εκκίνησε από το έτος 2016 και έπειτα, μετά την προσέλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων, υπηκόων τρίτων χωρών στη χώρα μας. Οι προτεραιότητες του κράτους άλλαξαν, και στο επίκεντρο βρέθηκε η διαχείριση του πληθυσμού των προσφύγων μέσω ευρωπαϊκών, εθνικών και ιδιωτικών χρηματοδοτήσεων.

Αναφορικά με την εκπαίδευσή τους αποφασίστηκε με την υπουργική απόφαση (Υ.Α. 152360/2016) η δημιουργία Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων εντός του σχολικού πλαισίου ή εντός των κέντρων φιλοξενίας. Το πρόγραμμα σπουδών είναι ανοιχτού τύπου και λειτουργεί προπαρασκευαστικά για την σχολική ένταξη των μαθητών στο μέλλον.

Τα επόμενα έτη, το Υ.ΠΑΙ.Θ συνέχισε να ιδρύει δομές υποδοχής προσφύγων στην εκπαίδευση. Το έτος 2019 ιδρύθηκαν 65 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και 39 δευτεροβάθμιας, ενώ το έτος 2020 24 δομές πρωτοβάθμιας και 36 δευτεροβάθμιας.

Συγκεκριμένα, η δράση για την εκπαίδευση αυτής της ομάδας ατόμων φέρει την ονομασία “Ένταξη προσφυγοπαίδων ηλικίας έως 15 ετών”. Το πρόγραμμα υλοποιείται από την επιτελική δομή ΕΣΠΑ του Υ.ΠΑΙ.Θ, το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων και την Αυτοτελή Διεύθυνση Κτηριακής και Υλικοτεχνικής Υποδομής και χρηματοδοτείται κατά 75% από την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης

Στόχο της δράσης αποτελεί η ομαλή ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον και έπειτα, η ένταξη τους στην κοινωνία. Αυτό επιδιώκεται μέσω της επιλογής κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού.

Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τα εξής μαθήματα: Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, Αγγλικά, Τ.Π.Ε., φυσική αγωγή και αισθητική αγωγή (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολίτισης, χ.χ). Τα μαθήματά τους εντός του σχολείου πραγματοποιούνται τις ώρες του ολοήμερου, δηλαδή 14:00-18:00, ενώ αυτά που

πραγματοποιούνται στις δομές φιλοξενίας λαμβάνουν χώρα στις 8:30 και τελειώνουν στις 12:30.

Κυρίαρχη θέση στο πρόγραμμα έχει η διδασκαλία της Ελληνικής με έξι ώρες εβδομαδιαίως και στις δύο βαθμίδες και ακολουθούν τα Αγγλικά. Και τα δύο μαθήματα θα διευκολύνουν μετέπειτα τους μαθητές να επικοινωνήσουν με την κυρίαρχη ομάδα και κατ' επέκταση με τους Ευρωπαίους πολίτες.

Ωστόσο, τα προβλήματα παραμένουν και είναι αρκετά. Σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το διαφορετικό ωράριο από το σχολικό, το οποίο δεν διευκόλυνε την προσαρμογή των μαθητών στο πραγματικό ωράριο λειτουργίας των σχολείων.

Τροχοπέδη στην ένταξή τους αποτελεί επιπλέον, ο διαχωρισμός των παιδιών στα σχολεία και στα κέντρα φιλοξενίας, ενώ δεν μπορεί να παραλειφθεί το γεγονός ότι μέχρι και σήμερα δεν παρέχεται διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, παρόλο που προβλέπεται στο άρθρο 2 του νόμου 4415/2016.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Τα τελευταία χρόνια η Κυπριακή δημοκρατία έχει πάψει να αποτελεί μια πολιτισμικά ομοιογενή οντότητα, που κατοικείται αποκλειστικά από Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους πολίτες. Η αυξημένη μετακίνηση μη Κυπρίων πολιτών που εγκαθίστανται μόνιμα στο νησί και ο σημαντικός αριθμός Τουρκοκυπρίων που αποφασίζουν να μετακομίσουν στο ελληνικό τμήμα του νησιού, έχει καταστήσει την κυπριακή κοινωνία ολοένα και πιο πολυπολιτισμική (Panayiotopoulos, & Nicolaidou, 2007; Angelides, Stylianos & Leigh, 2004b).

Οι δημογραφικές αλλαγές και η συνεχώς αυξανόμενη επαφή των Κυπρίων πολιτών με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών, έχει επηρεάσει αδιαμφισβήτητα όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής (Θεοδοσίου et al., 2022). Στον εκπαιδευτικό κλάδο, το θέμα της πολυπολιτισμικότητας ανέδειξε την ανάγκη για άμεση εφαρμογή διατάξεων, μέτρων και πρακτικών που θα αποτρέπουν την εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών και την περιθωριοποίηση των μη αυτόχθων μαθητών, αλλά θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και εξέλιξης (Panayiotopoulos, & Nicolaidou, 2007).

Ξεκινώντας από μια ιστορική αναδρομή στα βασικότερα γεγονότα διαμόρφωσης της πολυπολιτισμικής κυπριακής κοινωνίας, το κεφάλαιο που ακολουθεί επιδιώκει να εστιάσει στις πολιτικές που έχουν υιοθετηθεί για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κυπριακή δημοκρατία. Αφού αναλυθούν οι σημαντικότεροι νόμοι που αφορούν την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών στα κυπριακά σχολεία, επιδιώκεται να διερευνηθεί αρχικά πως και κατά πόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μιας μερίδας μαθητών καθώς και ο βαθμός εφαρμογής των ισχυόντων νόμων. Τέλος, επιδιώκεται να εντοπιστούν τόσο οι αντιλήψεις των κύπριων εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμικότητα και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν γύρω από αυτήν, όσο και οι διάφοροι τρόποι πραγμάτωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κυπριακή κοινωνία.

4.1 Ιστορική Αναδρομή

Η Κύπρος χαρακτηρίζεται ως καινούργιο δημοκρατικό κράτος, καθώς ανεξαρτητοποιήθηκε το 1960. Η Κύπρος χαρακτηρίζεται ως καινούργιο δημοκρατικό κράτος, αφού ανεξαρτητοποιήθηκε από τη βρετανική αποικία το 1960. Έπειτα από το πραξικόπημα του 1974 στην Κύπρο, η Τουρκία κατέλαβε το βόρειο τμήμα του νησιού, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί μια ελληνοκυπριακή κοινότητα στο νότιο τμήμα και μια, τουρκοκυπριακή κοινότητα στο βόρειο τμήμα του νησιού. Αυτή η κατάσταση οδήγησε σε μια διχοτόμηση του νησιού και σε σημαντικές πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις για την Κύπρο. Παράλληλα, από τη σύσταση του κράτους, η Κύπρος διακρίνεται για την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική της ταυτότητα. Η συνύπαρξη τριών θρησκευτικών μειονοτήτων (Μαρωνιτών, Αρμενίων και Λατίνων - Ρωμαϊκή Καθολικοί), η οποία έχει συνταγματική αναγνώριση από το 1960, αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο του πολυπολιτισμικού της πλούτου. Παρά την μετακίνηση των Τουρκοκυπρίων στο Βόρειο τμήμα του νησιού και των Ελληνοκυπρίων στο Νότιο (Hadjisoteriou, & Angelides, 2020; Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012), η ελληνική κυβέρνηση θεωρείται η επικρατούσα κυβέρνηση όλου του νησιού παρόλο που ελέγχει μόνο το νότιο τμήμα (Angelides & Hadjisoteriou, 2018; Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Στα μέσα της δεκαετίας του '80, η κατοχή του βόρειου τμήματος του νησιού από τους Τούρκους είχε ως αποτέλεσμα την οικονομική άνθηση (Hadjisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012), καθώς παρατηρήθηκε τόσο τουριστική αύξηση, όσο και βιομηχανική ανάπτυξη. Έτσι, οικονομικοί μετανάστες άρχισαν να εγκαθίστανται σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό στο νότιο τμήμα του νησιού. (Hadjisoteriou, & Angelides, 2020). Στο γεγονός αυτό συνέβαλε επίσης η κατάρρευση του 'ανατολικού μπλοκ' και των βαλκανικών οικονομιών στις αρχές του 1990, αφού Πόντιοι, ομογενείς από την περιοχή της Μαύρης Θάλασσας της Ρωσίας με ελληνική καταγωγή, δικαιούνταν καθεστώς μόνιμης διαμονής στην Κύπρο βάσει διμερούς συμφωνίας με την κυβέρνηση της Ελλάδας (Hadjisoteriou, & Angelides, 2020). Οικονομικοί μετανάστες από διάφορες χώρες της Ασίας, εργαζόμενοι στον χώρο της ψυχαγωγίας από το πρώην ανατολικό μπλοκ και παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση προστέθηκαν στον κυπριακό πληθυσμό (Angelides, Stylianos & Leigh, 2004). Παράλληλα, η μερική χαλάρωση των περιορισμών στη μετακίνηση από βορρά σε νότο το 2003, οδήγησε στην είσοδο λαθρομεταναστών στις ελληνοκρατούμενες περιοχές του νησιού (Hadjisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012). Τέλος, η ένταξη της Κύπρου στην

Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004, στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και στο Συμβούλιο της Ευρώπης έφερε τεράστιο αριθμό μεταναστών στο νησί, επεκτείνοντας ακόμη περισσότερο τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα (Angelides & Hajisoteriou, 2018; Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Παρά την ύπαρξη διαφόρων εθνοτικών ομάδων για πολλά χρόνια, ζητήματα διαπολιτισμικότητας συμπεριλήφθηκαν στην κυπριακή εκπαιδευτική ατζέντα το 2001, όταν το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) δήλωσε πρόθυμο να αναγνωρίσει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κυπριακής κοινωνίας και των σχολείων της (Hadjisoteriou, & Angelides, 2020; 2018; Hadjisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012). Σύμφωνα με το ΥΠΠ (2001), τα παιδιά μεταναστών έχουν το δικαίωμα να εγγράφονται και να φοιτούν σε δημόσια σχολεία, ανεξάρτητα από το νόμιμο ή παράνομο καθεστώς μετανάστευσης των γονιών τους. Ειδικότερα, το ΥΠΠ υιοθέτησε την ρητορική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από ποικίλες προσπάθειες. Το 2004, ανέθεσε σε μία ειδική επιτροπή ακαδημαϊκών να ελέγξει τις προοπτικές αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία με την σειρά της πρότεινε τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ΑΠΣ) (βλ. κεφάλαιο 4.3) και του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων. Βάσει αυτών των συστάσεων το ΥΠΠ εφάρμοσε πιλοτικά το πρόγραμμα ‘Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας’ (ΖΕΠ) (βλ. κεφάλαιο 4.4) (Angelides & Hajisoteriou, 2018), ενώ λίγα χρόνια αργότερα προχώρησε και στην αναθεώρηση των ΑΠΣ (Hadjisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012). Το σύνθημα ‘Δημοκρατική Εκπαίδευση στην Ευρώ-Κυπριακή Κοινωνία’ υιοθετήθηκε για να δηλώσει τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην κυπριακή κοινωνία (Angelides & Hadjisoteriou, 2018). Όπως ωστόσο υποστηρίζεται στις βιβλιογραφικές έρευνες των Hajisoteriou, Angelides και Neophytou (2020; 2018 & 2012), οι συγκεκριμένες προσπάθειες δεν ήταν αρκετές για να αλλάξουν τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα των σχολείων.

Περισσότερες πληροφορίες για την διαμόρφωση των ΑΠΣ και του Προγράμματος ΖΕΠ, καθώς και του νομικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέχονται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

4.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο

Το ευρύτερο δικαίωμα στην εκπαίδευση για την περίπτωση της Κύπρου, φαίνεται πως κατοχυρώνεται από νωρίς ήδη από την επικύρωση του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας, το 1960.

Ο Υπέρτατος Νόμος της Δημοκρατίας της Κύπρου στο άρθρο 20 παρ.1 αναγνωρίζει το δικαίωμα κάθε ανθρώπου να τυγχάνει εκπαίδευσης (εντός των όρων και των προϋποθέσεων του εκάστοτε κοινοτικού νόμου). Στην ίδια παράγραφο του άρθρου 20 του Συντάγματος διασφαλίζεται και το δικαίωμα για παροχή εκπαίδευσης είτε από κάποιο άτομο είτε από κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η Κύπρος, ως μέλος του Συμβουλίου της Ευρώπης από το 1961 υπέγραψε και υιοθέτησε, μέσω της νομοθεσίας της, πληθώρα Συμβάσεων υπό την αιγίδα του Συμβουλίου. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό, το 1995 δημοσιεύθηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας ο Νόμος 28 (III) με τον οποίο επικυρώθηκε η Σύμβαση- Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων που υπογράφηκε στο Στρασβούργο. Ο Κυρωτικός αυτός Νόμος συμπεριέλαβε μία σειρά από άρθρα που στο σύνολο τους είχαν ως στόχο να προάγουν την δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας των πολιτισμικά ανόμοιων ανθρώπων και να διασφαλίσουν την προστασία των εθνικών μειονοτήτων μέσα από την παροχή δικαιωμάτων και ελευθεριών για τις μειονότητες αυτές.

Ειδικότερα, από το άρθρο 12 του Νόμου 28(III)/1995 απορρέει το δικαίωμα στην παιδεία των εθνικών μειονοτήτων. Ως “Μέρος” της Σύμβασης, η Κύπρος υποχρεούται να παρέχει επαρκείς αλλά και ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση στις εθνικές μειονότητες που βρίσκονται στην επικράτειά της προκειμένου να ενθαρρύνεται η γνώση της γλώσσας, της ιστορίας αλλά και του πολιτισμού. Το ίδιο δικαίωμα για επιμόρφωση απολαμβάνουν και οι διδάσκοντες προκειμένου να είναι επαρκώς εφοδιασμένοι για την διδασκαλία τους σε διαφορετικές πολιτισμικά κοινότητες. Επιπλέον, στο άρθρο 14 του εν λόγω Νόμου αναγνωρίζεται το δικαίωμα ανάπτυξης και εκμάθησης της γλώσσας των εθνικών μειονοτήτων χωρίς ωστόσο να υποβαθμίζεται ή να επηρεάζεται η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της Κυπριακής Δημοκρατίας. Με αυτόν τον τρόπο ανοίγει ο δρόμος για την ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή των εθνικών μειονοτήτων στην δημόσια ζωή της Κύπρου.

Πέντε χρόνια αργότερα, το 2000 δημοσιεύθηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας της Κύπρου ο υπ’ αριθμό 5(III)/2000 Τροποποιητικός Νόμος, ο οποίος τροποποιούσε τον περί της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού Κυρωτικό Νόμο του 1990. Για τον λόγο αυτό ο μεν πρώτος αναφέρεται ως Τροποποιητικός Νόμος, ο δε δεύτερος ως Βασικός Νόμος ενώ με τον συνδυασμό των δύο, ενσωματώνεται στην νομοθεσία της Κύπρου η Σύμβαση περί των Δικαιωμάτων του Παιδιού η οποία υπογράφηκε από την Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. Στόχο της Σύμβασης αποτελεί ο σεβασμός και η εξασφάλιση θεμελιωδών

δικαιωμάτων για κάθε παιδί ανεξαρτήτως διακρίσεων (άρθρο 2 παρ. 1 του Ν.5(III)/2000). Στο άρθρο 3 του ίδιου Νόμου τέθηκε η γενική ρήτρα λήψης αποφάσεων των Κρατών Μελών με γνώμονα πάντα το συμφέρον του παιδιού. Στην παράγραφο 1 του άρθρου 27 τα Κράτη Μέλη υποχρεούνται να διασφαλίζουν σε κάθε παιδί το κατάλληλο επίπεδο ζωής που θα συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ενώ στην παράγραφο 1 του αμέσως επόμενου άρθρου τίθενται οι προϋποθέσεις για την επίτευξη της πνευματικής τους ανάπτυξης και διαπαιδαγώγησης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 28 παρ.1 εδ. α και β τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται σε δωρεάν παροχή της στοιχειώδους υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς όλους και σε ενίσχυση διαφόρων μορφών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ανάμεσα στα πρώτα Ευρωπαϊκά Κράτη, η Κύπρος υπέγραψε και εξέδωσε, με δημοσίευση στην Επίσημη Εφημερίδα της, τον Νόμο 27(III)/2000 με τον οποίο ενέκρινε και εναρμόνισε στην νομοθεσία της τον Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη (ΑΕΚ) του 1996 που υπογράφηκε από τα μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Σκοπός του αρχικού κειμένου του Χάρτη που υπογράφηκε το 1961 αλλά και της Αναθεώρησης του όπως αναφέρει το προοίμιο του είναι η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής μεταξύ των Κρατών Μελών του Συμβουλίου μέσω της εξασφάλισης κοινωνικών δικαιωμάτων.

Μεταξύ των κοινωνικών δικαιωμάτων στο άρθρο 17 του Ν.27(III)/2000 διασφαλίζεται το δικαίωμα των παιδιών και των νεαρών προσώπων για κοινωνική, νομική και οικονομική προστασία. Για την εξασφάλιση του δικαιώματος αυτού τα Μέρη αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν όλες τις κατάλληλες συνθήκες που θα συμβάλλουν στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του πληθυσμού τους. Συγκεκριμένα, τα Μέρη υποχρεούνται σε ίδρυση ή διατήρηση δομών και υπηρεσιών που θα παρέχουν δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο άρθρο 19 του ίδιου Νόμου αναγνωρίζεται το δικαίωμα των μεταναστών εργαζομένων και των οικογενειών τους για παροχή προστασίας και βοήθειας(άρθρο 19 του Ν.27(III)/2000) προκειμένου αυτοί να συμπεριληφθούν στην κοινωνία των Κρατών Μελών και να συνυπάρχουν με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Η χρήση της επίσημης γλώσσας του Κράτους στο οποίο διαμένουν αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ενσωμάτωσή τους στο υπόλοιπο σύνολο. Για τον λόγο αυτό τα Μέρη αναλαμβάνουν να προωθήσουν τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας τους χωρίς ωστόσο να απομακρύνουν τον μετανάστη από την μητρική του γλώσσα.

4.3 Αναλυτικά προγράμματα σπουδών & διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, κάθε παιδί δικαιούται να ασκεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση και να αποκτά όλα εκείνα τα αγαθά που χαρακτηρίζουν έναν μορφωμένο πολίτη. Παράλληλα όλα τα παιδιά οφείλουν να σέβονται την διαφορετικότητα (εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική) και να διαμορφώνουν αυτόνομα την ταυτότητά τους. Στην βάση αυτή της ισότιμης εκπαίδευσης πρέπει να στηρίζεται και ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2010a).

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα τα αναλυτικά προγράμματα μοιράζονται κοινούς στόχους με τα αντίστοιχα άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Μέσω της ενεργής συμμετοχής στην κοινωνικοπολιτική ζωή σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η προετοιμασία ανθρώπων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης, την καλλιέργεια πνεύματος κοινωνικής δικαιοσύνης και την επικράτηση της δημοκρατίας και της ευημερίας (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2010a).

Προκειμένου να κατανοήσουμε τη διαπολιτισμική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να ορίσουμε την έννοια των αναλυτικών προγραμμάτων. Στην βιβλιογραφία προτείνεται μεγάλος και διαφορετικός αριθμός ορισμών. Στα εκπαιδευτικά πλαίσια ωστόσο αναφερόμαστε σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο που πρέπει να καλύπτεται εντός ορισμένου χρονικού διαστήματος (Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012). Παρόλο που συχνά η έννοια του αναλυτικού προγράμματος συγχέεται με την διδακτέα ύλη των μαθημάτων (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2010a), στην ουσία πρόκειται για το σύνολο των ενεργειών μέσω των οποίων οι μαθητές θα αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια που θα τους προετοιμάσουν να γίνουν μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας. Ειδικότερα, όπως ορίζουν πολλοί μελετητές, τα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν τις καθοδηγούμενες μαθησιακές διαδικασίες-δραστηριότητες, το περιεχόμενο αυτών, τις πρακτικές αξιολόγησης και τα αποτελέσματα που επιδιώκεται να επιτευχθούν. Όλα αυτά περιέχονται σε ένα γραπτό έντυπο (Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Όπως γίνεται αντιληπτό, πρόκειται για ένα εργαλείο, ο σχεδιασμός του οποίου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός αφού αντανακλά τις φιλοδοξίες μιας κοινωνίας, ενώ παράλληλα ενσωματώνει τις αντιλήψεις γύρω από τον ρόλο του εκπαιδευτικού και το επιδιωκόμενο προφίλ των μαθητών. Συνεπώς, καθώς στο πρόγραμμα σπουδών αντικατοπτρίζονται επικρατούσες ιδεολογίες και ιδανικά, οι αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην διαδικασία

σχεδιασμού και εφαρμογής τους μπορεί να επηρεάσουν το περιεχόμενο αυτών (Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα τόσο τα σχολικά εγχειρίδια και οι εκπαιδευτικοί, όσο και το πρόγραμμα σπουδών επιδιώκουν την προώθηση της κυπριακής κουλτούρας. Επικεφαλής αυτής της προσπάθειας είναι το κράτος και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Angelides, Stylianos, & Leigh, 2004a).

Το 1994 σε μια προσπάθεια επανεξέτασης των κυπριακών θεσμών και ιδεολογιών, κρίθηκε αναγκαία η αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών. Το ΥΠΠ προσκολλημένο στην κυπριακή κουλτούρα, διαμόρφωσε τους στόχους του προγράμματος στην εθνική, πολιτιστική και θρησκευτική παράδοση της χώρας, ενώ ο γενικότερος προσανατολισμός της κυπριακής εκπαίδευσης επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την ημικατοχή του νησιού, την ύπαρξη ελληνοκυπριακού προσφυγικού πληθυσμού και τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Συνεπώς, η κυπριακή εκπαίδευση στηριζόταν στον ελληνο-κυπριακό πολιτισμό. Μάλιστα, παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών διαμορφώθηκε επηρεασμένο από διεθνή πολιτιστικά επιτεύγματα, στην πράξη οι εκπαιδευτικές πολιτικές και το ελληνοκυπριακό πρόγραμμα σπουδών αντανakλούσαν ένα μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση γίνεται εμφανής από προτάσεις του προγράμματος που υποστήριζαν της πολιτιστική αφομοίωση των μαθητών. Μοναδικό σημείο που διαφαίνεται μια κατανόηση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, είναι η αναφορά στις ελληνοκυπριακές και τουρκοκυπριακές σχέσεις στους στόχους του προγράμματος (Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων ξεκίνησε ουσιαστικά το 2004, όταν η Κύπρος εντάχθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA) πίεσε το ΥΠΠ να απομακρύνει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα των προγραμμάτων. Προκειμένου λοιπόν να αναδείξει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κυπριακής κοινωνίας μέσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης στην έκθεσή της επεσήμανε τον επαναπροσανατολισμό των στόχων της κυπριακής εκπαίδευσης 'μέσω της εξάλειψης των εθνικιστικών, μονοπολιτισμικών και σοβινιστικών στοιχείων'. Επιπλέον πρότεινε τον εκσυγχρονισμό των σχολικών βιβλίων ως απάντηση στην νέα διαπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012; Panayiotopoulos, & Nicolaidou, 2007).

Παρά τις προσπάθειες που προηγήθηκαν, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είχε ξεκινήσει μέχρι το καλοκαίρι του 2008. Στοχεύοντας στην ομαλότερη ένταξη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, το ΥΠΠ υιοθέτησε μέτρα που αφορούσαν την γλωσσική υποστήριξη, μέσω πρακτικών διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μέτρα που διευκόλυναν την γενικότερη δραστηριοποίησή τους στην κυπριακή κοινωνία (Panayiotopoulos, & Nicolaidou, 2007). Η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων αφορούσε τόσο την πρωτοβάθμια, όσο και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στόχος του προγράμματος του 2008 ήταν η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος που προωθεί την ένταξη των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία και την παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και εξέλιξης. Εξαλείφοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, το ΥΠΠ δήλωσε με αυτόν τον τρόπο πρόθυμο να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και να διαμορφώσει σχολεία που εργάζονται για την επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό, γλωσσικό ή θρησκευτικό τους υπόβαθρο (Angelides & Hajisoteriou, 2018; Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Το 2008 σηματοδότησε την αλλαγή στην εκπαιδευτική ατζέντα της Κύπρου. Σε πολλά επίσημα έγγραφα εμφανίστηκε ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα ξεκίνησε ένα σύνολο από εκπαιδευτικές δράσεις στα συγκεκριμένα πλαίσια. Μάλιστα, η διαπολιτισμικότητα στο σχολικό περιβάλλον ξεκίνησε να λαμβάνεται υπόψη στον καθορισμό των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Παρόλο που τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους δημοσιοποιήθηκε το φιλοσοφικό υπόβαθρο των νέων προγραμμάτων, το ΥΠΠ παρουσίασε τελικά το νέο αναλυτικό πρόγραμμα το 2010 (Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012; Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2010b).

Με στόχο τον εκσυγχρονισμό του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και τη διαμόρφωση δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, τα νέα Α.Π είναι αποτέλεσμα κοινωνικής και πολιτικής συναίνεσης (ΥΠΠ, 2010b, σελ. 10-11). Αξίζει να σημειωθεί, ότι στους στόχους του νέου προγράμματος περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η υιοθέτηση διαπολιτισμικής ιδεολογίας, η καλλιέργεια δημοκρατικών αντιλήψεων και στάσεων ανεκτικότητας και συνεργασίας καθώς επίσης και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012). Ακόμη στο επίσημο πρόγραμμα ορίζονται οι έννοιες του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, αναδεικνύοντας για ακόμη μια φορά την προσπάθεια διασφάλισης και προώθησης της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τους ορισμούς, δημοκρατικό χαρακτηρίζεται το σχολείο που φροντίζει για όλα τα παιδιά,

ανεξάρτητα από τυχόν διαφορές και τα προετοιμάζει το κοινό τους μέλλον. Ένα τέτοιο σχολείο εγγυάται ίσες ευκαιρίες για όλους και συντροφεύει τους μαθητές τόσο στις επιτυχίες, όσο και στις αποτυχίες τους, εφοδιάζοντάς τους με όλα τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να πετύχουν τους στόχους τους. Από την άλλη, με τον όρο ανθρώπινο σχολείο αναφερόμαστε στο περιβάλλον που εκτιμά και σέβεται τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, δεν αποκλείει και δεν περιφρονεί κανένα (Hadjisoteriou, & Angelides, 2020; Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012; ΥΠΠ, 2010, σελ.11).

4.3.1 Κριτική στα αναλυτικά προγράμματα 2010-2011

Έρευνες έχουν κατά καιρούς ασκήσει κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου, εστιάζοντας στον προσανατολισμό της και στην τάση να προωθεί μια ομοιογενή εθνική κουλτούρα, την οποία πρόσφυγες και μετανάστες οφείλουν να αφομοιώσουν (Hadjisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012). Κατά το σχολικό έτος 2011-2012, τα νέα αναλυτικά προγράμματα τέθηκαν σε εφαρμογή σε μία πιλοτική βάση. Παρόλο που μεταγενέστερες έρευνες των Angelides, Hajisoteriou και Neophytou το 2012 και 2018 υποστηρίζουν πως αν και ο αντίκτυπος των προγραμμάτων δεν μπορεί να εξεταστεί στις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται, μπορούν να γίνουν κάποιες αρχικές διαπιστώσεις.

Αρχικά, παρόλο που ο όρος της διαπολιτισμικότητας δεν αναφέρεται ρητά στο νέο πρόγραμμα, επισημαίνεται πως στόχος του σχολείου είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών. Αν λοιπόν γίνει αποδεκτό πως κάθε άτομο είναι μοναδικό, φέρει την δική του ταυτότητα, το δικό του πολιτισμικό, εθνικό και γλωσσικό υπόβαθρο και πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές σέβονται αυτή τη διαφορετικότητα, τότε μπορεί κανείς να πει πως το Α.Π.Σ της Κύπρου είναι ως ένα βαθμό διαπολιτισμικό. Δίνοντας επιπρόσθετα έμφαση στις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ανθρώπων το νέο Α.Π.Σ αναφέρει πως ‘κάθε διαπροσωπική επικοινωνία πρέπει σε ως ένα σημείο να είναι διαπολιτισμική’ (Hadjisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Επιπλέον συγκεκριμένες βασικές αρχές, όπως ο δημοκρατικός διάλογος, η συνεργασία και η ελεύθερη συμμετοχή είναι σημάδια της διαπολιτισμικής φύσης του προγράμματος. Τέλος, η μαθητοκεντρική υπόσταση της διδασκαλίας που παραμένει κοινή για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές επισημαίνεται στα Α.Π.Σ του 2010-2011 (Hadjisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Συνεπώς, όπως αποδεικνύεται στην έρευνα των Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides (2012), το περιεχόμενο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό, καθώς επικεντρώνεται στην ανάδειξη της διαφορετικότητας, στην αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία.

4.4 Ο θεσμός των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας

Ο θεσμός των ΖΕΠ (Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) στην Κύπρο δεν μετράει πολλά έτη. Η έναρξη λειτουργίας του θεσμού χρονολογείται κατά την σχολική χρονιά 2001 - 2002, ωστόσο την χρονιά αυτή η λειτουργία του έγινε σε πιλοτικό επίπεδο και με αποσπασματικό τρόπο. Μία πιο ολοκληρωμένη υλοποίηση του προγράμματος επιτυγχάνεται το 2003 - 2004 σε δύο περιοχές ενώ σταδιακά επεκτείνεται και σε άλλες περιοχές κατά τα επόμενα σχολικά έτη.

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας εμφανίστηκαν ως λύση στην αδυναμία των υπάρχουσών εκπαιδευτικών πολιτικών να αντισταθμίσουν τις ανισότητες στο πλαίσιο του σχολείου. Η αδυναμία αυτή χειρισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων οδήγησε στον καθορισμό περιοχών που χαρακτηρίστηκαν ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Στις ΖΕΠ υπάγονται τόσο οι φορείς παροχής εκπαίδευσης· νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια όσο και οι φορείς που ασχολούνται με την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αυτόνομα ή σε συνεργασία με τα σχολεία (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, n.d). Οι εντασσόμενοι στις ΖΕΠ φορείς χρίζουν οικονομικής αλλά και κοινωνικής αναβάθμισης. Το Κράτος λοιπόν, παρεμβαίνει κατά προτεραιότητα στις περιοχές αυτές με την λήψη μέτρων για την στήριξή τους. Η μείωση του αριθμού των μαθητών, η παροχή γευμάτων προς τους μαθητές, η ενίσχυση των υποδομών και του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και η μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας είναι μερικά μόνο από τα μέτρα - δράσεις που υλοποιούνται στα πλαίσια του προγράμματος των ΖΕΠ και αποβλέπουν στην ενίσχυση των σχολείων που εδρεύουν στις μειονεκτικές περιοχές.

Για τον χαρακτηρισμό και την ένταξη μιας γεωγραφικής περιοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας καθορίστηκαν τα ακόλουθα κριτήρια:

1. Υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας και χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις
2. Υψηλά ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού
3. Υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

4. Μεγάλος αριθμός περιστατικών βίας και παραβατικότητας (Κουτούζης, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης & Συρίγος, 2012).

Τα κριτήρια όπως αποφαινεται είναι κατά βάση κοινωνικοοικονομικά, αλλά και εκπαιδευτικά. Όταν μία γεωγραφική περιοχή πληροί τα παραπάνω κριτήρια και χαρακτηριστεί ως Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας δέχεται κατά προτεραιότητα Κρατική παρέμβαση για την αντιμετώπιση των ελλείψεων που παρουσιάζει σε θέμα υποδομών, προσωπικού αλλά και πόρων.

Αν και όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτική πρακτική των ΖΕΠ ξεκίνησε καθυστερημένα στην Κύπρο, κατά το 2007 - 2008 ο θεσμός των ΖΕΠ τέθηκε σε εφαρμογή στο νηπιαγωγείο, δημοτικό αλλά και γυμνάσιο σχολείο Φανερωμένης, Αγίου Αντωνίου και Θεοσκεπάστης (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, n.d).

Το 2010- 2011, συμμετείχαν εννέα νηπιαγωγεία και δώδεκα δημοτικά σχολεία, τα οποία υπάγονται στις ΖΕΠ Φανερωμένης, Αγίου Αντωνίου, ανατολικής Λεμεσού, Φανερωμένης και Θεοσκεπάστης, περιοχές της επαρχίας της Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας και Πάφου (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, n.d).

Από τα έτη εφαρμογής και λειτουργίας της εκπαιδευτικής πρακτικής των ΖΕΠ είναι δύσκολο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της ή μη. Οποιαδήποτε αξιολόγηση του θεσμού από τα μέχρι τώρα δείγματα του στην Κυπριακή Δημοκρατία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γενικευμένη και πρώιμη. Ωστόσο από τα μέχρι στιγμής δεδομένα φαίνεται πως η πρακτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας έχει συνεισφέρει αισθητά στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων παρά τις αντίξοες συνθήκες κάτω από τις οποίες εφαρμόστηκε. Στην αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου αναφέρεται πως “ η λειτουργία των σχολικών μονάδων εντός των ΖΕΠ έγινε σταδιακά αποδεκτή από τους γονείς και την κοινότητα και συνδέθηκε σύμφωνα με τους εμπλεκόμενους φορείς με τη μείωση των διενέξεων, των φαινομένων ρατσισμού και περιθωριοποίησης μαθητών, των απουσιών, της φοίτησης των μαθητών, και την προώθηση ποικίλων θεμάτων και δραστηριοτήτων που ενδιέφεραν τα παιδιά”(Υ.Π.Π., 2008, Ετήσια έκθεση).

4.5 Εκπαιδευτικοί & διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι μεταναστευτικές ροές των τελευταίων χρόνων όπως σε κάθε χώρα που επηρεάζεται από αυτές έτσι και στην Κύπρο, έχουν διαμορφώσει μία ολοένα και πιο ετερογενή κοινωνία. Ως ένας από τους βασικότερους θεσμούς της κοινωνίας, το σχολείο έρχονται αντιμέτωπα με ένα σύνολο προκλήσεων λόγω της αυξανόμενης γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας στις αίθουσες διδασκαλίας. Παγκοσμίως τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν μέσω πληθώρας προγραμμάτων να εξασφαλίσουν στα παιδιά υψηλό επίπεδο μόρφωσης, εφοδιάζοντας τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς με μέσα χρήσιμα για να ανταπεξέλθουν σε αυτόν τον απαιτητικό ρόλο (Θεοδοσίου et al., 2022).

Στην Κύπρο έρευνες έχουν καταδείξει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν διαπολιτισμικές πρακτικές στη διδασκαλία τους, την ανάγκη τους για περαιτέρω επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς και το μέγεθος των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων (Θεοδοσίου et al., 2022).

Λόγω των απαιτήσεων της ελληνικής γλώσσας, η συντριπτική πλειοψηφία των Κύπριων εκπαιδευτικών είναι ελληνοκυπριακής και ελληνικής καταγωγής (Hajisoteriou, 2013). Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν το έργο τους παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία των μεθόδων που εφαρμόζουν. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι τρόποι με τους οποίους οι διδάσκοντες οργανώνουν το μάθημά τους, οι στόχοι που θέτουν και τα μέσα με τα οποία διαμορφώνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις έχουν την δύναμη να υποστηρίξουν ή να αποτρέψουν την εφαρμογή της. Φυσικά, οι αντιλήψεις τους σχετικά με την διαφορετικότητα και κατ'επέκταση την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτές που επηρεάζουν τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος και αντιμετώπισης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αγνοήσουν την αξία της ανομοιομορφίας του σχολικού περιβάλλοντος, θα συναντήσουν σημαντικές δυσκολίες στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Hajisoteriou, & Angelides, 2020).

4.5.1 Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας

Προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους και να υιοθετήσουν αξίες και πεποιθήσεις υπέρ της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης αλλόγλωσσων μαθητών στις σχολικές τάξεις της Κυπριακής κοινωνίας, κρίνεται απαραίτητη

η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Προσπαθώντας να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα εφόδια και να τους ευαισθητοποιήσει στα ζητήματα που προαναφέρθηκαν, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) έχει διοργανώσει κατά καιρούς διάφορες επιμορφωτικές δράσεις, μεταξύ αυτών ημερίδες, σεμινάρια, βιωματικά εργαστήρια. Τόσο εκπαιδευτικής Δημοτικής, όσο και Μέσης Εκπαίδευσης μπορούσαν μέσω των δράσεων αυτών να αποκτήσουν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας και διδασκαλίας της ελληνικής σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Στις προσπάθειες αυτές μπορεί να προστεθεί η παροχή στήριξης από το Π.Ι σε ετήσια βάση - από το 2008- στους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης του Προγράμματος Εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και ο σχεδιασμός ιστοσελίδας με ενημερωτικό και επιμορφωτικό υλικό (ΥΠΠΑΝ, 2016).

Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που σημειώθηκαν παραπάνω, έρευνες έχουν υπογραμμίσει την έλλειψη διαπολιτισμικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, πράγμα που συνιστά σημαντικό εμπόδιο στο έργο τους (Hajisoteriou, & Angelides, 2020; Panayiotopoulos, & Nicolaidou, 2007; Angelides, Stylianou, & Leigh, 2004a; 2004b). Είναι λοιπόν εμφανές πως η Κυπριακή εκπαιδευτική κοινότητα διχάζεται ανάμεσα σε δύο αντίθετες ιδεολογικές θέσεις σχετικά με την διαπολιτισμικότητα, οι οποίες αποτελούν το επίκεντρο στη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών που οι διδάσκοντες εφαρμόζουν. Έτσι, μια μερίδα των εκπαιδευτικών ακολουθεί μια μονοπολιτισμική προσέγγιση, ενώ μια άλλη αναγνωρίζει την αξία της πολυπολιτισμικότητας και εμπνέεται από αυτήν στις διδακτικές της μεθόδους (Hajisoteriou, & Angelides, 2020; Hajisoteriou, 2013). Στην υποενότητα που ακολουθεί εξετάζονται ενδελεχώς οι λόγοι που επηρεάζουν τις δύο αυτές υποομάδες των εκπαιδευτικών στη στάση που υιοθετούν .

4.5.2 Αντιλήψεις Κυπρίων εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμικότητα

Όπως σημειώθηκε παραπάνω οι απόψεις των διδασκόντων κατηγοριοποιούνται σε : α) μονοπολιτισμικές και β) πολυπολιτισμικές. Ξεκινώντας από την πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών, οι Hajisoteriou και Angelides (2020) υπέδειξαν τους λόγους πίσω από αυτήν την στάση των διδασκόντων, ομαδοποιώντας τα συμπεράσματά τους στις δυσκολίες που γεννά η πολιτισμική διαφορετικότητα στο επάγγελμά τους, στην επικρατούσα άποψη πως η διδασκαλία σε μαθητές που δεν μιλούν τη γλώσσα είναι συχνά χάσιμο χρόνου και στην

προβληματική διάσταση που εντοπίζουν στην φύση της διαφορετικότητας. Οι συγκεκριμένες απόψεις έχουν επηρεαστεί κυρίως από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών, τις ανεπαρκείς τους γνώσεις στην ελληνική γλώσσα και τις διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς που διακρίνουν μια μερίδα αυτών των μαθητών. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί τείνουν να οδηγούνται στην πλήρη αφομοίωση των μεταναστών μαθητών στην κυρίαρχη κουλτούρα, δημιουργώντας ένα ομοιογενές σχολικό περιβάλλον (Angelides, Stylianou, & Leigh, 2004a).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την σημασία της σχολικής ετερογένειας στηρίζουν τις απόψεις τους στις δυνατότητες των παιδιών μεταναστών που μπορούν να ωφελήσουν την κυπριακή κοινωνία. Υποστηρίζουν επίσης πως, όπως ήδη από το 2008 έχει τονίσει το Υ.Π.Π, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ιδανικά απαραίτητα για κάθε άτομο-μέλος μιας κοινωνίας. Για να επιτευχθούν μάλιστα αυτοί οι στόχοι η εκπαίδευση είναι καλό να εστιάζει στην διδασκαλία των πολιτισμικών διαφορών, στα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις κάθε λαού ώστε οι μαθητές όχι μόνο να γνωρίσουν καλύτερα τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους αλλά και να καταπολεμήσουν οποιοδήποτε αρνητικό συναίσθημα τρέφουν προς αυτούς. Έτσι, μπορούν να αποτραπούν πιθανές εκδηλώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς που στιγματίζουν όχι μόνο τους μαθητές αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

4.5.3 Εκπαιδευτικές πρακτικές

Εύλογα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διαφορετικότητα είναι η βάση στην οποία στηρίζονται οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Το 2013, η Hajisoteriou συμπέρανε έπειτα από έρευνα πως σε πολλές περιπτώσεις η εξατομικευμένη διδασκαλία οδήγησε στην απλούστευση του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης συνήθως προωθούν τη γλωσσική αφομοίωση παιδιών μεταναστών στην ελληνική γλώσσα. Συνεπώς η αναθεώρηση των στρατηγικών που ακολουθούνταν και η ανάπτυξη νέων θεωρήθηκε αναγκαία. Σχολικά προγράμματα που στοχεύουν στον περιορισμό της ξеноφοβίας, του ρατσισμού και των διακρίσεων θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα και να συμβάλλουν στην διαμόρφωση διδακτικών μεθοδολογιών που θα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα (Hajisoteriou, 2013).

Σύμφωνα με τους Hajisoteriou και Angelides (2020) οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες ομάδες :

- 1) Παραδοσιακή Διδασκαλία
- 2) Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
- 3) Διαπολιτισμικές Πρακτικές

Παραδοσιακή Διδασκαλία

Σχετικά με την παραδοσιακή διδασκαλία, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τέτοιες πρακτικές αδυνατούν να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους για να αντιμετωπίσουν την ποικιλόμορφη πολιτιστική και γλωσσική σύνθεση της τάξης τους. Τα μαθήματα, η διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό δεν παρουσιάζει καμία διαφοροποίηση και είναι καθολικό για το σύνολο των μαθητών, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές, εθνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Ανάμεσα στις δραστηριότητες που κατά βάση ανήκουν στην κατηγορία αυτή, ξεχωρίζουν η ανάγνωση στην τάξη, η αντιγραφή θεωρίας και απαντήσεων από τον σχολικό πίνακα και η απλή διεκπεραίωση εργασιών ατομικά από κάθε μαθητή. Εύλογα λοιπόν καταλήγει κανείς πως τέτοιες πρακτικές είναι ανώφελες για μαθητές μετανάστες. Όσοι Κύπριοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας επικεντρώνονται στις δυσκολίες που προκαλούν τα γλωσσικά ελλείμματα των μαθητών, στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και στην απουσία επαρκούς χρόνου για υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών (Θεοδοσίου et al., 2022; Hajisoteriou, & Angelides, 2020).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Αναγνωρίζοντας τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε μαθητή, μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών στην Κύπρο δε διστάζει να διαφοροποιήσει τη μεθοδολογία και το υλικό διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέγουν υλικό όπως εικόνες και τεχνολογικά μέσα, συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών υπολογιστών, προτζέκτορες και γενικά οπτικοακουστικά εργαλεία. Συχνά τείνουν να απλοποιούν τις εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών, αν και σε μερικές περιπτώσεις η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται να σχετίζεται με τις μειωμένες προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών αυτών (Hajisoteriou, & Angelides, 2020).

Σε γενικές γραμμές ωστόσο οι άτυπες διδακτικές πρακτικές που συνδέονται με την καθημερινότητα των παιδιών, τις συνήθειες τους και εστιάζουν στην καλλιέργεια γνώσεων χρήσιμων στην κοινωνική τους ένταξη, παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στους μαθητές.

Σε τέτοια περιβάλλοντα μάθησης οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν λειτουργικές κοινωνικές ομάδες και να εργαστούν ως μέλη αυτών των ομάδων (Hajisoteriou, & Angelides, 2020).

Διαπολιτισμικές Πρακτικές

Μέχρι το 2020, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν αποκλειστικά διαπολιτισμικές μεθόδους ήταν περιορισμένος. Όσοι ωστόσο από αυτούς επιλέγουν να επικεντρωθούν στις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, αξιοποιούν κυρίως ήθη, έθιμα, παραδόσεις και εθνικές εορτές ως έμπνευση για την διαμόρφωση του υλικού τους. Επίσης, αποφεύγουν να θίξουν ευαίσθητα και αμφιλεγόμενα θέματα, ενώ παράλληλα εμπνέονται από τομείς του πολιτισμού, της τέχνης και της κουλτούρας κάθε λαού, όπως παραδοσιακή μουσική, τοπική κουζίνα και φεστιβάλ (Hajisoteriou, & Angelides, 2020).

Συνοψίζοντας, μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας με άτομα διαφορετικών εθνοτικών ομάδων μπορεί το σύνολο της σχολικής κοινότητας να αποδεχθεί το διαφορετικό και να προάγει τον διαπολιτισμικό σεβασμό. Οι γλωσσικές και οι πολιτισμικές διαφορές των παιδιών πρέπει να αξιοποιούνται προς όφελος όλων των μαθητών προκειμένου όλα τα σχολεία της Κυπριακής δημοκρατίας να αναπτύξουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα στη βάση κοινών αξιών για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Διαθεματικές συζητήσεις σε αντικείμενα παγκόσμιου ενδιαφέροντος θα ωφελήσουν όχι μόνο τους μετανάστες μαθητές, αλλά και τους γηγενείς (Θεοδοσίου et al., 2022).

4.5.4 Εμπόδια στην πραγμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στο σύνολο των ερευνών που μελετήθηκαν για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο ακόμη και αν διατηρούν θετική στάση προς της διαφορετικότητα, εντούτοις αδυνατούν να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης, που θα ενσωματώνει τους μετανάστες μαθητές σε όλες τις εκπαιδευτικές πράξεις (Θεοδοσίου et al., 2022). Οι παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματικής δράση των εκπαιδευτικών ποικίλουν και μπορούν να εντοπιστούν τόσο στην στάση του Υπουργείου γύρω από το θέμα, όσο και στην φύση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Αρχικά, μεγάλη μερίδα διδασκόντων κρίνει ανεπαρκές το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σχετικά με τις τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές μετανάστες, ενώ το υλικό που διατίθεται στα σχολεία από το Υπουργείο για αυτό το σκοπό δεν καλύπτει τις απαιτήσεις μιας διαπολιτισμικής τάξης. Δεδομένου ότι η διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο απαιτεί εξατομικευμένη προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί σε έρευνα των Hajisoteriou και Angelides (2020) δήλωσαν πως η χρονική διάρκεια του μαθήματος είναι ιδιαίτερα περιορισμένη για μια τέτοια ενέργεια. Επιβαρυντικό παράγοντα φυσικά στις προσπάθειες των διδασκόντων αποτελεί και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη και το υπερφορτωμένο σχολικό πρόγραμμα, που περιορίζει τον χρόνο που θα μπορούσαν να αφιερώσουν σε πρόσφυγες μαθητές (Hajisoteriou, & Angelides, 2020).

Τέλος, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, η υιοθέτηση διαπολιτισμικών πρακτικών επηρεάζεται σημαντικά από τις ιδεολογίες, τις αξίες και τις εμπειρίες των διδασκόντων και των διευθυντικών μελών των σχολείων. Εκπαιδευτικοί που δεν αναγνωρίζουν τα θετικά της συνεκπαίδευσης και τα οφέλη της φοίτησης μεταναστών μαθητών στα σχολεία της Κύπρου, δείχνουν απρόθυμοι να συνεργαστούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν μάλιστα προστεθούν στα εμπόδια που προαναφέρθηκαν οι ελλειπείς ευκαιρίες ενδοσχολικής κατάρτισης σε ζητήματα διαφορετικότητας και κατ' επέκταση η υπό-προετοιμασία των εκπαιδευτικών, γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος των διδασκόντων συναντά πληθώρα δυσκολιών (Θεοδοσίου et al., 2022; Hajisoteriou, & Angelides, 2020).

4.6 Η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών

Οι μεταναστευτικές ροές των τελευταίων χρόνων προς χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν φέρει τα κράτη υποδοχής αντιμέτωπα με μια νέα πραγματικότητα. Στην Κύπρο, όπως διευκρινίστηκε σε προηγούμενη ενότητα, η είσοδος της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004, ήταν καθοριστική για την διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σύμφωνα με την ετήσια έκθεση του 2020, οι πέντε πρώτες χώρες προέλευσης των μεταναστών στο κυπριακό έδαφος ήταν η Ελλάδα, η Συρία, η Ρουμανία, η Βουλγαρία και η Γεωργία (ΥΠΠΑΝ, 2020). Αυτή η πολιτισμική ετερογένεια άρχισε γρήγορα να γίνεται αισθητή στο σχολικό περιβάλλον, όπου σταδιακά φοιτούν όλο και περισσότεροι μαθητές με διαφορετικές καταβολές, διαφορετικές συνήθειες, ήθη και έθιμα (Θεοδοσίου et al., 2022; Hajisoteriou,

2013; Κωνσταντινόπουλος & Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου, 2010d; Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου & Συμέου, 2008; Angelides, Stylianos & Leigh, 2004b).

Η υποδοχή παιδιών μεταναστών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, έφερε στην επιφάνεια προβλήματα ξενοφοβίας, ρατσισμού και περιθωριοποίησης αυτών των μαθητών. Ωστόσο, εκτός από τα εμφανή προβλήματα, το Υπουργείο Παιδείας βρέθηκε αντιμέτωπο με μια σειρά από προκλήσεις και εμπόδια που σχετίζονταν με την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου που οφείλει να αναλάβει δραστικά μέτρα για να ενσωματώσει τους νέους μαθητές στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κυπριακή κοινωνία (ΥΠΠΑΝ, 2016; Angelides, Stylianos, & Leigh, 2004a; 2004b).

Σύμφωνα με την επίσημη κρατική πολιτική, τα παιδιά μεταναστών έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Το δικαίωμα αυτό τους παρέχεται ανεξάρτητα από την καταγωγή, το καθεστώς διαμονής (νόμιμο ή όχι) και την εθνικότητα των γονιών τους. Μάλιστα η νομοθεσία υποχρεώνει τους γονείς να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολείο της περιοχής κατοικίας τους. Σε όλα λοιπόν τα σχολεία της Κύπρου και σε όλα τα επίπεδα, από την Προδημοτική μέχρι την Ανώτατη Εκπαίδευση, η φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών είναι δωρεάν και η γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική (European Commission, 2019; ΥΠΠΑΝ, 2016; Zachariades, Spaneas, & Cochliou, 2015, σελ.70; Hajisoteriou, 2013; Κωνσταντινόπουλος & Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου, 2010d). Όπως ξεκάθαρα δηλώνεται στο κείμενο πολιτικής για την ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα *‘δεν κάνει καμία διάκριση αναφορικά με τη φυλή, την κοινότητα, τη γλώσσα, το χρώμα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την εθνική καταγωγή των μαθητών/τριών’* (ΥΠΠΑΝ, 2016, σελ.3). Το δικαίωμα για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση σε ένα σχολείο που σέβεται την διαφορετικότητα και προάγει τον ελεύθερο διάλογο μεταξύ των μελών του διασφαλίζεται και μέσω του Άρθρου 20 του Συντάγματος της Κύπρου (ΥΠΠΑΝ, 2016; Υ.Π.Π., 2008). Για τον σκοπό αυτό έχουν δοθεί από το Υπουργείο κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες στους διευθυντές των σχολείων που αναλαμβάνουν τις ετήσιες εγγραφές των μαθητών (Υ.Π.Π., 2010c).

Έρευνες έχουν καταδείξει πως όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι μετανάστες βρίσκονται σε σημαντικά κατώτερη θέση από τον γηγενή πληθυσμό (Zachariades, Spaneas, & Cochliou, 2015). Αυτό οφείλεται τόσο στο γεγονός πως

οι χώρες προέλευσης λόγω των κοινωνικών ανισοτήτων και της οικονομικής δυσχέρειας παρέχουν ελλείψεις ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσο και στην εξ ολοκλήρου διαφορετική φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων στα συγκεκριμένα κράτη.

Λαμβάνοντας υπόψη πως η εκπαίδευση διαδραματίζει έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχή ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ακολούθησε μια εκπαιδευτική πολιτική ενσωμάτωσης που περιλαμβάνει αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών (βλ. Κεφάλαιο 4.3), στα σχολικά βιβλία και στις διδακτικές πρακτικές (Hajisoteriou, 2013; Κωνσταντινόπουλος & Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, 2010d). Έτσι, το Υπουργείο δηλώνει ξεκάθαρα πως στόχος του είναι να προσφέρει στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών και προστασία των δικαιωμάτων και των ελευθεριών τους. Στη βάση αυτή, τα παιδιά πρόσφυγες κατανέμονται ομοίμορφα στα σχολεία της κυπριακής δημοκρατίας ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες (ΥΠΠΑΝ, 2020).

Στην Κύπρο, οι μαθητές ηλικίας 4 έως 15 ετών υποχρεούνται να φοιτούν στις αντίστοιχες σχολικές βαθμίδες. Ανάλογα με την ηλικία και το μορφωτικό τους επίπεδο, οι αλλόγλωσσοι μαθητές τοποθετούνται στις ανάλογες τάξεις (Zachariades, Spaneas, & Cochliou, 2015). Ακόμη, σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το Υπουργείο έθεσε 5 άξονες προτεραιότητας στην πολιτική του. Αυτοί αφορούσαν προβλέψεις για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την υποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συλλογή πληροφοριών για τις ανάγκες τους και τη διαπολιτισμική πλαισίωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, το Υπουργείο φρόντισε οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη δημοτική και μέση βαθμίδα εκπαίδευσης να έχουν την δυνατότητα παρακολούθησης ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, ενώ στοχεύοντας στην εξοικείωση των νεοαφιχθέντων και των οικογενειών τους με το κυπριακό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον εξέδωσε δύο ενημερωτικούς οδηγούς, τον *‘Οδηγός Υποδοχής στην Κυπριακή Εκπαίδευση’* και τον *‘Καλώς ήλθε στην Κύπρο.... Καλώς ήλθε στο σχολείο. Οδηγός Υποδοχής στα σχολεία της Κύπρου’* (ΥΠΠΑΝ, 2020; Κωνσταντινόπουλος & Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, 2010d, σελ.6). Και οι δύο οδηγοί μεταφράστηκαν σε διάφορες γλώσσες ώστε να καλύπτουν τις επικοινωνιακές ιδιαιτερότητες του αλλόγλωσσου πληθυσμού.

Αναγκαία κρίθηκε επίσης η προσφορά μαθημάτων ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, αλλά και η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία θα

ανταποκρίνονται στις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών και θα αξιοποιούν τις δεξιότητες τους. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού κρίνοντας πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ωφέλιμη για το σύνολο των μαθητών, θεώρησε απαραίτητο το σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού (Κωνσταντινόπουλος & Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, 2010d), ενώ πραγματοποίησε μεταξύ άλλων ενέργειες που αφορούσαν την παροχή επιπλέον εκπαιδευτικού προσωπικού για ενισχυτική διδασκαλία σε πρόσφυγες μαθητές το σχολικό έτος 2019-2020, καθώς και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για ενήλικες και ανήλικους μετανάστες από τα Επιμορφωτικά Κέντρα του νησιού. Ενδεικτικά εφαρμόστηκε πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για παιδιά επαναπατρισθέντων Κυπρίων, παλιννοστούντων και άλλων παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, καθώς και πρόγραμμα διερμηνείας και μετάφρασης. Τέλος, το Υπουργείο έδωσε στις σχολικές μονάδες την ευελιξία να πραγματοποιούν δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την ένταξη των μαθητών και εκείνα με τη σειρά τους -ιδιαίτερα τα δημοτικά- σχεδίασαν δράσεις που στόχευαν στην αλληλεπίδραση και συνεργασία των μαθητών (ΥΠΠΑΝ, 2020).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019), η Κύπρος περιλαμβάνεται στο σύνολο των χωρών που εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μεταναστών, παρέχοντας υποστήριξη στους μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού της συστήματος. Παράλληλα, τα σχολεία του νησιού έχουν την δυνατότητα να υποβάλλουν στο Υπουργείο αίτημα για παραχώρηση επιπλέον διδακτικών ωρών και προσωπικού για τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για την αξιολόγηση των παιδιών με μεταναστευτική βιβλιογραφία και τον σχεδιασμό εξατομικευμένου προγράμματος μάθησης, οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν τόσο την γλωσσική, όσο και την γνωστική τους ικανότητα. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ειδικά τεστ αξιολόγησης (European Commission, 2019).

Εν κατακλείδι φαίνεται πως μέσα από τις ετήσιες εκθέσεις και τα κείμενα που εστιάζουν στην διαχείριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το Υπουργείο επισημαίνει πως στόχος τους είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που σέβεται τη διαφορετικότητα και πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό πλουραλισμό. Ωστόσο κατά τους Hajisoteriou και Angelides (2020) μεταξύ ρητορικής και πράξης εντοπίζεται ένα χάσμα. Παρόλο που η επίσημη κρατική πολιτική περιλαμβάνει αναφορές για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ανάδειξη της διαφορετικότητας ως στοιχείο απαραίτητο στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, στην πράξη οι μετανάστες μαθητές θεωρείται ότι χρειάζονται αφομοίωση για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τα

ελλείμματα τους και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (Hajisoteriou, & Angelides, 2020; Partasi, 2011).

Το σύνολο λοιπόν της βιβλιογραφίας εντοπίζει δομικά εμπόδια στην αποτελεσματική ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Αρχικά, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος εμποδίζει αλλαγές στην διαπολιτισμική πολιτική, η οποία πρέπει να καθορίζεται και να διαμορφώνεται από την κεντρική εξουσία. Συνεπώς, καθώς το Υπουργείο πρέπει να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους την κατάλληλη τεχνογνωσία, η διαπολιτισμική διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία χρονοβόρα και απαιτητική που συναντά ποικίλα εμπόδια κατά την πραγμάτωσή της (Hajisoteriou, & Angelides, 2020). Για αυτούς τους λόγους, στο σύνολό τους οι Υπουργικές αποφάσεις και προσπάθειες έχουν χαρακτηριστεί αποτελεσματικές (Partasi, 2011).

4.6.1 Το Ευρωπαϊκό δίκτυο Sirius

Για την εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία έχει συσταθεί ένα Ευρωπαϊκό Δίκτυο συνεργασίας που συγκεντρώνει τους βασικότερους φορείς στον τομέα της μετανάστευσης και της εκπαίδευσης και στοχεύει στην ανταλλαγή απόψεων και γνώσης για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό προγραμμάτων. Με κύρια ενασχόληση την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, το δίκτυο *SIRIUS* φέρνει σε επαφή υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, ερευνητικό προσωπικό, ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς και εκπροσώπους κοινοτήτων μεταναστών ώστε να συνεργαστούν για ένα κοινό σκοπό, την υποστήριξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση. Μέσα από συναντήσεις, αξιολογήσεις και συσκέψεις, τα μέλη του δικτύου επιδιώκουν να επιφέρουν στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης τις αλλαγές εκείνες που θα παρέχουν στους μετανάστες μαθητές ίσες ευκαιρίες στην μόρφωση και στην εξέλιξη με τους γηγενείς μαθητές (Sirius, 2014).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου αποτελεί έναν από τους εταίρους του δικτύου. Σε όλα τα επίπεδα δράσης του εκπαιδευτικού συστήματος, στην κοινωνία, το σχολείο και τη σχολική τάξη, το Δίκτυο επιδιώκει όχι μόνο τον σχεδιασμό πολιτικής, αλλά την υλοποίηση προγραμμάτων που εγγυώνται την πρόσβαση των μεταναστών στο σχολείο βάσει του καθολικού δικαιώματος στην εκπαίδευση (ΥΠΠΑΝ, 2016).

Βασικές αρχές του Δικτύου αποτελούν η εξασφάλιση πλήρους πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε πολιτισμική, γλωσσική ή θρησκευτική ιδιαιτερότητα και η εφαρμογή

στοχευμένων εκπαιδευτικών πολιτικών από τα κρατικά συστήματα. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας σε όλα τα στάδια εκπαίδευσης προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών και να αξιοποιούνται οι δεξιότητές τους, ενώ η συνεκπαίδευση θα ωφελήσει πολύπλευρα τους μαθητές. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος των διευθυντικών μελών κάθε σχολείου, αφού χρειάζεται να ληφθούν μέτρα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την γλωσσική υποστήριξη των μαθητών. Τέλος, το δίκτυο επισημαίνει πως στην κορυφή όλων αυτών βρίσκεται η εφαρμογή των εθνικών νόμων κατά των διακρίσεων (Sirius, 2014).

Είναι λοιπόν εμφανές πως το πρόγραμμα προτείνει πρακτικές και δράσεις που απαιτούν αναθεώρηση των ισχυουσών εκπαιδευτικών πολιτικών και συνεχή προσπάθεια για προσαρμογή στις αλλαγές. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που προϋποθέτει την στήριξη των μεταναστών σε όλα τα στάδια της μαθητικής τους πορείας, από την Προσχολική ως την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με βάση αυτό το σκεπτικό, για να στεφθεί το όραμα του Δικτύου Sirius με επιτυχία χρειάζονται αλλαγές επίπεδο εθνικής πολιτικής, σχολικής μονάδας, όπως και σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Απαιτούνται δηλαδή νέες προτάσεις και μέτρα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις επιδιώξεις του Δικτύου (ΥΠΠΑΝ, 2016).

4.7 Προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην περίπτωση σχέσης Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων

Η δεκαετία του 2000 έφερε την Κυπριακή κοινωνία αντιμέτωπη με σημαντικές αλλαγές που επηρέασαν και την κλάδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συνταγματική αναγνώριση των δύο κοινοτήτων του νησιού, των Ελληνοκυπρίων που εγκαταστάθηκαν στο Νότο και των Τουρκοκυπρίων στο Βορρά αποτέλεσε ορόσημο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού συνδέθηκε με την απόδειξη πολιτικής κυριαρχίας (Angelides & Hadjisoteriou, 2018; Hajisoteriou, 2012).

Σύμφωνα με το Κυπριακό Σύνταγμα του 1960 η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται από τα Ελληνοκυπριακά και τα Τουρκοκυπριακά κοινοτικά Επιμελητήρια στα αντίστοιχα κοινοτικά σχολεία. Ως αποτέλεσμα αυτού του διαχωρισμού ήταν ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης (Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides, 2012).

Στην πρόσφατη ιστορία του νησιού, οι σχέσεις μεταξύ των δύο κοινοτήτων αποτελούν σημαντική παράμετρο στην προσπάθεια του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος για

καλλιέργεια ειρηνικής συμβίωσης, αλληλοβοήθειας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Όπως αναφέρεται στην έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού το 2008, είναι απαραίτητο μέσω της Παιδείας από την μία να δοθεί έμφαση σε όλες τις πτυχές της ιστορίας του νησιού με σκοπό την διαμόρφωση αγωνιστικού φρονήματος και από την άλλη, να αναδειχθούν τα κοινά σημεία των δύο κοινοτήτων για να αποφευχθεί η επανάληψη λαθών του παρελθόντος. Ως χώρος του πνεύματος και της ηθικής διάπλασης των νέων, το σχολείο οφείλει να λειτουργεί στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου, δηλαδή να φροντίζει για ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλεγγύης, κατανόησης και συνεργασίας (Υ.Π.Π, 2008).

Σε αυτό το έργο καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών που καλούνται πρώτα να γνωρίσουν οι ίδιοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο κοινοτήτων και στη συνέχεια να μεταδώσουν στους μαθητές την αξία της αποδοχής και του σεβασμού κάθε μορφής διαφορετικότητας. Οι αρχές αυτές πρέπει φυσικά να αποτελούν τη βάση διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία με τη σειρά τους πρέπει να λαμβάνουν υπόψη πως η εκπαίδευση έχει τη δύναμη να οικοδομήσει την κουλτούρα ειρηνικής συμβίωσης Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Τόσο μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη και το σύνολο των μαθημάτων, όσο και με την εφαρμογή διαφορετικών δραστηριοτήτων οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα την ιστορία, τον πολιτισμό και την παράδοση του νησιού και κατ'επέκταση να υιοθετήσουν τα ιδανικά της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας και της ειρήνης (Υ.Π.Π, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΚΡΑΤΩΝ

Η πολιτισμική ποικιλομορφία των κοινωνιών έχει φέρει τα κράτη αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις. Η ανάγκη για εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών γίνεται όλο και πιο επιτακτική, αφού απώτερος σκοπός είναι η ομαλή ένταξη των μεταναστών στο κοινωνικό σύνολο. Επιδιώκοντας την προώθηση της ισότητας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα του άλλου, τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου φαίνεται να αντιμετωπίζουν με παρόμοιο τρόπο τους νεοαφιχθέντες πληθυσμούς.

Συγκριτικά με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες τόσο η Ελλάδα όσο και η Κύπρος άργησαν να υιοθετήσουν διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Mokias, A., 2019), αφού και οι δύο χώρες ασχολήθηκαν με ζητήματα διαπολιτισμικότητας τη δεκαετία του 2000. Συγκεκριμένα παρά την ύπαρξη μεταναστών στα ελληνικά και κυπριακά εδάφη για πολλά χρόνια, οι δύο χώρες προχώρησαν σε μέτρα διαχείρισης των αλλοδαπών μαθητών το διάστημα 1997-2004.

Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθορίζονται και στις δύο περιπτώσεις από το Υπουργείο Παιδείας. Τα μέτρα που έχουν ληφθεί και από τα δύο κράτη μέσω των διαφόρων νομοθετημάτων αφορούν την ίδρυση ειδικών δομών για την παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης σε μετανάστες μαθητές, τη δημιουργία διδακτικού υλικού σχεδιασμένο για τις ανάγκες των αλλόγλωσσων πολιτών, καθώς και την παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Εντούτοις ο συντονισμός και η συνεργασία μεταξύ των ανώτατων αρχών και των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων, συναντά εμπόδια και δυσκολίας τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο (European Commission, 2019).

Η νομοθετική μέριμνα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα φαίνεται πως ξεκινά το 1970 με την δημιουργία τάξεων υποδοχής και τμημάτων ένταξης, χωρίς ωστόσο στην πράξη οι ενέργειες αυτές να έχουν αποτέλεσμα. Εν αντιθέσει η πρόνοια της Κυπριακής Δημοκρατίας για τους πολιτισμικά ανόμοιους πληθυσμούς ξεκινά αργότερα, το 1995 με την δημοσίευση και κύρωση της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων. Επιπλέον και οι δύο χώρες αποτελούν μέλη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου οπότε στο ευρύτερο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής πολιτικής υπέγραψαν και υιοθέτησαν συμβάσεις για την στήριξη της διαπολιτισμικότητας και ειδικότερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια η επικύρωση διεθνών συμβάσεων όπως η Ευρωπαϊκή Σύμβαση

για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), που αναγνωρίζει το καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, δεσμεύει τις δύο χώρες στην παροχή μόρφωσης σε όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως. Διαπιστώνεται λοιπόν πως από νομοθετικής απόψεως, τόσο η Ελλάδα, όσο και η Κύπρος έχουν λάβει υπόψη την κοινωνικοπολιτισμική ποικιλομορφία που τις χαρακτηρίζει.

Σε αυτά τα πλαίσια θεωρήθηκε απαραίτητη η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στις δύο χώρες προκειμένου να συμπεριλάβουν στην διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος που προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές, πολιτισμικές και γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες. Εντούτοις η βιβλιογραφία έχει καταδείξει πως παρά το θεωρητικό υπόβαθρο των νέων Α.Π του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην πράξη παραγκωνίζουν τις ανάγκες αλλοδαπών, εστιάζοντας στην προώθηση της επικρατούσας κουλτούρας. Στον αντίποδα αυτής της άποψης, τα Α.Π της Κύπρου μπορούν να χαρακτηριστούν διαπολιτισμικά σύμφωνα με τους Hajisoteriou, Neophytou, & Angelides (2012) αφού η ανάγκη ξεχωριστής αντιμετώπισης των μεταναστών μαθητών δηλώνεται με σαφήνεια.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019), οι δύο χώρες συγκλίνουν στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών τους στρατηγικών. Ειδικότερα έχουν εφαρμόσει συγκεκριμένο σχέδιο δράσης για την ένταξη των μεταναστών μαθητών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Στην Ελλάδα μάλιστα οι στρατηγικές καλύπτουν και την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης (European Commission, 2019).

Ο βασικότερος παράγοντας που καθορίζει την κατανομή των μαθητών στις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι η ηλικία. Εντούτοις στην Κυπριακή Δημοκρατία σημαντικό ρόλο παίζουν και οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών για τον καθορισμό της τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα ενώ στην Ελλάδα οι μετανάστες μαθητές έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα σε τάξεις προετοιμασίας, στην Κύπρο προτείνεται οι αλλοεθνείς μαθητές να ενταχθούν σε σχολεία που προσφέρουν εντατικά προγράμματα εκμάθησης της επικρατούσας γλώσσας (European Commission, 2019). Φαίνεται δηλαδή πως η αρχική διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των μεταναστών μαθητών δεν διαφέρει στα δύο κράτη.

Σχετικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας διαπιστώνεται πως και τα δύο κράτη ενδιαφέρονται για την παροχή

θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων στους διδάσκοντες μεταναστών μαθητών. Στην Ελλάδα οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς μεταναστών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ στην Κύπρο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει οργανώσει κατά καιρούς διάφορες δράσεις ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης. Ωστόσο στην πράξη οι συγκεκριμένες προσπάθειες έχουν κριθεί ανεπαρκείς από μια μερίδα εκπαιδευτικών.

Τέλος, ο Θεσμός ZEP έχει εφαρμοστεί και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Αν και στην Κύπρο ξεκίνησε πιλοτικά το 2003-4 σε κάποιες περιοχές, στην Ελλάδα έφτασε πολύ αργότερα, το σχολικό έτος 2010-2011.

Εν κατακλείδι φαίνεται οι δύο χώρες να συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό στην οργάνωση και διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Η βιβλιογραφία έχει επισημάνει την μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική κατεύθυνση τόσο του ελληνικού όσο και του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος υποστηρίζοντας πως στην πράξη η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως μειονέκτημα-εμπόδια που πρέπει να προσπελαστεί ώστε οι μαθητές να αφομοιωθούν στην κυρίαρχη κουλτούρα (Angelides, Styliani & Leigh, 2004a; 2004b). Παρά τις πολιτικές και τα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί, τα δύο κράτη εξακολουθούν να διατηρούν τον συγκεντρωτικό τους χαρακτήρα ενισχύοντας κατά αυτό τον τρόπο τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα τελευταία χρόνια η αύξηση των μεταναστευτικών ροών έχει καταστήσει τις χώρες υποδοχής της Ευρώπης ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές. Ως ένας από τους σημαντικότερους φορείς της κοινωνίας το σχολείο έχει βρεθεί αντιμέτωπο με πληθώρα προκλήσεων αφού οφείλει να παρέχει υψηλής ποιότητας διδασκαλία σε όλα τα παιδιά (Θεοδοσίου etal. 2022; ΥΠΠΑΝ, 2016). Αυτή η νέα πραγματικότητα ανέδειξε την ανάγκη υιοθέτησης συμπεριληπτικών πρακτικών διδασκαλίας που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών και θα τους στηρίζουν στη διαδικασία μάθησης. Έτσι εμφανίστηκε ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ο ακριβέστερος για να δηλώσει την ανάγκη διαμόρφωσης της διδασκαλίας στη βάση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικών ομάδων.

Σχετικά με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν προταθεί διάφορες ερμηνείες. Στην πλειοψηφία αυτών δίνεται βάσει στην παροχή γνώσεων με σκοπό την διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας που θα διέπεται από τις αρχές του σεβασμού, της αλληλοεκτίμησης και της αποδοχής στην διαφορετικότητα του άλλου. Προκειμένου λοιπόν να πετύχει το σκοπό της η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτούνται αλλαγές στο σύνολο των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Κατά καιρούς έχουν καταβληθεί πολλές προσπάθειες για την αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών που θα αντιμετωπίζουν ισότιμα κάθε μέλος της κοινωνίας. Στοχεύοντας να υποστηρίξει τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα στον απαιτητικό ρόλο που έχουν αναλάβει, να εντάξουν μετανάστες μαθητές στο κοινωνικό σύνολο, η Ευρωπαϊκή Ένωση παρέχει εδώ και χρόνια τους απαραίτητους πόρους στα κράτη-μέλη. Μέσα από τον σχεδιασμό προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα προσφέρει κατευθυντήριες γραμμές στα εκπαιδευτικά συστήματα καθορίζοντας τον ρόλο, τον σκοπό και το περιεχόμενο τους.

Ως δύο από τις βασικότερες χώρες-πόλους έλξης μεταναστών, η Ελλάδα και η Κύπρος, έχουν υιοθετήσει μέτρα αλλαγής και καινοτομίας στην εκπαιδευτική τους πολιτική με σκοπό να της προσδώσουν έναν πλουραλιστικό χαρακτήρα (Angelides, Stylianiou & Leigh, 2004b). Εντούτοις φαίνεται πως στην πράξη τα δύο κράτη προσπαθούν να αφομοιώσουν τους νέους πληθυσμούς στην κυρίαρχη κουλτούρα, παρά να τους εντάξουν σε ένα κοινωνικό σύνολο όπου θα διατηρούν και θα συνεχίσουν να καλλιεργούν στοιχεία τους δικού τους πολιτισμού.

Εξετάζοντας τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολουθήθηκαν στις δύο χώρες, τις αντιλήψεις και την στάση των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικής διδασκαλίας, το περιεχόμενο των Α.Π.Σ και μερικές από τις βασικότερες εκπαιδευτικές καινοτομίες που προτάθηκαν για την διαχείριση της σχολικής ετερότητας, η παρούσα εργασία κατέδειξε πως τόσο η Ελλάδα όσο και η Κύπρος διατηρούν τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Φαίνεται πως παρά την υπογραφή διεθνών συμβάσεων και κρατικών νομοθετημάτων, οι δύο χώρες έχουν κάνει μικρά βήματα στην ενσωμάτωση των αλλοεθνών ομάδων, αφού η εκπαίδευσή που παρέχουν συνεχίζει να έχει μια μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική κατεύθυνση.

Όπως εύστοχα έχουν σημειώσει οι Angelides, Stylianos και Leigh (2004b), διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει εισαγωγή στην κριτική σκέψη, στην αλληλεγγύη, την αλληλεπίδραση και τον πλουραλισμό στην εκπαιδευτική πράξη. Για να στεφθεί με επιτυχία μία τέτοια προσπάθεια κρίνεται απαραίτητη περαιτέρω δράση από κάθε κράτος που υποδέχεται στις σχολικές του μονάδες παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Συνειδητοποιώντας τις πραγματικές ανάγκες των ίδιων των παιδιών, τους περιορισμούς και τις συνθήκες που συναντούν στη νέα τους πατρίδα, οφείλουν το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να αναγνωρίσουν την διαφορετικότητα ως στοιχείο ωφέλιμο για κάθε κοινωνικό ον. Μόνο τότε θα μπορέσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να θέσει γερά θεμέλια ανάπτυξης σε ένα κράτος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Α. Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Α. Καραγιάννης, Α. Μάντζιου, & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σ. 25-62). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2006). *Βιοηθική – Αναφορά στους γενετικούς και τεχνολογικούς νεωτερισμούς* (2ηεκδ.). Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2020). Το άρθρο 14 του ΧΘΔΕΕ στην ΕΕ και η κατοχύρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση στην ενωσιακή έννομη τάξη. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Π. Νάσκου - Περράκη, & Δ. Σκιαδά (Επιμ.), *Δικαίωμα στην εκπαίδευση και εκπαιδευτικές πολιτικές* (σελ. 290-291). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αννικουλα.

Ανδρούτσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο: μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σ.11-23). Αθήνα: Νήσος.

Ανοικτή μέθοδος συντονισμού (χ.χ.). Στο EUR-Lex, *Glossary of summaries*. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html>

Ασκούνης, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρης, Π. (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Εκπαιδευτική Κλίμακα. (2019). *Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών*. Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/1121-ekpaidevsh-allodapwnpallinostountwn-mathhtwn>

Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής. (χ.χ.). *Έρευνες που υλοποιούνται από το ΕΔΑ-Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε από <https://www.keda.uoa.gr/research.php> (12 Φεβρουαρίου, 2023).

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ευρωπαϊκή Ένωση. (1992). Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 224. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:224:FULL&from=EN> (18 Φεβρουαρίου, 2023).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *Erasmus + Οδηγός Προγράμματος*. (2^η έκδοση). Ανακτήθηκε από https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_el.pdf (10 Φεβρουαρίου, 2023).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (χ.χ.). Αρμοδιότητες και διαδικασίες. Ανακτήθηκε από <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/el/powers-and-procedures> (Πρόσβαση στις 10 Απριλίου 2023).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2019). Θέση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+» το πρόγραμμα της Ένωσης για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό (2019). ΕΕ αριθ. 1288/2013, 28.3.2019. Ανακτήθηκε από: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TC1-COD-2018-0191_EL.html

Θεοδοσίου, Β., Αφαντίτη-Λαμπριανού, Θ., & Καραγιώργη, Γ. (2022). Κύπριοι εκπαιδευτικοί και πολυπολιτισμικές τάξεις: Αποτελέσματα από τη διεθνή έρευνα TALIS 2018. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 70–87.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/> (Πρόσβαση: 12 Φεβρουαρίου 2023)..

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καψωμένος, Γ. Ε. (2008). Διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμός και εθνικές ταυτότητες: μια κριτική προσέγγιση της παγκοσμιοποίησης. Στο Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ., & Λάζαρης, Α. (Επιμ.), Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας, 1-3 Οκτωβρίου 2004 (σελ. 11-31). Πάτρα: Gutenberg.

Κογκίδου, Δ. (1997). Φεμινιστική Παιδαγωγική: Ένα Πλαίσιο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη (σ. 227-257). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν. και Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*, Αθήνα: ΕΚΚΕ

Κωνσταντινόπουλος, Κ., Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Ρ. (2010d). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικές βιογραφίες στα σχολεία και την κοινωνία της Κύπρου*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. ISBN: 978-9963-0-9146-1

Λοϊζίδου, Π. Χ., Κύπρου, Π. Ι., & Συμεού, Λ. (2008). Προωθώντας τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας- κοινότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: συμπεράσματα μιας παρέμβασης. Στην Ε. Φτιάκα (Εκδ.) *Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις σχολείου-σπιτιού στην κόψη της διαφορετικότητας* (σσ. 243-262). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπουτσιούκη, Σ. (2017). *Ευρωπαϊκή Πολιτική στην Εκπαίδευση: Από τη Στρατηγική της Λισαβόνας στη Στρατηγική "Ευρώπη 2020"*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.

Museduc. (χ.χ.) Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη | ΣΤΟΧΟΙ. Ανακτήθηκε από <https://museduc.gr/el/%CF%84%CE%BF%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9> (7 Φεβρουαρίου 2023).

Museduc. (χ.χ.) ΚΕΣΠΕΜ-Περιγραφή. Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Ανακτήθηκε από <https://museduc.gr/el/%CE%BA%CE%B5%CF%83%CF%80%CE%B5%CE%BC/%CF>

[%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B7-%CE%BA%CE%B5%CF%83%CF%80%CE%B5%CE%BC](#)(7 Φεβρουαρίου 2023).

Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο* (9η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές* (7η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση*. (Α' τόμος). Αθήνα: Gutenberg.

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά (2016-2018). (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/20>

Πρόγραμμα Comenius (χ.χ.). ΙΚΥ- Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών. Ανακτήθηκε από <https://www.iky.gr/el/iky-mail/item/1423-programa-comenius>(11 Φεβρουαρίου 2023)

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιάνου-Κύργου, Ε. (2019). Εκπαίδευση και μετανάστευση: πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα. Στο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο. ‘Πρακτικά εργασιών’. *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες* (σελ. 21). Κέρκυρα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων & 1ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Ιονίων Νήσων.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (2021-2030). *Ένα Ψήφισμα του Συμβουλίου. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, C 184/1.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2023). Τι είναι το Συμβούλιο; Ανακτήθηκε από <https://www.consilium.europa.eu/el/council-eu/what-is-the-council/> (13 Φεβρουαρίου 2023).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης. (2010a). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τα Δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από: http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010b). Νέα Αναλυτικά Προγράμματα 2010-2011. Ενημερωτικό Δελτίο. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου & Υπηρεσία Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010c). Ετήσια Έκθεση 2010. Λευκωσία. Ανακτήθηκε από <http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008). Ετήσια Έκθεση 2008. Λευκωσία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/>

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.χ). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Λευκωσία. Διαθέσιμο στο: <http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας [ΥΠΠΙΑΝ]. (2020). Ετήσια Έκδοση 2020. ISSN 1450-040 X.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016: Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. ΦΕΚ, 3049/Β/23-9-2016.

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας [ΥΠΠΙΑΝ]. (2016). Κείμενο Πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό

από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/metanasteftiki_viografia.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1999). Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. ΦΕΚ, 1789/Β/28-9-1999.

Χαλκιώτης, Δ. (1997). Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον: Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 34-36.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Εκδόσεις Διάδραση.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angelides, P., Hajisoteriou, Ch. (2018). Developing and Implementing Policies of Intercultural Education in Cyprus in the Context of Globalization. *The Cyprus Review*, 30(1), 353-368.

Angelides, P., Stylianos, T., & Leigh, J. (2004a). Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation? *Intercultural Education*, 15, 307–315.

Angelides, P., Stylianos, T., & Leigh, J. (2004b). Reflections on policy and practice in multicultural education in Cyprus. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 5(2), 61-85.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations curriculum and teaching* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (6th ed.). London: Allyn & Bacon Publishers, Inc.

Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. *European Educational Research Journal*, 4(1), 79-88.

Eldering, L.& Rothenberg, J. J. (1996). Multicultural Education: Approaches and practice, in Watson, K., Modgil, C. & Modgil, S. (Eds) *Educational Dilemmas: Debate and diversity*. London: Cassell.

Ely, R. J., & Tomas, D A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. Ανακτήθηκε από <https://web.mit.edu/cortiz/www/Diversity/Ely%20and%20Thomas,%202001.pdf>

European Commission, Eurydice. (2020). National Education Systems: Greece. Ανακτήθηκε από <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/greece>

European Commission. (2019) *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2020). ‘Inching’ towards interculturalism: ambiguities and tensions in teachers’ ideologies and practices in the context of Cyprus. *Intercultural Education*, 31(1), 16-37.

Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism: how do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus?. *Teacher development*, 17(1), 107-126.

Hajisoteriou, C. (2012) Listening to the wind of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 311-329.

Hajisoteriou, C., Neophytou, L., & Angelides, P. (2012). Intercultural dimensions in the (new) curriculum of Cyprus: The way forward. *Curriculum Journal*, 23(3), 387-405.

Hajisoteriou, C. (2009). 'Europeanising' Cypriot intercultural education: A policy process of simulation?. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(4), 1-14.

Harrison, D. A., Price, K. H., & Bell, M. P. (1998). Beyond relational demography: Time and the effects of surface-and deep-level diversity on work group cohesion. *Academy of management journal*, 41(1), 96-107.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Mokias, A. J. (2019). Comparative approach of educational policy of Greece to intercultural education with other European countries. *Journal of Contemporary Education*, 3(1), 21-24.

Panayiotopoulos, C., & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.

Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί, προοπτικές*, 44-64. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Partasi, E. (2011). Experiencing multiculturalism in Greek-Cypriot primary schools. *Compare*, 41(3), 371-386.

Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

Sirius, (2014). A Clear Agenda for Migrant Education in Europe. *Migration Policy Group*

Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on ‘Intercultural Education Schools’(IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments. *Power and Education*, 4(2), 219-229.
Ανακτήθηκε από <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/power.2012.4.2.219>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2006). *Guidelines on intercultural education. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education*, Education Sector. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Verhás, E. (2019). *Η τουρκική μειονότητα της Δυτικής Θράκης: Ένα μακροχρόνιος αγώνας για δικαιώματα και αναγνώριση*. Minority Rights Group International.
Ανακτήθηκε από https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2019/10/MRG_Rep_WThra_GRK_Sept19_ONLINE2.pdf

Zachariades, A., Spaneas, S., & Cochliou, D. (2015). *Κύπρος και Μετανάστευση: Αρχές Ένταξης και ο Ρόλος της Τοπικής Κοινωνίας*. Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών της Ακαδημίας Αθηνών.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2016). EEC202/1. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=celex:12016ME/TXT>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2008). Πράσινη Βίβλος: Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008DC0423&from=EN>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2000). Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου της 29ης Ιουνίου 2000 περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης των ατόμων ανεξαρτήτως φυλής ή εθνοτικής καταγωγής σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L 180/22, 19 Ιουνίου 2000.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2018). Ψήφισμα σχετικά με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην ΕΕ (2017/2224 (INI)). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 28/8

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2016). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 5ης Ιουλίου 2016 σχετικά με τους πρόσφυγες: κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας (2015/2321(INI)). Ανακτήθηκε από https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0297_EL.html

Νομοθετικό Διάταγμα 339/1974, Περί ιδρύσεως και λειτουργίας γυμνασίου απόδημων ελληνοπαιδών μετά μαθητικής εστίας. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ. Α΄ 61/11.03.1974)

Νόμος 1404/1983, άρθρο 45, Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 173/Α/24-11-1983)

Νόμος 1789/1999, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ίδρυση και Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής Και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 708/7-9-1999)

Νόμος 2413/1996, κεφάλαιο Γ, άρθρο 32, παρ.3, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.(ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996).

Νόμος 2790/2000, άρθρο 1, Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 24/Α/16-2-2000)

Νόμος 2817/2000, άρθρο 9, Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000).

Νόμος 2910/2001, άρθρο 40, Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 91/Α/2-5-2001).

Νόμος 4415/2016, άρθρο 38. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016)

Νόμος 4547/2018, άρθρο 3. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).

Συμβούλιο της Ευρώπης (2008). Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο. «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια» Ανακτήθηκε από https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf

Συμβούλιο της Ευρώπης. (1995). Κείμενο της σύμβασης πλαισίου για την προστασία των εθνοτικών μειονοτήτων. Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/16800c1303>

Σύσταση του Συμβουλίου για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας. (2018). ΕΕ C 195/01. Ανακτήθηκε από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32018H0607(01))

Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2016). Άρθρο 14 - Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN>