



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση Επιστημών Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Θέμα:

**«Βιβλιογραφική ανασκόπηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα:
Σύνδεση με ιστορικά γεγονότα»**

Γεώργιος Γούνης

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Καψάλης
Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2021

Περιεχόμενα

Πίνακας συντομογραφιών.....	iii
Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Εισαγωγή.....	vii

Κεφάλαιο 1^ο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Βασικές έννοιες και ζητήματα

1.1 Αποσαφήνιση των όρων.....	1
1.1.1 Πολιτισμός.....	1
1.1.2 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα.....	3
1.1.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	5
1.2 Αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας.....	8
1.3 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	12
1.4 Μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....	19
1.4.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	20
1.4.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	22
1.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	23
1.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	25
1.4.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	26
1.5 Φορείς προώθησης της διαπολιτισμικότητας.....	27
1.5.1 Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	27
1.5.2 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.....	29
1.5.3 Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.....	30
1.5.4 Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.....	31
1.5.5 Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.....	31
1.5.6 Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.....	32
1.5.7 Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης.....	32

Κεφάλαιο 2^ο: Μετανάστες και πρόσφυγες

2.1 Κοινωνικές ομάδες μεταναστών στην Ελλάδα.....	33
2.1.1 Ρομ.....	34
2.1.2 Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης.....	35
2.1.3 Ομογενείς από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης.....	36
2.1.4 Ομογενείς από την Αλβανία (Β. Ήπειρο).....	37
2.1.5 Μετανάστες - Αλλοδαποί.....	38
2.1.6 Πολιτικοί πρόσφυγες.....	41
2.2 Νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	42
2.2.1 Κείμενα του ΟΗΕ.....	42
2.2.2 Κείμενα της UNESCO.....	44
2.2.3 Κείμενα Συμβουλίου της Ευρώπης.....	46
2.3 Προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής.....	47
2.3.1 Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών.....	48
2.3.2 Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων.....	50
2.3.3 Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων.....	51
2.3.4 Παιδεία Ομογενών.....	53
2.4 Δυσκολίες προσαρμογής μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	54
2.5 Αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	56

Κεφάλαιο 3^ο: Η πορεία της εκπαίδευσης αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στην Ελλάδα

3.1 Δεκαετία 1970.....	58
3.2 Δεκαετία 1980.....	61
3.3 Δεκαετία 1990.....	63
3.4 Από το 2000 έως σήμερα.....	68
Συμπεράσματα.....	73
Παράρτημα: Πίνακες.....	74
Βιβλιογραφία.....	86
Διαδικτυακές πηγές.....	95

Πίνακας συντομογραφιών

Α.Ε.Ι.	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
ΒΔ	Βορειοδυτικά
Γ.Γ.Λ.Ε.	Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
Δ.Υ.Ε.Π.	Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων
Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.	Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ι.Ν.	Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας
Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Εθνικό Ίδρυμα για την Αποδοχή και Αποκατάσταση Αποδήμων Παλινοστούντων Ελλήνων Ομογενών
Ε.Κ.	Ευρωπαϊκή Κοινότητα
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
Ε.Π.Ε.Α.Κ.	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ε.Σ.Σ.Δ.	Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών
Ζ.Ε.Π.	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.	Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
Ι.Π.Ο.Δ.Ε.	Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Κ.Α.Π.Π.	Κέντρο Αλλοδαπών Πολιτικών Προσφύγων
ΚΕ.Δ.Α.	Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
Κ.Ε.Γ.	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
Κ.Ε.Ε.	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε.	Κέντρα Παιδαγωγικής Υποστήριξης της Σχολικής Ένταξης
ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ.	Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων
Κ.Π.Σ.	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Κ.Φ.Π.	Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων

Ν.Ε.Λ.Ε.	Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης
Ο.Ε.Λ.Β.	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
Ο.Η.Ε.	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Σ.Δ.Ε.	Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Π.	Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων
Σ.Π.	Σχολεία Παλινοστούντων
Τ.Υ.	Τάξεις Υποδοχής
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
Φ.Τ.	Φροντιστηριακά Τμήματα

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και πιο έντονη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ένταξη μαθητών από χώρες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η ένταξη αυτή πραγματοποιείται ύστερα από τις μετακινήσεις πολιτών από τον τόπο διαμονής τους λόγω κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, με την προσδοκία να βρουν ένα καλύτερο μέλλον στη χώρα όπου εγκαθίστανται. Η Ελλάδα λοιπόν, καλείται να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική που θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και θα δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την αρμονική συμβίωση των μεταναστών στην ελληνική πραγματικότητα. Ως επακόλουθο της κατάστασης αυτής, όροι όπως «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμική εκπαίδευση», έρχονται στο προσκήνιο, υπό το καθεστώς αθρόων μεταναστευτικών και προσφυγικών εισροών.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τίθενται σε ισχύ νομοθετικές ρυθμίσεις και προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Παρά τις όποιες δραστηριοποιήσεις όμως και τακτικές που εφαρμόζονται στο χώρο της εκπαίδευσης, προκύπτουν ζητήματα ταυτότητας και έντονου αναστοχασμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει προσκολλημένο σε ιδεολογικές και επιφανειακές προσεγγίσεις, προωθώντας την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό και μη λαμβάνοντας υπόψη τη μητρική γλώσσα των μεταναστών και αλλοδαπών μαθητών.

Abstract

In recent years, the integration of students from countries with different cultural backgrounds has become more and more intense in the Greek Education system. This integration takes place after the relocation of citizens from their place of residence due to socio-economic factors, with the expectation that they will find a better future in the country where they are settling. Greece, therefore, is called to implement an educational policy that will be able to meet the needs of modern society and will create favorable conditions for the harmonious coexistence of immigrants in the Greek reality. As a consequence of this situation, terms such as "multiculturalism", "interculturalism", "intercultural education", come to the foreground, under the pressure of the massive influx of immigrants and refugees.

In the context of intercultural education, legislative arrangements and educational policy programs with the aim of learning the Greek language come into force. Despite any activities and tactics applied in the field of education, issues of identity and intense reflection arise. The educational system remains attached to ideological and superficial approaches, promoting the Greek language and culture and not taking into account the mother tongue of migrant and foreign students.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων στην κατεύθυνση των Επιστημών Αγωγής. Διαιρείται σε τρία κεφάλαια και ακολουθεί την εξής μέθοδο παρουσίασης ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθεί στους στόχους της:

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την αποσαφήνιση βασικών όρων και εννοιών, όπως είναι ο «πολιτισμός», η «πολυπολιτισμικότητα», η «διαπολιτισμικότητα» και η «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ώστε στη συνέχεια να γίνει εκτενής αναφορά στις αρχές, τους στόχους και τα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Επίσης, σημειώνει ενδιαφέρον η παρουσίαση των φορέων εκείνων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης των μεταναστών καθώς και το έργο τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται ζητήματα που σχετίζονται με τους μετανάστες και πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται μελέτη των κατηγοριών αυτών που καταφτάνουν στον ελλαδικό χώρο. Επιπλέον, αναφέρεται το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, το οποίο οδηγεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Επιπρόσθετα, κρίθηκε απαραίτητη η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες κατά την προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία και η αναγκαιότητα ύπαρξης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται σε όλη την πορεία της εκπαίδευσης των μεταναστών στην Ελλάδα από την περίοδο της μεταπολίτευσης έως τη σημερινή εποχή, σε συνάρτηση πάντοτε με τις ιστορικές εξελίξεις και δεδομένων των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών.

Κεφάλαιο 1^ο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Βασικές έννοιες και ζητήματα

1.1 Αποσαφήνιση των όρων

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τη συνύπαρξη περισσότερων πολιτισμικά ετερόκλητων ανθρώπινων ομάδων. Οι χώρες υποδοχής και γενικά όλες οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα καλούνται να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική ετερότητα και να οργανώσουν τις σχέσεις μεταξύ των πολιτών της, προκειμένου να συμβάλλουν σε μια δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2001, 19).

Η απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα δώσει τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να μάθει να αξιοποιεί το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο και να συνυπάρχει με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών.

Προτού όμως προχωρήσουμε εκτενέστερα στα επί μέρους της διαπολιτισμικής, κρίνεται απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «πολιτισμός», «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση», έννοιες που απασχολούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών και είναι σημαντικές για την πραγμάτευση και κατανόηση του θέματος.

1.1.1 Πολιτισμός

Ο όρος «πολιτισμός» έχει οριστεί από πολλούς επιστήμονες και έχει διαφοροποιήσεις μέσα στους αιώνες. Αν και η έννοια του πολιτισμού διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της παιδαγωγικής, εντούτοις αποτελεί δύσκολο εγχείρημα η συστηματική αποσαφήνιση του περιεχομένου και της σχέσης της με τους στόχους της αγωγής και της εκπαίδευσης (Μπουγιουκλή, 2014, 5).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998, 1441), ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται στο σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων ενός κοινωνικού συνόλου ή στο

σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων της δράσης ενός συνόλου ανθρώπων (κοινωνικού, εθνικού, θρησκευτικού, κλπ.) σε ορισμένη ή μη εποχή.

Κατά τον Δαμανάκη (2005, 32), «ο όρος πολιτισμός στην ευρεία του έννοια περιλαμβάνει την ιστορική κληρονομιά, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη λαϊκή παράδοση, καθώς και όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου».

Ο Νικολάου (2000, 27) υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός προκύπτει από την αντιπαράθεση ανάμεσα στους υλικούς όρους ζωής και τις παραδόσεις. Το πολιτισμικό πλαίσιο μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, διασφαλίζοντας τη συνέχεια του πολιτισμού σε μια κοινωνία. Τα στοιχεία του πολιτισμού κάνουν μια ομάδα μέλος του κοινωνικού συνόλου και τη διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες.

Στην περίπτωση των μεταναστών, ο χαρακτήρας και η αξία του πολιτισμού δεν εξαντλείται απλώς στην αναζήτηση της «αυτονόητης συνέχειας» του ως πολιτισμού της χώρας καταγωγής, δηλαδή σε έναν «εθνοτικά διακριτό πολιτισμό». Αντιθέτως, ο πολιτισμός των μεταναστών δεν είναι σε καμία περίπτωση ο πολιτισμός των «ξένων», αλλά όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, οι οποίες προσδιορίζουν την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2001, 136-137).

Ο Banks (2000, 73) ορίζει τον πολιτισμό ως τρόπο και στάση ζωής που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και αναφέρει ότι αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες.

Για τον Essinger (1993) ο πολιτισμός είναι το αποτέλεσμα της αντιπαράθεσης με τις συνθήκες διαβίωσης και τις παραδόσεις. Με τη μεταβολή των συνθηκών διαβίωσης και των παραδόσεων μεταβάλλεται και ο πολιτισμός. Από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ξένο πολιτισμό και το δικό μας, απορρέει ένας νέος πολιτισμός. Συνεπώς, ο πολιτισμός είναι μια διαδικασία, η οποία βρίσκεται πάντα σε κίνηση και

εξέλιξη/μετεξέλιξη. Με αυτή την έννοια ο πολιτισμός είναι ένας ζωντανός οργανισμός (Ζωγράφου, 2003, 39).

Ο Auernheimer (1996) βλέπει τον πολιτισμό σαν ένα κοινά διαμοιραζόμενο σύστημα, ασυμβολικών σημασιών, το οποίο συμπαράγεται, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής. Προήλθε από την αντιπαράθεση με τους υλικούς όρους ζωής, κάτω από ειδικές συνθήκες παραγωγής και δημιουργείται καθημερινά εκ νέου με σύνδεση στις εκάστοτε υφισταμένες παραδόσεις. Είναι δηλαδή μη ολοκληρωμένος και διαδικαστικός.

Τέλος, οι Verma και Bagley (1984) υποστηρίζουν ότι ο πολιτισμός δεν είναι μια στατική οντότητα, μετασχηματίζεται δυναμικά και αλλάζει μέσα στον ιστορικό χρόνο. Περαιτέρω, ένας πολιτισμός δεν είναι αντικειμενικός, καθώς κάθε περιγραφή του πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τον τρόπο με τον οποίο αυτός γίνεται αντιληπτός από τα άτομα που ζουν μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο πολιτισμό. Η προσωπική ή βιωμένη εμπειρία μπορεί κάλλιστα να υπαγορεύει μια διαφορετική στάση σε μια αντίληψη κάποιας συγκεκριμένης όψης ενός κοινού πολιτισμού (Modgil, 1997, 25).

1.1.2 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» συχνά συγχέεται με τον όρο «διαπολιτισμικότητα», χωρίς όμως οι δυο έννοιες να ταυτίζονται ή να είναι συνώνυμες. Κοινό σημείο των δυο όρων είναι ότι αντανακλούν ερμηνείες που είναι στενά συνδεδεμένες με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Πρόκειται για μια συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος πολιτισμός συνιστά αξία, μιας και ο κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν και να ολοκληρώσουν τον οικείο πολιτισμό (Μπουγιουκλή, 2014, 7).

«Πολυπολιτισμικός» κατά τον Μπαμπινιώτη (1998, 1447,491) είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διαφόρων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών, ενώ «διαπολιτισμικός» είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς.

Ο Μάρκου (1997, 8-9) διαφοροποιεί τους όρους και τονίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική

πραγματικότητα και τη διαδικασία της εξέλιξής της, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις.

Παρόμοια, ο Γεωργογιάννης (1999, 50) δηλώνει ότι ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται συνήθως σε μια κοινωνική σχέση στην οποία άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συμβιώνουν και οι πολιτισμοί που εκφράζουν, συνυπάρχουν. Από την άλλη μεριά, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων.

Ο Hohmann (1989) αποδίδει με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» την κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση, κατά την οποία οι ισχύουσες διαδικασίες επηρεάζονται και από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Ανάλογα, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με την ανάπτυξη παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων που στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί η μετανάστευση, δηλαδή με τη διαπολιτισμική αγωγή. Η έννοια λοιπόν της πολυπολιτισμικότητας χαρακτηρίζει την υφισταμένη κατάσταση στις σύγχρονες κοινωνίες, δηλαδή «το τι είναι», ενώ η έννοια της διαπολιτισμικότητας εκφράζει «το τι θα έπρεπε να είναι».

Ο Gundara (2000) επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και στην αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στους λαούς. Ο όρος «διαπολιτισμικός» επομένως, παραπέμπει σε έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης, ο οποίος εντοπίζει και αξιοποιεί όχι μόνο τις διαφορές αλλά και τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς.

Κατά τον Porcher (1989), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δεν σηματοδοτεί απλά και μόνο μια πολυπολιτισμική κατάσταση με την έννοια της παράλληλης διαβίωσης ατόμων που κατάγονται από διάφορες εθνότητες, αλλά πολύ περισσότερο

υποδηλώνει τους συσχετισμούς κάθε είδους που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς σε μακροεπίπεδο.

Ανάλογες θέσεις εκφράζει και ο Dickopp (1984), επισημαίνοντας τις πιθανές σημασίες της πρόθεσης 'δια'. Μπορεί κατά τον ίδιο να αναφέρεται: α) στην αναγκαιότητα διαμεσολάβησης της αγωγής μεταξύ των πολιτισμών για αμοιβαιότητα, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, β) στην αποδοχή ότι μεταξύ των πολιτισμών υπάρχουν κοινά στοιχεία, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω της αγωγής, με την ανάπτυξη όχι απλώς της αλληλοκατανόησης αλλά και της αλληλεγγύης και γ) στην αναγκαιότητα μιας αγωγής με κοινές αρχές, παραδεκτές από όλους τους πολιτισμούς και όχι στις πολιτισμικές διαφορές (Μπουγιουκλή, 2014, 7).

Σύμφωνα με τον Kymlicka (1995, 267-270), ο όρος «πολυπολιτισμικός», όταν αναφέρεται σε χώρες, είναι αμφίσημος και ανακριβής, καθώς περιλαμβάνει δυο διαφορετικές κατηγορίες: α) τις χώρες που είναι πολυεθνικές (λόγω κατακτήσεων, αποικιοκρατίας ή ομοσπονδίας) και β) εκείνες που είναι λόγω μετανάστευσης. Αυτοί οι δυο όροι είναι λιγότερο γνωστοί από τον όρο «πολυπολιτισμικός», αλλά πολύ πιο σαφείς.

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης, 1987, 75-87).

1.1.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μια πολυσήμαντη έννοια, η οποία είναι δυνατόν να διαφέρει και να μεταβάλλεται, όπως διαφέρει και μεταβάλλεται στο χώρο και τον χρόνο ο πολιτισμός που αποτελεί τη σημασιολογική της βάση. Κατά συνέπεια, είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπάς, 1998, 291).

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001, 205), ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό πρότυπο εκπαίδευσης, αλλά εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες

προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998, 16-17) υποστηρίζουν ότι ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» συνεπάγεται ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής. Η διαπολιτισμική αγωγή αποσκοπεί στην ισότητα των ευκαιριών για όλους και είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1989, 1405-1408), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Ως αρχή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως προσέγγιση, είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Δεν αρκείται μόνο στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών των μεταναστών να συναγωνίζονται τα γηγενή παιδιά, αλλά προχωρά σε βαθύτερες και ουσιαστικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και των καθιερωμένων διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου. Τέλος, ως κίνημα, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοέκφρασης.

Για τον Δαμανάκη (2002, 3-7), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως διαδικασία που αφορά το άτομο, την ομάδα και φυσικά και το εκπαιδευτικό σύστημα, δε σημαίνει ενασχόληση με την εκπαίδευση των 'άλλων', των 'ξένων', των αλλοδαπών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει και στοχεύει στη συνεκπαίδευση 'ντόπιων' και 'ξένων'. Στο πλαίσιο αυτής της συνεκπαίδευσης, οι διαφορετικότητες, οι ετερότητες συναντώνται, αλληλεπιδρούν και αλληλοεμπλουτίζονται.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003, 3), η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται στενά με την πολιτισμική ετερότητα, είτε πρόκειται για ετερότητα διακρατική είτε για

πολιτισμική πολλαπλότητα στα πλαίσια του ίδιου του κράτους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενδιαφέρεται για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στο ίδιο το θεωρητικά ομοιογενές έθνος - κράτος.

Η Pommerin (1984) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους. Επίσης, συμβάλλει στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση με τη λύση συγκρούσεων. Ξεκινά από μια διευρυμένη πολιτισμική έννοια. Αναφέρεται στην συνύπαρξη, προσανατολίζεται στην πράξη και ωριμάζει από την εμπειρία (Πανταζής, 1999, 156-159).

Κατά τον Reich (1994), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί μια ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχεται στο σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως απάντηση στην πολιτισμική και γλωσσική πολλαπλότητα και βασικό μέλημά της είναι να καλλιεργήσει στους νεαρούς μαθητές τη συνείδηση για την κοινωνική πολυμορφία (Γκόβαρης, 2001, 79-80).

Ο Nieke (1994) τέλος, διατυπώνει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τις ακόλουθες τέσσερις θέσεις:

- 1) Είναι κοινωνική μάθηση και έχει ως προϋπόθεση την απουσία των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα.
- 2) Είναι πολιτική παιδεία διότι οφείλει να προετοιμάσει την πολυπολιτισμική κοινωνία, καλλιεργώντας την αντοχή και την εξάλειψη των συγκρούσεων και των διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς.
- 3) Είναι αντιρατσιστική παιδεία, καθώς αναφέρεται στον πολιτισμικό σχετικισμό.
- 4) Είναι παιδαγωγική της υποστήριξης διότι υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς και τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητάς τους που δοκιμάζεται λόγω των επιδράσεων της κουλτούρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής (Πανταζής, 2003, 81).

1.2 Αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας

Ο Essinger (1991) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

1) **Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.** Αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου, να καταλαβαίνει τις προθέσεις και τα συναισθήματά του και να μην τον κρίνει βασιζόμενος σε προκαταλήψεις και ρατσιστικές ιδέες. Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με αυτή την αρχή, είναι να καταφέρει να δημιουργήσει ανθρώπους που θα έχουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, τόσο εντός του σχολείου όσο και μετέπειτα ως πολίτες της κοινωνίας. Οι άνθρωποι με τέτοια παιδεία δεν θα κατακρίνουν ένα άτομο χωρίς πρώτα να το γνωρίσουν λόγω της κουλτούρας και της πολιτισμικής καταγωγής τους, αλλά θα προσπαθούν να μπαίνουν στη θέση του και να δημιουργούν μια διαλεκτική σχέση μαζί του.

2) **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.** Αλληλεγγύη είναι η συμπαράσταση σε δοκιμαζόμενους ανθρώπους, η αλληλοβοήθεια και το αίσθημα ενότητας που μπορεί να κυριαρχεί ανάμεσα σε άτομα με κοινά συμφέροντα και στόχους. Συνδέεται άμεσα με την κοινωνική αλληλεγγύη. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει μια συλλογική συνείδηση στα άτομα, ώστε να καταλάβουν ότι αυτό το αίσθημα ενότητας και αλληλοβοήθειας θα πρέπει να κυριαρχεί ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως φύλου και πολιτισμικής καταγωγής. Από τη στιγμή που όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία και μπορούν εν δυνάμει να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα, είναι λογικό να αλληλοϋποστηρίζονται.

3) **Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.** Κάθε πολιτισμός έχει μοναδικά και κοινά χαρακτηριστικά που εμπνέουν σεβασμό και αποδοχή. Κάθε άνθρωπος επομένως, οφείλει να διακρίνει πέρα από την φαινομενική 'ομοιογένεια' του πολιτισμού του, τις επιδράσεις που έχει δεχθεί από άλλες κουλτούρες και τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης πολιτισμών που έχει πραγματοποιηθεί μέσα από διαδικασίες τριβής και σύγκρουσης ανά τους αιώνες. Σύμφωνα με αυτή την

αρχή, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να ανοίξει τους ορίζοντες των ανθρώπων προς τους άλλους πολιτισμούς και να προσκαλέσει άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας.

4) **Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.** Ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης συνδέεται με την προσήλωση στην εθνική καταγωγή και σε όσα τη χαρακτηρίζουν. Οδηγεί σε περιφρούρηση όσων θεωρούνται πολιτισμικά στοιχεία του έθνους και σε περιφρόνηση όλων των άλλων πολιτισμών. Ο εθνικισμός έχει ως αποτέλεσμα την περιχαράκωση γύρω από ήθη, έθιμα και χαρακτηριστικά και την απομόνωση οποιασδήποτε άλλης κοινωνικής ομάδας που δεν τα συμμερίζεται πλήρως. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με αυτήν την αρχή, είναι να εξαλείψει ακριβώς αυτού του είδους την σκέψη και να προωθήσει την ανάπτυξη μέσω της πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους λαούς (Νικολάου, 2000, 78/ Παπαϊωάννου, 2017, 22-23).

Εκτός όμως από τις αρχές αυτές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθορίζεται και από τρία βασικά αξιώματα όπως τα ορίζει ο Δαμανάκης (2005, 99-105):

- **Ισοτιμία των πολιτισμών, πολιτισμική σχετικότητα και οικουμενικότητα.** Σύμφωνα με την επιστήμη της εθνολογίας, κάθε πολιτισμός εξυπηρετεί τις ανάγκες των ανθρώπων που τον δημιούργησαν. Σκοπός του κάθε πολιτισμού είναι να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί την εκάστοτε κοινωνική ομάδα από την οποία πηγάζει. Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί με εσωτερικά και όχι εξωτερικά συγκριτικά κριτήρια. Επίσης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη, η οποία έχει ως αφετηρία τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και εκείνο της χώρας υποδοχής, η διαπολιτισμική θεωρία αποδέχεται και την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του λεγόμενου «πολιτισμού των μεταναστών». Ο πολιτισμός αυτός είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και πρέπει να αντιμετωπιστεί ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης και υποδοχής. Όλοι οι πολιτισμοί λοιπόν έχουν την ίδια αξία (ισοτιμία) και δεν μπορούν να διακριθούν σε ανώτερους ή κατώτερους.

- **Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.** Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική ή κοινωνική προέλευσή του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εξέλιξη του πολιτισμού. Αντίθετα, η μη αποδοχή ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή και επομένως, με περιορισμό των μορφωτικών του ευκαιριών. Οι αλλοδαποί μαθητές που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελούν ‘tabula rasa’, ούτε «ελλειμματικοί», αλλά είναι φορείς ενός διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου και μιας άλλης μητρικής γλώσσας. Ως τέτοιοι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται εντός του σχολείου και ευρύτερα στην κοινωνία.
- **Παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.** Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μειονοτικούς πληθυσμούς θα επιφέρει και την ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Οι μαθητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται να θεωρούν ότι μόνο η κουλτούρα της χώρας υποδοχής πρέπει να είναι κυρίαρχη και σεβαστή, μεγαλώνουν περιφρονώντας και υπονομεύοντας οτιδήποτε διαφορετικό. Τέτοια άτομα εξελίσσονται σε πολίτες που, είτε προωθούν τις κοινωνικές ανισότητες είτε τις αποδέχονται ως κάτι φυσιολογικό. Στόχος λοιπόν είναι η αποφυγή χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν την κοινωνική ανισότητα και την περιθωριοποίηση των μειονοτικών πληθυσμών (Παπαναούμ, 2008, 29/ Παπαϊωάννου, 2017, 24).

Παρόμοιες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατυπώνει ο Μάρκου (1989, 1405-1408). Αυτές συνοπτικά είναι οι εξής:

A) **Αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.** Κατά τη διαδικασία συνάντησης και αλληλεπίδρασης των διαφόρων πολιτισμών, δεν επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός ενιαίου πολιτισμού, αλλά η περαιτέρω εξέλιξη όλων στην πολυμέρειά τους.

B) **Εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη ζωή.** Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βλέπει την ισότητα ευκαιριών σε συνάρτηση με κοινωνικοοικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, στα πλαίσια της

πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αποκαλύπτει τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι κυρίαρχες κάθε φορά κοινωνικές ομάδες ελέγχουν τις ευκαιρίες για πρόσβαση και εξέλιξη των μειονοτήτων και των πολυπολιτισμικών ομάδων.

Γ) Καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συμβίωσης των λαών. Προϋποθέτει διαμόρφωση κοινωνικών συνειδήσεων που να υπερβαίνουν τα όρια των ομάδων, των κρατών, των εθνών και των φυλών. Απαιτεί την κατάργηση της ανισότητας, της αδικίας και των διακρίσεων που υπάρχουν στις κοινωνίες.

Σύμφωνα με τον Fuchs (2001, 33-42), τα παρακάτω σημεία αποτελούν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

1) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται κατά τον ίδιο τρόπο σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και σε γηγενείς μαθητές. Για να ζήσει κάποιος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτούνται ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αφορούν όλους τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μεταξύ αυτών θεωρούνται: η επικοινωνιακή ικανότητα, η συναναστροφή με το «ξένο» και δημιουργικές ικανότητες τόσο για τη σύνδεση διαφορετικών μεταξύ τους αντιλήψεων όσο και για την ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης και προσανατολισμών στις δικές μας παραστάσεις.

2) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμόζεται μόνο σε γιορτές ή οι μαθητές να γνωρίζουν απλώς την κουλτούρα και την ιστορία άλλων «μεμονωμένων» εθνών και πολιτισμικών ομάδων, αλλά πρέπει να εμφανίζεται με μια ανάλογη παιδαγωγική θέση σε όλους τους τομείς δράσης, οι οποίοι αφορούν το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών.

3) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί ως αναγκαία την ένταξη στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αυτό αφορά μεταξύ άλλων τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού ιδρύματος, την εργασία με τα παιδιά, τη συνεργασία με τους γονείς, ζητήματα διαμόρφωσης χώρου, το ρόλο του εκπαιδευτικού και την ομάδα εργασίας.

4) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τα δικά της κεντρικά σημεία. Σε αυτά μεταξύ άλλων ανήκουν: η προώθηση της γλώσσας, τόσο της μητρικής όσο και της χώρας

υποδοχής, η συνεργασία με τους γονείς όλων των μαθητών, η διαμόρφωση της ταυτότητας και η κοινωνική δράση - συναναστροφή με το «ξένο», το διαφορετικό.

Σύμφωνα με τον Nieke (1995), οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στις παρακάτω προτάσεις:

- Ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής μάθησης στο κανονικό μάθημα. Η διαπολιτισμική μάθηση και αγωγή δεν είναι ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά συνιστούν τις κυρίαρχες αρχές του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Προώθηση της πολλαπλής οπτικής. Με τον όρο αυτό περιγράφεται η διδασκαλία που επικεντρώνει το ενδιαφέρον και στο άτομο και στον πολιτισμό και στην αλληλεπίδραση, έτσι ώστε να αναδεικνύεται η οπτική από όλες τις πλευρές.
- Επιδίωξη της αλλαγής οπτικής. Βασική διαπολιτισμική απαίτηση είναι ο κάθε μαθητής να αντιλαμβάνεται τον αλλοδαπό συμμαθητή του ως πολιτισμικά διαφορετικό, έτσι ώστε να απομακρύνεται από τη μονοπολιτισμική αντίληψη.
- Σεβασμός στη διαισθητική αντίληψη του κάθε ατόμου, έτσι ώστε να ενεργεί και να αποδίδει νόημα σε όλα τα στάδια της δράσης του και να διαπιστώνει την αλλαγή οπτικής.
- Οικοδόμηση πολιτισμικής γνώσης και όχι απλή πληροφόρηση (Κοσσυβάκη, 2002, 37-45).

1.3 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εν γένει είναι η ουσιαστική αναθεώρηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου και όχι μόνο της βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Με αυτό το τρόπο, οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο δικαιούνται να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες, αντίστοιχες με τους γηγενείς.

Σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω παιδαγωγικών παρεμβάσεων, στοχεύει στην ανάκτηση των ικανοτήτων εκείνων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό. Παράλληλα, προωθεί την ενδυνάμωση τους με την ανάπτυξη γνώσεων, ώστε νιώθοντας ασφάλεια, να ενταχθούν στην κοινωνία και να αποτελέσουν ισότιμα μέλη της. Στόχος λοιπόν, είναι η καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Παπάς, 1998, 301).

Ως προς τους μαθητές που προέρχονται από το κυρίαρχο πολιτισμικό περιβάλλον και μιλούν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, πρόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η υπέρβαση της ξενοφοβίας και η αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς, ο σεβασμός στους άλλους πολιτισμούς, η θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, η έμφαση στην αξία των κοινών σημείων των διαφορετικών ομάδων, η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής. Σε αυτά προστίθενται επίσης η αλληλεγγύη, η ειρήνη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας, η συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και οι ίσες ευκαιρίες σε όλους (Μπεζάτη, Θεοδοσοπούλου, 2006, 182).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1989, 1405-1408), οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατυπώνονται ως εξής:

- ❖ Αναγνώριση και αλληλεπίδραση των πολιτισμικών εκφράσεων όλων των μαθητών και εξασφάλιση της δυνατότητας σε όλους να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία τους.
- ❖ Σεβασμός της πολιτισμικής παράδοσης των άλλων και κατάργηση της πολιτισμικής ιεράρχησης, μιας και οι διάφορες κουλτούρες δεν έχουν την ίδια κοινωνική αναγνώριση.

- ❖ Αποτροπή κάθε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής που διαχωρίζει και απομονώνει τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας.
- ❖ Αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός σχολικού προγράμματος, στο οποίο θα παρουσιάζονται τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και θα καλλιεργεί στα παιδιά την κριτική ικανότητα να αντιμετωπίζουν θέματα που σχετίζονται με τη δυναμική των διαφορετικών πολιτισμών.
- ❖ Διατήρηση και ενίσχυση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, το οποίο δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μειονέκτημα αλλά ως πλεονέκτημα.
- ❖ Επιμόρφωση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ώστε να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- ❖ Ανάπτυξη σταθερών σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, σε μια κοινή πορεία για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998, 44-47), ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής επικεντρώνεται σε 4 άξονες που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της. Αυτοί είναι: α) η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β) η αλληλεγγύη, γ) ο σεβασμός και η αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων και δ) η ειρηνική συμβίωση ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Οι τέσσερις αυτοί άξονες θεωρούνται ότι πρέπει να αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η συνειδητοποίηση των στόχων αυτών αναμένεται να επηρεάσει την εκπαίδευση προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση που θα καταστήσει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία και τις σχέσεις ατόμων και ομάδων κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Κατά τον Hohmann (1989, 16), η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής οριοθετείται στην ακόλουθη τριάδα:

- 1) «συνάντηση» των πολιτισμών,
- 2) παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση,
- 3) δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Σύμφωνα με τη λογική της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η «συνάντηση» των πολιτισμών πρέπει να συντελείται στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει πάντοτε στην πράξη. Συχνά η «συνάντηση» των πολιτισμών συνοδεύεται από έντονες πολιτισμικές συγκρούσεις εις βάρος της κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά ασθενέστερης ομάδας.

Βέβαια, η αξίωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης να παραμερίσει τα παρεμβαλλόμενα εμπόδια, ξεπερνά τις δυνατότητές της. Δεν μπορεί να παραμερίσει τα όποια εμπόδια εμφανίζονται στην επίτευξη των στόχων της. Εκείνο που μπορεί όμως στην πραγματικότητα να κάνει, είναι να αναδείξει αυτά τα εμπόδια και να αποκαλύψει τα όποια οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφέροντα βρίσκονται πίσω από αυτά, ούτως ώστε να αποκτήσει έναν κριτικό και χειραφετικό χαρακτήρα.

Η πολιτισμική συνάντηση και ανταλλαγή και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός μπορούν να συντελεστούν εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εκπαίδευση ο εμπλουτισμός συγκεκριμενοποιείται κυρίως μέσω της διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών, με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς των μειονοτήτων και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα και με την θεώρηση των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες. Όμως, η διαπολιτισμική παιδεία δεν εξαντλείται σε συγκεκριμένα θεσμικά εκπαιδευτικά μέτρα, αλλά είναι τρόπος ζωής που διαπερνά την αγωγή και την εκπαίδευση συνολικά. Για αυτό, ζητούμενο είναι η διαπολιτισμοποίηση της σχολικής ζωής στο σύνολό της.

Ο Auernheimer (1996) υποστηρίζει ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής πρέπει να επικεντρώνονται στα εξής βασικά σημεία: α) την κοινωνική μάθηση, β) την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς, γ) την πολυδιάστατη γενική μόρφωση, δ)

την πολιτική μόρφωση και την αντιρατσιστική αγωγή και ε) τη διπολιτισμική εκπαίδευση.

A) Κοινωνική μάθηση:

Η διαπολιτισμική αγωγή ως κοινωνική μάθηση στοχεύει στην ενσυναίσθηση, την ανοχή, την αλληλεγγύη και την ικανότητα συνεργασίας. Προϋπόθεση όμως για την κοινωνική μάθηση είναι η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο.

B) Αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς:

Η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να μεταδίδει την εμπειρία ότι ο ατομικός πολιτισμός είναι ένας μεταξύ πολλών άλλων. Για αυτό το λόγο πρέπει να επιδιώκεται η εξάλειψη εθνοκεντρικών αντιλήψεων. Εν προκειμένω, πρέπει να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι και τα κίνητρα που επεξηγούν τη συμπεριφορά και τις πράξεις των ανθρώπων άλλων πολιτισμών και να παρουσιαστεί ορθολογικά ο τρόπος διαβίωσής τους.

Γ) Πολυδιάστατη γενική μόρφωση:

Βασικός στόχος είναι η αναθεώρηση του προγράμματος διδασκαλίας του σχολείου και η κατάργηση του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του. Κατά τον συγγραφέα, τα προγράμματα διδασκαλίας στο μάθημα της Αγωγής του πολίτη «στοχεύουν και αυτά στην ταύτιση με το πολιτικό σύστημα και τους θεσμούς του, για να ενισχύσουν έτσι έμμεσα τη δημιουργία εικόνων εχθρού».

Δ) Πολιτική αγωγή και αντιρατσιστική αγωγή:

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτική αγωγή. Η αγωγή ενάντια στην εθνική αντίληψη αποτελεί αναμφίβολα έναν πολιτικό στόχο. Παράλληλα, η αντιρατσιστική εκπαίδευση προωθεί την πολιτική αντιπαράθεση αναφορικά με την κακομεταχείριση των μαύρων στη Μεγάλη Βρετανία. Ο Auernheimer υποστηρίζει ότι η πολυδιάστατη γενική μόρφωση και η πολιτική συνειδητοποίηση πρέπει να αποτελέσουν καθήκον κυρίως της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρέπει να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του ρατσισμού και την υποκειμενική και κοινωνική λειτουργία των προκαταλήψεων.

E) Διπολιτισμική εκπαίδευση:

Το πρόγραμμα της διπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθήθηκε κυρίως από το Ινστιτούτο Προσχολικής Αγωγής του Μονάχου, καθώς επίσης και από την Ομοσπονδία των Συλλόγων των Μεταναστών στη Γερμανία. Οι εκπρόσωποι της εκπαίδευσης αυτής απαιτούν δίγλωσσους παιδικούς σταθμούς ή ομάδες παιδικών σταθμών και διδασκαλία σε δυο γλώσσες, με τη μητρική γλώσσα ως κανονικό μάθημα. Ταυτόχρονα, προβλέπονται ώρες κοινής διδασκαλίας για όλα τα παιδιά (Ζωγράφου, 2003, 68-73).

Ο Triandis (1997, 130) θεωρεί ότι ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

- i. να αυξήσει την επίγνωση της έκτασης, στην οποία οι σκέψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές μας είναι προϊόντα του δικού μας πολιτισμού και όχι κατ' ανάγκη λειτουργικά.
- ii. να αυξήσει την ικανότητα και δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους, οι οποίοι έχουν διαφορετικούς κανόνες, αξίες, τρόπους σκέψης και προοπτικές.
- iii. να αυξήσει την ικανότητα να ελέγχουμε τη συμπεριφορά μας, ώστε να είναι στο μέγιστο βαθμό αποτελεσματική στις σχέσεις μας με άτομα διαφορετικών πολιτισμών.

Σύμφωνα με τον Nieke (1995), οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

1. Επαφή και προσέγγιση του διαφορετικού:

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει την ανασφάλεια και την επιφυλακτικότητα, όταν στην καθημερινή ζωή έρχονται σε επαφή μέλη διαφορετικών εθνικών ομάδων. Η απώθηση και επιθετική συμπεριφορά των γηγενών απέναντι στους αλλοδαπούς προέρχεται συχνά από την περιφρόνηση των ιδιαίτερων στοιχείων των ξένων πολιτισμών. Συνεπώς, πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης που επιτρέπουν διευκρινίσεις, χωρίς να προκαλούν συγχρόνως απόρριψη και αίσθημα απειλής.

2. Θεμελίωση της ανεκτικότητας:

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η ανοχή απέναντι στον τρόπο ζωής, τις καθημερινές συνήθειες, τις πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες των μελών άλλων εθνικών ομάδων, πρέπει να είναι αναμφισβήτητη.

3. Αποδοχή της εθνικότητας του μαθητή και προώθηση της μητρικής γλώσσας:

Τα μέλη των διαφόρων εθνικών ομάδων έχουν το δικαίωμα να καλλιεργούν τα στοιχεία του πολιτισμού και της παράδοσής τους. Η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων προωθεί μια αντιπαράθεση με άλλους πολιτισμούς που καταλήγει συχνά σε εθνοκεντρικές στάσεις και συμπεριφορές που ενυπάρχουν σε κάθε πολιτισμικό σύστημα.

4. Υπερνίκηση του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού:

Τα μέλη των διαφόρων εθνικών ομάδων έχουν την τάση στην μεταξύ τους επικοινωνία να θεωρούν τον πολιτισμό τους ως ανώτερο όλων, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται αδυναμία επικοινωνίας με τους εκφραστές των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει στην περίπτωση αυτή, να υιοθετήσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, έτσι ώστε να καταπολεμήσει τις εδραιωμένες αντιλήψεις και να καταστήσει τα μέλη των διαφόρων εθνοτήτων ικανά να συναναστρέφονται με ευαισθησία τους φορείς των άλλων πολιτισμών.

5. Επισήμανση των κοινών στοιχείων των πολιτισμών με πνεύμα ομαδικότητας για αποφυγή εθνικιστικών και ρατσιστικών τάσεων:

Η πολυπολιτισμικότητα μιας κοινωνίας προκαλεί ανταγωνισμούς και συγκρούσεις που απορρέουν από την αντιπαράθεση των πολιτισμών. Για αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει μέσα από την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαιότητας των μελών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, να εντοπίσουν πολλά κοινά στοιχεία, να αποκτήσουν σεβασμό για τον διαφορετικό πολιτισμό και έτσι, να απαλλαχθούν από τις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές αντιλήψεις.

6. Προώθηση της αλληλεγγύης μεταξύ των ομάδων πλειονότητας και μειονότητας της κοινωνίας:

Η αλληλεγγύη ανάμεσα στις ομάδες των μειονοτήτων πρέπει να προωθείται εξίσου, καθώς στην προσπάθειά τους να διεκδικούν τα πολιτικά τους δικαιώματα και να

διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, χρειάζονται υποστήριξη και προστασία.

7. Επίλυση των συγκρούσεων και ειρηνική προσέγγιση των πολιτισμικών διαφορών:

Η συνάντηση των μελών των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων δημιουργεί ποικίλες και αντιφατικές αντιδράσεις. Από τη μια μεριά, προκαλεί ενδιαφέρον για το άγνωστο σε συνδυασμό με την επιθυμία να αναλυθεί ο ξένος πολιτισμός και από την άλλη, προκαλεί απέχθεια προς το ξένο στοιχείο, του οποίου οι πεποιθήσεις και οι αξίες για τη ζωή εκλαμβάνονται ως απειλητικές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να καταπολεμήσει τις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στο ξένο στοιχείο με προγράμματα ενάντια στο ρατσισμό και την ξеноφοβία.

8. Αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός:

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρέπει κάθε πολιτισμός να αποδέχεται τα στοιχεία των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή παρουσίαση ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων, αλλά να προωθείται η αμοιβαία εκτίμηση μέσα από την περιγραφή ειδικών πολιτισμικών τρόπων έκφρασης των ομάδων μεταξύ τους και να διευκολύνεται η πρόσκτηση στοιχείων του ξένου πολιτισμού στον οικείο πολιτισμό κάθε ομάδας (Κοσσυβάκη, 2002, 37-45/ Πανταζής, 1999, 156-159).

1.4 Μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Από τη δεκαετία του 1960, μετά και από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι πολυπολιτισμικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν στις χώρες υποδοχής μεταναστών ήταν επόμενο να προκαλέσουν ποικίλα προβλήματα στις διάφορες μειονοτικές ομάδες. Με την έλευση μεταναστευτικών ρευμάτων σε μια χώρα και τη μετέπειτα προσπάθεια για ένταξή τους στο νέο κοινωνικό ιστό, επηρεάστηκε τόσο ο πολιτισμός των μεταναστών όσο και της χώρας υποδοχής από την αλληλεπίδραση μεταναστών-γγενών. Η εκάστοτε χώρα υποδοχής καλείται, είτε να αναπροσαρμόσει βασικά πολιτισμικά της στοιχεία είτε να μείνει προσκολλημένη σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, μη θέλοντας να ακολουθήσει την εξελικτική τάση των πραγμάτων (Παπαϊωάννου, 2017, 16).

Όσον αφορά το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, προέκυψαν ζητήματα εκπαίδευσης, γλώσσας, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης. Τα προβλήματα αυτά, τα οποία σχετίζονταν με την ομαλή ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, δεν είχαν μια ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Παράλληλα, οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν από τις διάφορες χώρες υποδοχής μεταναστών εμπεριείχαν μια σειρά αλληλοσυγκρουόμενων θεωρητικών και πρακτικών απαντήσεων στις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1999, 45).

Κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, τα Ευρωπαϊκά κράτη επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν μέσω της εκπαίδευσης τη διαχείριση της εθνοτικής ποικιλίας και την ενσωμάτωση των μεταναστών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν σε αρχικό στάδιο έθεταν στο περιθώριο κάθε στοιχείο γλωσσικής και εθνοτικής ετερότητας. Αυτό συνέβαινε γιατί ο στόχος ήταν ο επαναπατρισμός του μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού (Damanakis, 2011, 115-118).

Για τη διαχείριση, επομένως, του πολιτισμικού πλουραλισμού τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία εκφράζουν και τη γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας σχετικά με την αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ροών και την ένταξή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτά τα μοντέλα μπορούν να συνοψιστούν στα εξής πέντε: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Τα δυο πρώτα, της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα ενώ τα άλλα τρία είναι πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα (Παπαναούμ, 2008, 24-25).

1.4.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτέλεσε το κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών μετανάστευσης μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Στηριζόταν στην άποψη ότι τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων ήταν προσωρινά και σχετίζονταν με την ελλιπή γνώση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Προμπονά, 2003, 41). Βέβαια, η ιδέα της αφομοίωσης είναι παλαιότερη. Όπως

αναφέρει ο Bauman, η έννοια αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται ήδη από τον 17^ο αιώνα με σκοπό να κωδικοποιηθεί το γεγονός της βαθμιαίας εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών στην περίπτωση συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική προέλευση.

Η αφομοιωτική προσέγγιση όμως εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1950 με βασική της θέση ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από εθνική και πολιτισμική άποψη. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000, 120).

Οι σημαντικότεροι θεωρητικοί υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας, Park και Burgess, ορίζουν την αφομοίωση ως μια διαδικασία «συγχώνευσης των πολιτισμών» κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, ιστορική μνήμη και στάσεις άλλων προσώπων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σε έναν κοινό πολιτισμό (Γκόβαρης, 2001, 47).

Γενικά όμως, με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Η αφομοίωση επίσης, ορίζεται ως κατάσταση, ως το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Γεωργογιάννης, 1999, 46). Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της επαφής, στο οποίο γηγενείς και αλλοδαποί έρχονται σε επαφή και ανταλλάσσουν πληροφορίες. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της σύγκρουσης, στο οποίο οι επαφές λαμβάνουν αρχικά τη μορφή του ανταγωνισμού. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της προσαρμογής, το οποίο ορίζεται ως διαδικασία ένταξης των μεταναστών σε περιθωριακές θέσεις, ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους ή το επάγγελμα. Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αφομοίωσης (Προμπονά, 2003, 41-42).

Ο κοινωνιολόγος Gordon θεωρεί ότι η διαδικασία αφομοίωσης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής ολοκληρώνεται μόνο όταν υπάρχουν συγκεκριμένες παράμετροι. Τέτοιοι παράγοντες είναι η πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, η ευρεία συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της κοινωνίας υποδοχής (πολιτιστικές λέσχες, οργανώσεις, αθλητικοί σύλλογοι και άλλες παρόμοιες ομάδες), σημαντικός βαθμός μικτών γάμων, το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινωνία

υποδοχής, η απουσία στερεοτύπων και διακρίσεων και η απουσία συγκρούσεων που προέρχονται διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση της εξουσίας (Μάρκου, 1996, 6-8).

Στο πλαίσιο της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους. Η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», λόγω της αδυναμίας των μαθητών αυτών στην χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Για αυτό, επιβάλλεται η εντατική εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και πιστεύεται ότι είναι το κλειδί για την γρήγορη αφομοίωσή τους (Νικολάου, 2000, 121-122).

1.4.2 Μοντέλο της ενσωμάτωσης

Τη δεκαετία του 1970 εμφανίζεται το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης οδήγησαν στην υιοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης που θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας ισόνομης κοινωνίας. (Μάρκου, 1996, 10).

Ως όρος, η «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ασκεί όμως επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της. Μέσω της ενσωμάτωσης ουσιαστικά, η παράδοση μιας εθνικής ομάδας αποτελεί συστατικό στοιχείο της νέας εθνικής ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 1999, 47). Η διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων των μεταναστευτικών ομάδων και η ανεκτικότητα στις ετερότητες διευκολύνουν την κοινωνική ενσωμάτωση. Ωστόσο, τα μέλη των μεταναστευτικών μειονοτήτων οφείλουν να αφομοιώσουν εκείνες τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αξίες και πεποιθήσεις, στις οποίες στηρίζεται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί (Ζωγράφου, 2003, 60-68).

Αφετηρία του μοντέλου της ενσωμάτωσης είναι η «πολυεθνική ιδεολογία» και συγκεκριμένα, η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν μεν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. Τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τόσο στο γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους (Γκόβαρης, 2001, 51).

Βασικοί στόχοι του μοντέλου λοιπόν, είναι η διατήρηση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των αλλοδαπών μαθητών και η ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία του πολίτη της μειονότητας που αφορούν στις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, τα ήθη, τα έθιμα, την ενδυμασία και τις εθνικές εορτές, γίνονται σεβαστά και η χώρα υποδοχής αποδέχεται το δικαίωμά του να τα διατηρήσει (Πυργιωτάκης, 2000, 429).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας, δημιουργούνται περισσότερα σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Η διαδικασία ενσωμάτωσης θα μπορούσε να διευκολυνθεί, καθώς πιστεύεται ότι η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα επιτρέψει την αποδοχή διαφοροποιήσεων σε τρόπους ζωής, πολιτισμικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις (Νικολάου, 2000, 124).

1.4.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 στις ΗΠΑ και αργότερα στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Καθοριστικό ρόλο στην αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας διαδραμάτισε η αντίσταση των διαφόρων εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων και κυρίως, των μαύρων εναντίον των διαχωριστικών λογικών και των φυλετικών διακρίσεων και επίσης, η απαίτησή τους για πολιτικά δικαιώματα και ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Μάρκου, 1996, 13-14).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων ομάδων και επιπλέον επισημαίνει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται ότι λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και αρμονικά στη βάση του πλουραλισμού, όπου οι πολίτες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνίας μέσα στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα παιδιά διδάσκονται να σέβονται όλους τους πολιτισμούς. Η αρμονική συνύπαρξη όλων των πολιτισμών εγγυάται ύστερα και τη συνοχή του κοινωνικού συνόλου (Ζωγράφου, 2003, 60-68).

Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική επίδοση του παιδιού και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αναπτύσσονται και εφαρμόζονται ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων. Στα προγράμματα αυτά λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών των μεταναστών και αντιμετωπίζονται θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Στόχο έχουν λοιπόν, την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Νικολάου, 2000, 125).

Ένας από τους σημαντικότερους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ο Banks, ορίζει την πολυπολιτισμική προσέγγιση ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία. Ως ιδέα, η πολυπολιτισμική προσέγγιση δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν, όχι μόνο αναφορικά με τα προγράμματά τους, αλλά και με βάση τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, τις σχέσεις εξουσίας, καθώς και τις πεποιθήσεις - στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, η πραγματοποίηση του βασικού στόχου του πολυπολιτισμικού μοντέλου απαιτεί μια συνεχή διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Banks, 1997, 65-77).

1.4.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Μ. Βρετανία, την Ολλανδία και στις ΗΠΑ. Σχετίζεται άμεσα με τις φυλετικές συγκρούσεις της περιόδου εκείνης, καθώς και με την κριτική που ασκήθηκε στον πατερναλιστικό και ατομικιστικό χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001, 65-66).

Η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά με την πολυπολιτισμική προσέγγιση έγκειται στον ορισμό του ρατσισμού. Για τους εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τη «λευκή ηγεμονία» και γι' αυτό, αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους (Γκόβαρης, 2001, 66-67). Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων, πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των παιδιών των μεταναστών. Η έμφαση στο άτομο παρά στην κοινωνία δημιουργεί την πεποίθηση ότι οι μεταναστευτικές μειονότητες έχουν "ελλείμματα" που χρειάζονται αντιστάθμιση. Με αυτό το τρόπο, οι αδυναμίες της κοινωνίας της πλειοψηφίας και ο θεσμικός ρατσισμός παραμένουν αδιερεύνητοι (Μάρκου, 1996, 21-23).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους:

- 1) Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα.
- 2) Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει και θεσπίζοντας ισχυρούς νόμους για την καταδίκη όλων των ρατσιστικών τάσεων και των κοινωνικών παρεμβάσεων.
- 3) Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού.
- 4) Την καλλιέργεια κλίματος ισοπολιτείας και αναγνώρισης της συνεισφοράς όλων των κοινωνικών ομάδων στην κοινωνική ευδαιμονία.

5) Το σαφή διαχωρισμό του σχολείου από τις πολιτικές θέσεις, για υπεροχή του γηγενούς πληθυσμού και την προνομιακή μεταχείριση (Γεωργογιάννης, 1999, 49).

1.4.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα επιβεβλημένη, τόσο από τις σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών όσο και από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων (Νικολάου, 2000, 128-129).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως αρχή που διαπερνά ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως στόχο και δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. (Γεωργογιάννης, 1999, 50). Σύμφωνα με τη τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι τα εξής: α) αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, β) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, γ) επανεξετάζει και αναθεωρεί τους εθνοκεντρικούς και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένους στόχους του σχολείου, δ) δημιουργεί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής, ε) αποτελεί το μέσον για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996, 26).

Μπορούμε, επίσης, να διακρίνουμε τρεις κατευθύνσεις διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η πρώτη έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού και θέτει ως στόχο την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Η δεύτερη κατεύθυνση έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού και στηρίζει ως στόχο την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών. Η τρίτη, τέλος, κατεύθυνση προσπαθεί να ξεπεράσει το δίλημμα «οικουμενισμός ή σχετικισμός», έχοντας ως σημείο αναφοράς ερωτήματα σχετικά με την «ηθική του δικαίου» και τις προϋποθέσεις ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Γκόβαρης, 2001, 68-69).

1.5 Φορείς προώθησης της διαπολιτισμικότητας

Από την 1^η Ιανουαρίου 1981, η Ελλάδα ως χώρα - μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καλείται να ακολουθήσει και να ενστερνιστεί τις κατευθυντήριες οδηγίες που ο θεσμός έχει θεσπίσει για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ήδη σε ισχύ είναι η οδηγία της 25^{ης} Ιουλίου 1977, η οποία αναφέρεται στην σχολική φοίτηση των παιδιών διακινούμενων εργαζομένων, τσιγγάνων και προσώπων που ασκούν πλανόδιο επάγγελμα, καθώς και στην απομόνωση των μαθητών που τα παρακολουθούν (Λαγουδάκος, 2008, 2).

Εκτός από τους φορείς που έχουν θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος ώστε να μεριμνούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον τομέα αυτό δραστηριοποιείται και ένα πλήθος μη κυβερνητικών οργανώσεων, με σκοπό την παροχή μαθημάτων ελληνικής γλώσσας κυρίως σε ενήλικες αλλοδαπούς, αλλά και σε παιδιά. Ο βασικός αρμόδιος φορέας είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), στο πλαίσιο του οποίου λειτουργεί και η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στον τομέα αυτό προΐσταται Ειδικός Γραμματέας και υπάγονται η Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων (Σταματοπούλου, 2007, 40-41).

Σημαντική στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής της διαπολιτισμικότητας θεωρείται και η συμβολή των παρακάτω φορέων: το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης.

1.5.1 Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 124/1996 (Κεφάλαιο Β', άρθρο 5), το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) τίθεται υπεύθυνος φορέας για τη μελέτη, έρευνα και υλοποίηση προγραμμάτων. Συγκαταλέγεται στους

οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Είναι το επίσημο συμβουλευτικό όργανο της Πολιτείας για τα ζητήματα ετερότητας στην εκπαίδευση και διοικείται από επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο, στο οποίο συμμετέχουν εκπρόσωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθώς και του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (Τσακίροπούλου, 2008, 32).

Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. έχει αναλάβει την εκπαιδευτική αποτύπωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, τόσο τις δημόσιες όσο και τις ιδιωτικές, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η αποτύπωση αυτή πραγματοποιείται με την αποστολή εγκυκλίων σε όλα τα σχολεία, μέσω πινάκων (Καραγιαννίδου, 2010, 26). Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. Περιλαμβάνει, επίσης, τους μαθητές που προέρχονται από κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα που έχουν δεχθεί κοινωνικό αποκλεισμό και ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Ενεργοποιείται ταυτόχρονα για τη διδασκαλία και τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και των στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και σε άλλα μέρη του κόσμου, όπου εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό (Νικολάου, 2011, 178-179).

Το έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. χωρίζεται σε τρεις άξονες: α) έγκριση, υλοποίηση και εκπόνηση επιστημονικών μελετών, β) επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο πρακτικής και γ) γνωμοδότηση για την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων και την προσαρμογή προγραμμάτων, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου (Δημητρίου, 2020, 25-26).

Για να ανταποκριθεί λοιπόν, στις ανάγκες για την εισαγωγή και ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης στην ελληνική εκπαίδευση, κάνει χρήση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων, οι οποίες ανάμεσα στα άλλα του επιτρέπουν:

- Να καταρτίζει εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών για την ομαλή ένταξη των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Να παράγει διδακτικό υλικό για τη στήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, την ενίσχυση των επιδόσεων των μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα και την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα προγράμματα του σχολείου.
- Να παράγει επιμορφωτικό υλικό για τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και των στελεχών εκπαίδευσης πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη.
- Να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του.
- Να συμβουλεύει την Πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011, 179/ Τσακιροπούλου, 2008, 32-33).

Από 24/2/2012, σύμφωνα με το άρθρο 21 του Νόμου 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011), παύουν να λειτουργούν το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αντιθέτως, ξεκινάει την πλήρη λειτουργία του το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου.

1.5.2 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) μαζί με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αποτελούν ίσως από τους πιο σημαντικούς φορείς με

αναμφισβήτητο επιστημονικό έργο σε επίπεδο εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας. Τα τελευταία χρόνια ειδικά, έχει να επιδείξει ιδιαίτερη συμβολή στην εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών (Δημητρίου, 2020, 28). Έχει συντάξει πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, μέσω του προγράμματος, εισάγει την έννοια της διαθεματικότητας για όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος για πρώτη φορά. Υπό την αιγίδα του, έχουν συγγραφεί δυο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής και έχει, επίσης, καταρτιστεί ένα διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (Παπαναούμ, 2008, 41).

Έχει υλοποιήσει αρκετά διαπολιτισμικά προγράμματα, ενώ έχει διοργανώσει αρκετές φορές σεμινάρια επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Ανάμεσα σε αυτά προστίθενται ακόμη: α) φυλλάδια με οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων, των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, β) ενημερωτικά δελτία σχετικά με το προφίλ των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων, καθώς και με τα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζονται στις χώρες προέλευσής τους και γ) βιβλιογραφικό οδηγό. Όσον αφορά την εκπαίδευση των ομογενών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει προχωρήσει σε εκδόσεις διδακτικών βιβλίων και υλικού για την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Παρακολουθεί, τέλος, την εκπαίδευση των μελών της ελληνικής διασποράς και εγκρίνει κάθε φορά το διδακτικό υλικό (Νικολάου, 2011, 182).

1.5.3 Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) είναι ένας νέος σχετικά θεσμός που ιδρύθηκε το 1995 και εποπτεύεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το 2012 μετονομάστηκε σε Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Ως αρμοδιότητες του κέντρου ορίζονται η εκπόνηση ερευνών σε εκπαιδευτικά θέματα και η εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων που, είτε του ανατίθενται είτε σχεδιάζονται με δική του πρωτοβουλία. Παράλληλα, πραγματοποιεί εκδόσεις και οργανώνει συνέδρια για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, κυρίως ερευνητικού ενδιαφέροντος. Στο πλαίσιο λειτουργίας του, έχει διεξαγάγει έρευνες

σχετικές με θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνεργάζεται, επίσης, στενά με την UNESCO σε θέματα ειδικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος (Νικολάου, 2011, 183).

1.5.4 Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας

Δραστηριοποιήθηκε σε θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητικών ομάδων των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης. Το 2011 άλλαξε την ονομασία του σε Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). Είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, εποπτεύεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και είναι αρμόδιο για θέμα δια βίου μάθησης. Μεταξύ άλλων, είναι φορέας υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής σε μετανάστες για την κοινωνική ένταξη των ίδιων και των οικογενειών τους σε όλη την Ελλάδα. Επίσης, σημαντική δράση του ιδρύματος είναι τα Κέντρα Φιλοξενίας Αιτούντων Ασύλου, τα οποία απευθύνονται σε ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά, μονογονεϊκές οικογένειες, νεαρές γυναίκες και ανήλικα κορίτσια (Δημητρίου, 2020, 27).

1.5.5 Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.) λειτουργεί από το 1994 και είναι ερευνητικό ίδρυμα που εδρεύει στην Θεσσαλονίκη. Εποπτεύεται και χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Είναι υπεύθυνο για την ενίσχυση και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Έχει, επίσης, αναλάβει τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. Σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας, έχει ολοκληρώσει τη συγγραφή τριών ακόμη προγραμμάτων, τα οποία αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτά είναι τα εξής: α) Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά, β) Αρχικό επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Νέα Ελληνικά και γ) Προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Νέα Ελληνικά (Νικολάου, 2011, 183-184).

1.5.6 Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) ξεκινά τη δράση το 1929 με το Νόμο 4397/1929 (Φ.Ε.Κ. 309 τ. Α' 24-08-1929) και έχει ως στόχο την καταπολέμηση του αναλφαριθμισού των ενηλίκων. Οργανώνει, επίσης, μαθήματα νέων ελληνικών για αλλοδαπούς και ασχολείται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των τσιγγάνων. Μέσα στα χρόνια ύπαρξής του, ο φορέας έχει αναλάβει σε συνεργασία με άλλα κέντρα, προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και Ρομά. (Δημητρίου, 2020, 28). Κατά το ακαδημαϊκό έτος 1988-1999, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκτέλεσε το πρόγραμμα «NEMESIS - Λειτουργία της αγοράς εργασίας», έχοντας ως θεματικές ενότητες την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, συμπληρωματικές γνώσεις για την ένταξη στην αγορά εργασίας και τεχνικές εύρεσης εργασίας. Το 2008 μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Το έργο του ιδρύματος υπήρξε σημαντικό, καθώς συνέβαλε τα μέγιστα αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική και ακόμη, στην επιμόρφωση των διδασκόντων τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό (Νικολάου, 2011, 184).

1.5.7 Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης

Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) εντάσσονται στις Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις και αποτελούν αυτοτελείς δημόσιες υπηρεσίες που προωθούν προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων. Αυτές οι επιτροπές συντονίζουν το επιμορφωτικό έργο, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες και τις κατευθύνσεις της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης. Σε όλους τους νομούς της χώρας λειτουργούν 55 Ν.Ε.Λ.Ε., οι οποίες προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα σε θεματικές ενότητες πολιτισμού - τεχνών, κοινωνικής οικονομίας - επιχειρηματικότητας, αγωγής των πολιτών και σε άτομα με κάθε είδους αναπηρία (Νικολάου, 2011, 184).

Κεφάλαιο 2^ο: Μετανάστες και πρόσφυγες

2.1 Κοινωνικές ομάδες μεταναστών στην Ελλάδα

Οι κοσμογονικές αλλαγές στον παγκόσμιο γεωπολιτική χάρτη και ιδιαίτερα, στο χώρο της Ανατολικής Ευρώπης, δημιούργησαν συνέπειες και στον ελλαδικό χώρο. Λαμβάνοντας υπόψη τη γεωγραφική θέση και μόνο, σταυροδρόμι ανάμεσα σε Ευρώπη, Αφρική και Ασία, η Ελλάδα αποτελεί χώρο διέλευσης ή και προσωρινής εγκατάστασης πολιτικών και οικονομικών προσφύγων από τη Μέση Ανατολή, τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Αφρικής.

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός της ουσιαστικής μεταλλαγής της ελληνικής κοινωνίας σε ό,τι έχει να κάνει με τη δημογραφική της σύνθεση. Για δεκαετίες, η Ελλάδα υπήρξε χώρα εξαγωγής μεταναστών (Νικολάου, 1999, 46-48). Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από την πολυμορφία ομάδων πληθυσμού και από την συνύπαρξη διαφορετικών πληθυσμών. Όλες αυτές οι ομάδες συνθέτουν το παζλ της δημογραφικής σύνθεσης του ελληνικού πληθυσμού. Η καθεμιά έχει τα δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά, τη δική της ιστορία, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία και οτιδήποτε την κάνει να ξεχωρίζει και να διαφοροποιείται από την κυρίαρχη ελληνική κουλτούρα.

Συχνά συγχέονται οι έννοιες «αλλοδαπός» - «ημεδαπός» ή «γηγενής» και «μετανάστης» - «πρόσφυγας». Αλλοδαπός είναι το πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή πρόσωπο που δεν έχει ιθαγένεια, ενώ ημεδαπός ή γηγενής είναι όποιος έχει την ελληνική ιθαγένεια, ο πολίτης της Ελλάδας που δεν έχει μεταναστεύσει. Μετανάστης είναι το πρόσωπο που εγκαταλείπει οικειοθελώς τη χώρα του, με σκοπό να εγκατασταθεί αλλού. Υπάρχουν και οι οικονομικοί μετανάστες, οι οποίοι εγκαταλείπουν τη χώρα καταγωγής τους αποκλειστικά και μόνο για να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση (Σταματοπούλου, 2007, 10). Από την άλλη, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης το 1951, πρόσφυγας θεωρείται το πρόσωπο που λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλετικής προέλευσης, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων βρίσκεται έξω από τη χώρα της ιθαγένειάς του και δεν μπορεί ή εξαιτίας αυτού του φόβου δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία της

χώρας αυτής. Ως μειονότητα τέλος, ορίζεται η πληθυσμιακή εκείνη ομάδα που συνιστά εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική κοινότητα - μειοψηφία και που έχει αναγνωριστεί από το κράτος ως τέτοια, είναι δηλαδή υποκείμενο διακρατικών συμφωνιών ή συμβάσεων και του διεθνούς δικαίου (Γκότοβος, 2003, 2).

Μελετώντας αυτές τις πολιτισμικές ομάδες, διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις που απαιτούν λεπτομερή κατηγοριοποίηση, προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική προσέγγισή τους. Αναπόσπαστο μέρος λοιπόν, της πολιτισμικής σύνθεσης του ελληνικού χώρου αποτελούν οι Ρομ, η Μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, οι ομογενείς από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Αλβανίας (Β. Ήπειρο), οι μετανάστες - αλλοδαποί και οι πολιτικοί πρόσφυγες (Μαγαλιού, 2005, 14-15).

2.1.1 Ρομ

Οι Ρομ είναι μια εθνολογική ομάδα με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η οποία εδώ και αιώνες κατοικεί στην ελληνική επικράτεια. Στον ελλαδικό χώρο υπάρχει μια μακρά εμπειρία ένταξης ρόμικου πληθυσμού σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, μέσω της απασχόλησής τους σε συγκεκριμένα επαγγέλματα που σχετίζονταν με την κατασκευή και συντήρηση γεωργικών εργαλείων και το εμπόριο ζώων (Γκότοβος, 2003, 149-150). Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορες ονομασίες για να προσδιοριστούν αυτές οι ομάδες πληθυσμού όπως «Αθίγγανου», «Τσιγγάνου», «Γύφτου», «Κατσίβελου», «Τουρκόγυφτου», «Ρομά», «Ρομ». Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η εξάπλωσή τους σε όλη σχεδόν τη χώρα, ενώ αντιμετωπίζουν οξύτατο πρόβλημα ένταξης μέσα στην ελληνική κοινωνία, μιας και είναι το σύνηθες θύμα θεσμικών και ατομικών διακρίσεων και προκαταλήψεων (Νικολάου, 1999, 53).

Υπολογίζεται ότι στην Ελλάδα κατοικούν περίπου 120.000-150.000, όμως παραμένει άγνωστος ο ακριβής αριθμός του πληθυσμού τους. Δεν υπάρχουν στατιστικές που να οδηγούν σε συγκεκριμένες εκτιμήσεις, ενώ ο νομαδικός τρόπος ζωής που πολλοί από αυτούς ακολουθούν, είναι παράγοντες που δυσκολεύουν την ασφαλή καταμέτρησή τους.

Οι Ρομ είναι διασκορπισμένοι σε πολλές περιοχές της χώρας, με μεγαλύτερη πυκνότητα στη Β. Ελλάδα, τη ΒΔ. και τη Δ. Πελοπόννησο, την Ήπειρο, την Αιτωλοακαρνανία, τη Θεσσαλία (Λάρισα, Φάρσαλα, Σοφάδες κλπ.), την Αθήνα και τη Δ. Αττική.

Διακρίνονται σε μόνιμα εγκατεστημένους, ημινομάδες και νομάδες. Ακόμα και οι μόνιμα εγκατεστημένοι κατοικούν σε σπίτια ή παραπήγματα υποβαθμισμένων περιοχών και συχνά δε γίνονται αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο. Αντιμετωπίζουν σκληρές συνθήκες διαβίωσης, οι εργασίες τους είναι συχνά περιθωριακού και ανεπιθύμητου τύπου, ενώ διατίθεται στοιχειώδης υγειονομική περίθαλψη στους καταυλισμούς. Σχετικά με την εκπαίδευση, ελάχιστοι είναι εκείνοι που σε ηλικία υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, μεταξύ 6 και 15 ετών, παρακολουθούν σχολικά μαθήματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ποσοστό αναλφαβητισμού να είναι ιδιαίτερα υψηλό (Νικολάου, 1999, 54).

2.1.2 Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης

Το ιστορικό πλαίσιο, από το οποίο προέκυψε θεσμικά η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, συνδέεται με τη συνθήκη της Λωζάνης (1923) μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, ύστερα από την ήττα των ελληνικών στρατευμάτων στη Μ. Ασία. Η συνθήκη προέβλεπε την υποχρεωτική ανταλλαγή των πληθυσμών, από την οποία εξαιρέθηκαν ο μουσουλμανικός πληθυσμός της Δυτικής Θράκης (Εποικοί από τη Μ. Ασία, Αθίγγανοι και Πομάκοι) και ο ελληνικός πληθυσμός της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου. Δόθηκε λοιπόν, το δικαίωμα στους μουσουλμάνους να παραμείνουν ως μειονότητα στην Ελλάδα κάτω από ένα ιδιαίτερο καθεστώς προστασίας, κατ'αντιστοιχία με τους Έλληνες ορθοδόξους. Η υπογραφή της συνθήκης είχε στόχο να αποτελέσουν οι μη ανταλλάξιμοι «τη γέφυρα της Ελληνοτουρκικής φιλίας», σύμφωνα με τις διακηρύξεις και προσδοκίες των Βενιζέλου - Κεμάλ (Βακαλιός, 1997, 24-25).

Σύμφωνα με την απογραφή του 1951, η μειονότητα αριθμούσε 105.092 μέλη και αποτελούσε περίπου το 1/3 του συνολικού πληθυσμού της Θράκης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι εκτιμήσεις του πληθυσμού της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη κυμαίνονταν από 105.000 ή 115.000 έως 120.000 με 130.000

(Ασκούνη, 2006, 44). Αντίθετα, η πολιτική των διωγμών που ακολούθησε η Άγκυρα σε βάρος της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης την περιόρισε στα 3.500 άτομα.

Τα μέλη της μειονότητας ασχολούνταν κυρίως με την καπνοκαλλιέργεια και την κτηνοτροφία και ένας μικρός αριθμός ατόμων ήταν έμποροι, βιοτέχνες και μικροεπαγγελματίες. Αποτελούσαν τη φτωχότερη και ασθενέστερη ομάδα της τοπικής κοινωνίας, καθώς στερούνταν αστικού στοιχείου και πνευματικού πυρήνα για την κοινωνική ανάπτυξη αυτής της κατηγορίας (Μπαγιουρούκη, 2011, 129).

Ο μουσουλμανικός πληθυσμός είναι κατά κύριο λόγο, συγκεντρωμένος στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, σε ποσοστά που πλησιάζουν ή και ξεπερνούν τους αντίστοιχους χριστιανικούς πληθυσμούς και μικρό μέρος αυτού κατοικεί στο νομό Έβρου. Δυστυχώς όμως, τις τελευταίες δεκαετίες η Στατιστική Υπηρεσία δε συγκεντρώνει πληροφορίες για τον ελληνικό πληθυσμό που διαφοροποιείται γλωσσικά και θρησκευτικά από την επίσημη γλώσσα και θρησκεία του κράτους, γεγονός που δυσκολεύει τη συγκέντρωση ασφαλών στοιχείων σχετικά με τον αριθμό της μουσουλμανικής μειονότητας και των εθνοτικών ομάδων που την αποτελούν (Νικολάου, 1999, 54-55).

2.1.3 Ομογενείς από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν Έλληνες Πόντιοι που ζούσαν στις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες που μετά τον εμφύλιο πόλεμο εγκαταστάθηκαν στην Ανατολική Ευρώπη.

Οι πρώτοι Έλληνες Πόντιοι φθάνουν στην Ελλάδα λίγο μετά το 1918, ενώ μέχρι το 1925 θα ακολουθήσουν αρκετές χιλιάδες. Η μεταναστευτική αυτή ροή οφείλεται σε μια σειρά από ιστορικές συγκυρίες, όπως είναι η διάψευση ποικίλων προσδοκιών που έτρεφαν οι ελληνικοί πληθυσμοί της Ρωσίας από την πολιτική της Πετρούπολης, η Οκτωβριανή Επανάσταση του 1917, η εθνικιστική πολιτική στη Γεωργία, η άφιξη τουρκικού στρατού στον Καύκασο, οι συγκρούσεις Αρμενών και Αζέρων κλπ. (Μασάλη, 2007, 31-32).

Τα επίσημα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων υπολογίζουν τους επαναπατρισθέντες πολιτικούς πρόσφυγες μεταξύ 1956 και 1984 σε 33.573 άτομα (Πετρινώτη, 1993, 41). Η επανένταξή τους εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα είχε επιτευχθεί, μολονότι έρευνες παρουσιάζουν προβλήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους αποκατάσταση, την ανεύρεση κατοικίας, την ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη, τη σχολική και επαγγελματική μόρφωση, την αναγνώριση τίτλων σπουδών, τις γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών τους, καθώς και με προβλήματα ψυχολογικής φύσεως (Σουλτανιά, 1990, 339-368).

Οι οικογένειες των Ελλήνων Ποντίων που φτάνουν στην Ελλάδα μέχρι το 1986 εγκαθίστανται σε περιοχές του Λεκανοπεδίου Αττικής (Αχαρνές, Αιγάλεω, Καλλιθέα και Λαύριο), αλλά και στη Βόρειο Ελλάδα (Βεργέτη, 2000, 200). Το μεγαλύτερο όμως μεταναστευτικό κύμα άρχισε να εκδηλώνεται μετά το 1988, ύστερα και από την κατάρρευση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης, τη χαλάρωση των περιορισμών εξόδου από τη Σοβιετική Ένωση επί Γκορμπατσώφ και την προσδοκία ανεύρεσης καλύτερης τύχης στην οικονομικά και πολιτικά σταθερότερη Ελλάδα (Νικολάου, 1999, 57).

Μέχρι τις αρχές του 1993, ο αριθμός των Ποντίων ομογενών, στους οποίους είχε χορηγηθεί βίζα παλιννόστησης, ανερχόταν στα 45.000 άτομα. Σε σύγκριση με τους παλιννοστούντες Έλληνες μετανάστες, οι Έλληνες Πόντιοι επιστρέφοντας βρίσκονται σε μειονεκτικότερη θέση. Δεν διαθέτουν αποθεματικό κεφάλαιο και στην πλειονότητά τους, δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ή την γνωρίζουν ελάχιστα και παρά τα μέτρα που έχουν ληφθεί για τη διευκόλυνση της εγκατάστασής τους σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα (Νικολάου, 1999, 58).

2.1.4 Ομογενείς από την Αλβανία (Β. Ήπειρο)

Οι Βορειοηπειρώτες, όπως ονομάζονται οι ομογενείς από την Αλβανία, αυτοκαθορίζονται ως «Έλληνες από την Αλβανία». Το αλβανικό κράτος αναγνωρίζει από τη μια πλευρά τον όρο «ελληνική μειονότητα της Αλβανίας», όμως δε δέχεται τον όρο «Βορειοηπειρώτης». Ο όρος αυτός θέτει έμμεσα το ζήτημα της ένωσης με τη

νότια Ήπειρο. Η πλειοψηφία των μελών της ελληνικής μειονότητας προτιμά τον όρο «Έλληνας» (Βούρη, Καψάλης, 2003, 33-34).

Οι Βορειοηπειρώτες δεν αποδήμησαν ποτέ, αλλά ζουν σε πατρογονικά εδάφη, τα οποία, λόγω ιστορικών συγκυριών, αποκόπηκαν από τον εθνικό κορμό. Οι Έλληνες κάτοικοι αυτών των περιοχών ζουν ως μειονότητα στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας. Τα πολιτικά, τα οικονομικά, τα κοινωνικά και τα εθνικιστικά όμως προβλήματα που προκάλεσε η πτώση του καθεστώτος στην Αλβανία οδήγησαν πολλούς Βορειοηπειρώτες Έλληνες να καταφύγουν στην Ελλάδα (Δαμανάκης, 2005, 30-31).

Ο ακριβής προσδιορισμός του αριθμού των Βορειοηπειρωτών Ελλήνων δεν είναι εύκολη υπόθεση. Σύμφωνα με εκτιμήσεις του Εθνικού Ιδρύματος για την Υποδοχή και Αποκατάσταση των Αποδήμων Παλινοστούντων Ελλήνων Ομογενών (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.), 12.000 περίπου Έλληνες Βορειοηπειρώτες διέμεναν μόνιμα στην Ελλάδα το 1991. Σήμερα, από ανεπίσημες εκτιμήσεις υπολογίζεται ότι ο πληθυσμός των Βορειοηπειρωτών που διαμένει στην Ελλάδα είναι 150.000 άτομα, εκ των οποίων οι 140.000 ανήκουν στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό (Μαγαλιού, 2005, 37). Πολιτικοί και οικονομικοί λόγοι υπαγορεύουν στην ελληνική κυβέρνηση να αποθαρρύνει την είσοδο και μόνιμη εγκατάσταση Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ωστόσο, πολλοί είναι εκείνοι που εισέρχονται συχνά και εργάζονται παράνομα με την προσδοκία της μόνιμης εγκατάστασής τους στην Ελλάδα (Μάρκου, 1996, 18-19).

2.1.5 Μετανάστες - Αλλοδαποί

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, η Ελλάδα εξελίσσεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών, με τον ερχομό χιλιάδων αλλοδαπών από διάφορες χώρες (Νικολάου, 1999, 59). Οι πολυπληθέστερες ομάδες είναι:

- Οι περισσότεροι μετανάστες από την Αλβανία έρχονται στην Ελλάδα σε δύο φάσεις: Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, με την πτώση του σοσιαλιστικού καθεστώτος και στην περίοδο μετά το 1997, με την οικονομική κρίση που δημιουργείται λόγω της κατάρρευσης του συστήματος αποταμίευσης στην Αλβανία. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας που

βασίζονται στην απογραφή του πληθυσμού το 2001, οι Αλβανοί αριθμούν 438.036 άτομα ενώ αστυνομικές πηγές του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης τους υπολογίζουν σήμερα σε 600.000-1.000.000. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των μεταναστών δείχνει ότι ένα 6% είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ο ένας στους τέσσερις είχε ολοκληρώσει το αντίστοιχο της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Τριανταφυλλίδου, Μαρούκης, 2010, 177). Τα αίτια της μετανάστευσης των Αλβανών προς την Ελλάδα είναι κυρίως οικονομικά. Οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης και η οικονομική εξαθλίωση οδήγησαν πολλούς Αλβανούς στην Ελλάδα. Βέβαια, για τους περισσότερους η εγκατάσταση στον ελλαδικό χώρο θεωρείται ευκαιριακή και υπάρχει σ' ένα βαθμό η διάθεση της παλιννόστησης. Επίσης, η θεσμική αντιμετώπιση της αλβανικής μετανάστευσης από το ελληνικό κράτος διαφέρει ουσιαστικά από αυτή των Ελληνοποντίων και των Βορειοηπειρωτών, με συνέπεια ο μεγαλύτερος αριθμός αυτών να βρίσκεται υπό το καθεστώς της παρανομίας (Νικολάου, 1999, 59-60).

- Οι Βούλγαροι, η δεύτερη σε αριθμό μεταναστευτική κοινότητα. Θα πρέπει να υπολογίζουμε ότι είναι πολλοί περισσότεροι, αν σε αυτούς συνυπολογίσουμε τα προστατευόμενα μέλη, καθώς και όσους ζουν παράνομα. Το μεταναστευτικό κλίμα από τη Βουλγαρία προς την Ελλάδα εντατικοποιήθηκε το 1990. Σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία από το Βουλγαρικό Υπουργείο Εσωτερικών, περίπου 33.000 Βούλγαροι μετανάστευσαν στην Ελλάδα για να εργαστούν σε κτηνοτροφία. Εισήλθαν έχοντας είτε ομαδική είτε ατομική τουριστική βίζα. Η πλειοψηφία των ατόμων έχει υψηλό ποσοστό εκπαίδευσης και απασχολείται στον κατασκευαστικό τομέα και στις μικρές βιομηχανίες ή υπηρεσίες (Μαρβάκης, Παρσάνογλου, Παύλου, 2001, 258, 356).
- Οι Ρουμάνοι, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής που διαθέτει το Υπουργείο Εσωτερικών και Τοπικής Αυτοδιοίκησης (2001), ο αριθμός των σε ισχύ αδειών διαμονής των ρουμάνων μεταναστών στην Ελλάδα ανέρχεται στις 19.349 και ασχολείται με εποχιακές εργασίες. Αναφορικά με τη γεωγραφική κατανομή των ρουμάνων μεταναστών, προκύπτει ότι περίπου 40% είναι

συγκεντρωμένοι στο νομό Αττικής, ενώ πολλοί βρίσκονται στην Πελοπόννησο και την Κρήτη (Τριανταφυλλίδου, Μαρούκης, 2010, 214).

- Οι Πολωνοί που άρχισαν να καταφθάνουν στην χώρα μας το 1981, αναζητώντας καλύτερες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της "πολωνικής κρίσης" και των διώξεων του προηγούμενου καθεστώτος. Ειδικά, μετά την επιβολή στρατιωτικού νόμου στην Πολωνία (Δεκέμβριος 1981), πολλοί κατέφυγαν, είτε για να ζητήσουν άσυλο είτε για να έρθουν σε επαφή με την Πρεσβεία των ΗΠΑ για χορήγηση «πράσινης κάρτας» (Τριανταφυλλίδου, Μαρούκης, 2010, 311-312). Το 2001 οι νόμιμα εργαζόμενοι αριθμούσαν τους 12.831, ενώ υπολογίζεται ότι ο αριθμός των παράνομων Πολωνών είναι πολύ μεγαλύτερος. Είναι οργανωμένοι σε συλλόγους και κοινότητες και προσπαθούν να προωθήσουν τα συμφέροντά τους (Νικολάου, 1999, 60).
- Οι Ινδοί και οι Πακιστανοί, μεταξύ των οποίων αρκετοί είναι μη καταγεγραμμένοι, λαθρομετανάστες. Ασχολούνται κυρίως, στον κλάδο των υπηρεσιών, αλλά μπορεί να τους συναντήσει κανείς και στην ελαφριά βιομηχανία, βιοτεχνία και κυρίως στη ναυτιλία (Μαγαλιού, 2005, 40).
- Οι Φιλιππινέζοι, οι οποίοι έφτασαν στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Το 1993 τα ελληνικά Υπουργεία Δημόσιας Τάξης, Εργασίας και Εξωτερικών υπολόγισαν τον αριθμό των Φιλιππινέζων εργαζομένων μεταξύ 40.000 και 60.000, το 60% των οποίων είναι ναυτικοί. Το υπόλοιπο ποσοστό Φιλιππινέζων, στην πλειονότητά τους γυναίκες, εργάζεται σαν οικιακοί βοηθοί και ένας μικρότερος αριθμός απασχολείται σε νοσοκομεία, εργοστάσια και γραφεία (Μαρβάκης, Παρσάνογλου, Παύλου, 2001, 283).
- Οι Αιγύπτιοι, οι περισσότεροι εκ των οποίων βρίσκονται υπό το καθεστώς της παράνομης παραμονής και ασχολούνται σε υποβαθμισμένες εργασίες.
- Οι κάτοικοι της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρώσοι, Ουκρανοί, Γεωργιανοί, Μολδαβοί, Αζέροι, Ουζμπέκοι κλπ.) κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην Ελλάδα, εκμεταλλευόμενοι τις διευκολύνσεις που παρέρχονταν στους

ελληνικής καταγωγής κατοίκους της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Οι ασχολίες στη χώρα μας είναι διάφορες, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο, αλλά κατά κύριο λόγο, ασχολούνται με το εμπόριο, καθώς οι περισσότεροι έχουν αναπτύξει ένα δίκτυο εμπορικών συναλλαγών με τις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. (Μαγαλιού, 2005, 39-40).

2.1.6 Πολιτικοί πρόσφυγες

Οι πολιτικοί πρόσφυγες αποτελούν μια ειδική κατηγορία αλλοδαπών στη χώρα μας. Κατά τη 11ετία 1980-1991, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Δημοσίας Τάξης, υπέβαλαν αιτήσεις για την αναγνώριση της προσφυγικής ιδιότητας 11.634 άτομα, από τους οποίους οι περισσότεροι ήταν Τούρκοι και άλλοι Ιρακινοί και Πολωνοί. Την ίδια περίοδο οι ελληνικές αρχές αναγνώρισαν την ιδιότητα του πρόσφυγα σε 2.802 άτομα (Πετρινώτη, 1993, 31).

Το έτος 1992 το σύνολο των εγγεγραμμένων στα αρχεία ανέρχονταν στα 4.975 άτομα. Από αυτούς υπέβαλαν αίτηση 1.850 και έλαβαν την προσφυγική ιδιότητα μόλις 192. Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία αυτά, αντιλαμβάνεται κανείς ότι κάθε χρόνο ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών ζητά πολιτικό άσυλο στην Ελλάδα, αλλά λίγοι είναι αυτοί που καταφέρνουν τελικά να λάβουν την προσφυγική ιδιότητα (Νικολάου, 1999, 55-56).

Όσον αφορά τις συνθήκες διαβίωσής τους, τόσο κατά την περίοδο της αναμονής όσο και μετά την αναγνώριση τους ως πρόσφυγες, είναι εξαιρετικά δύσκολες. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, έχουν να κάνουν με τη στέγαση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Μαγαλιού, 2005, 41). Η οργάνωση που κατά κύριο λόγο ασχολείται με την επίλυση των προβλημάτων των προσφύγων είναι το Κέντρο Αλλοδαπών Πολιτικών Προσφύγων (Κ.Α.Π.Π.) στο Λαύριο, όπου λειτουργούν από το 1990 δυο Τάξεις Υποδοχής για την εκπαίδευση των παιδιών των αλλοδαπών πολιτικών προσφύγων. Παρά την προσπάθεια που καταβάλλεται όμως για την αξιοπρεπή διαβίωσή τους, το έργο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές, παρουσιάζεται αρκετά επίπονο και η διαδικασία της εκπαίδευσης και σχολικής ένταξης των μαθητών εξαιρετικά δύσκολη (Δαμανάκης, 2005, 304).

2.2 Νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (1945), οι περισσότερες χώρες του «Δυτικού κόσμου» (ΗΠΑ, ευρωπαϊκά κράτη, Αυστραλία κλπ.) αποτέλεσαν προορισμούς μεταναστευτικών ομάδων. Οι μετανάστες υπήρξαν η πρωταρχική πηγή ενίσχυσης του εγχώριου εργατικού δυναμικού. Οι προσφυγικές ροές που εμφανίστηκαν, οδήγησαν στη δημιουργία του Ο.Η.Ε. και της Ύπατης Αρμοστείας. Η διεθνής κοινότητα λοιπόν, δεδομένης της αύξησης των μεταναστών, προέβη στη σύναψη συμβάσεων, με στόχο την προστασία των δικαιωμάτων των ανθρώπων και του καθεστώτος των προσφύγων.

Στις 10 Δεκεμβρίου του 1948 υπογράφεται η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ως επακόλουθο της βαρβαρότητας του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και του Ολοκαυτώματος. Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελείται από 30 άρθρα και είχε ως στόχο να εμποδίσει την επανάληψη τέτοιων γεγονότων και να διαφυλάξει την αξιοπρέπεια των ανθρώπων κάθε φυλής, χρώματος και ηλικίας. Αποτέλεσε, επίσης, τη βάση για μια σειρά πολλών και εξίσου σημαντικών συμφωνιών, συνθηκών και συμβάσεων, στο πλαίσιο δράσης διεθνών οργανισμών, όπως είναι ο Ο.Η.Ε., η UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Οι οργανισμοί αυτοί αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις ελευθερίες όλων των ανθρώπων. Σέβονται την ιδιαίτερη ταυτότητα των πολιτών και ταυτόχρονα, προβάλλουν οικουμενικά και καθολικά δικαιώματα (Κίκηρα, 2019, 18).

2.2.1 Κείμενα του ΟΗΕ

Ο χάρτης των Ηνωμένων Εθνών που υπογράφηκε και ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 1945, αποτέλεσε σταθμό στη λειτουργία και δόμηση των κοινωνιών. Οι κυβερνήσεις των κρατών - μελών που απαρτίζουν τα Ηνωμένα Έθνη, οφείλουν να διακηρύττουν την πίστη τους στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αξία και την αξιοπρέπεια προς τον άνθρωπο, ενώ ταυτόχρονα, να συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας με περισσότερη ελευθερία, δικαιοσύνη και ισότητα.

Με την Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου (1948), τα άτομα μειονοτικών ομάδων απαιτούν ισότητα, αυτή τη φορά όμως ως δικαίωμα. Απορρίπτεται η θεωρία της ανωτερότητας κάποιων λαών, λόγω πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ως εκ τούτου, ο ρατσισμός θεωρείται μη κοινωνικά αποδεκτός και κατακριτέος (Kymlicka, 2012, 2).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο άρθρο 26 της Διακήρυξης που αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναφέρει πως βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Θα πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων (Unesco, 2006, 22).

Μετά τη Διακήρυξη αυτή, το 1951 υπογράφηκε η Σύμβαση της Γενεύης, το βασικότερο και πληρέστερο νομικό κείμενο για τους πρόσφυγες. Υπογράφηκε το 1951, αλλά τέθηκε σε ισχύ το 1954. Η Σύμβαση έχει επικυρωθεί από 145 κράτη και καθορίζει το ποιος/α είναι πρόσφυγας, αλλά και το είδος της νομικής προστασίας ή άλλης παροχής, καθώς και των κοινωνικών δικαιωμάτων που αυτός ή αυτή οφείλει να λάβει από τα κράτη που υπέγραψαν το έγγραφο. Πέρα από τον ορισμό του πρόσφυγα, στη Σύμβαση ακόμη παρατίθενται και τα δικαιώματά τους, μεταξύ αυτών το δικαίωμα για στέγαση και για δημόσια εκπαίδευση (Γεωργίου, 2018, 10).

Το 1959 υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989. Συγκεκριμένα, στα άρθρα 2 και 4 της Σύμβασης αυτής αναφέρεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται να σέβονται, να εγγυώνται και να προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών, χωρίς καμία διάκριση ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα πολιτικά πιστεύω ή άλλες πεποιθήσεις του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής κατάστασής τους, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης. Ένα παιδί αυτόχθονας ή που ανήκει σε εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα να έχει τη δική του πολιτιστική ζωή, να πρεσβεύει και να ασκεί τη δική του θρησκεία ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του (Καρανικόλα, 2015, 74-75).

Το 1966 ακολούθησε το Διεθνές Σύμφωνο για οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα, το οποίο αναφέρει πως τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να εξασφαλίζουν την πλήρη άσκηση των αναγνωρισμένων δικαιωμάτων κάθε ατόμου, χωρίς διάκριση. Τα άτομα που ανήκουν σε κράτη, στα οποία υπάρχουν εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, έχουν το δικαίωμα να έχουν τη δική τους πολιτιστική ζωή, να ασκούν τη δική τους θρησκεία και να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα (Λύτρα, 2018, 55).

Το ίδιο έτος υπογράφηκε η Διεθνής Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών μισαλλοδοξίας και διακρίσεων, η οποία δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων που βασίζονται στη θρησκεία. Αναφέρει πως τα παιδιά θα πρέπει να ανατρέφονται με σεβασμό στη θρησκεία και τις πεποιθήσεις τους, ενώ η ενέργεια τους και το ταλέντο τους θα πρέπει να αφοσιωθούν στην εύρυθμη λειτουργία της ανθρωπότητας (Καρανικόλα, 2015, 74).

Ένα ακόμη σημαντικό νομικό κείμενο που σχετίζεται με το καθεστώς των προσφύγων είναι ο Κανονισμός του Δουβλίνου. Υπογράφηκε στο Δουβλίνο της Ιρλανδίας το 1990, αλλά τέθηκε σε ισχύ το 1997 για τις 12 πρώτες χώρες που τον υπέγραψαν, μεταξύ των οποίων ήταν και η Ελλάδα. Ο κανονισμός είχε ως στόχο την κοινή πολιτική των κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέναντι στο αίτημα ασύλου και τη διαχείριση του. Βασική αρχή είναι πως το πρώτο κράτος - μέλος είναι υπεύθυνο για την αποδοχή ή την απόρριψη του αιτήματος ασύλου. Ο αιτών δεν μπορεί να εκκινήσει νέα διαδικασία σε άλλη χώρα. Βασικά κριτήρια για την αποδοχή του αιτήματος ασύλου είναι η οικογένεια, η πρόσφατη κατοχή θεώρησης ή άδειας διαμονής σε χώρα της Ε.Ε. και το αν η είσοδος του αιτούντος υπήρξε νόμιμη ή παράνομη (Κίκηρα, 2019, 22).

Τέλος, στις 19/12/2011, η Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. υιοθέτησε τη Διακήρυξη για την εκπαίδευση και κατάρτιση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σε συνέχεια της υιοθέτησης του ίδιου κειμένου από το Συμβούλιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στις 23/3/2011 (Καρανικόλα, 2015, 75).

2.2.2 Κείμενα της UNESCO

Πρόκειται για τον πιο αρμόδιο Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών σε θέματα εκπαίδευσης παγκοσμίως. Απώτερος σκοπός της είναι η προώθηση της ειρήνης, του

διαπολιτισμικού διαλόγου, η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Η προσέγγιση της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης των μειονοτικών παιδιών συνδέεται με την φιλοσοφία της UNESCO, η οποία αναφέρεται στα δικαιώματα του ανθρώπου και κατά κύριο λόγο, στα δικαιώματα του παιδιού (Λύτρα, 2018, 56-57).

Εκτός από τις Συμβάσεις και τις Διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών, υπάρχουν και αρκετά κείμενα της UNESCO, τα οποία αφορούν στην προστασία της πολιτισμικής πολυμορφίας και στην καταπολέμηση των διακρίσεων.

Από το 1953 και μετά, θέτει σε εφαρμογή το Σύστημα των Συνεργαζόμενων Σχολείων, στα οποία σχεδιάζει και εφαρμόζει για πρώτη φορά σε πολυάριθμα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των χωρών «projects». Με αυτό το τρόπο, οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα τα παγκόσμια προβλήματα και τους δημιουργείται το αίσθημα της υγιούς κατανόησης για τα άλλα έθνη και τους ξένους πολιτισμούς (Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003, 71).

Το 1974, τα μέλη της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO συμφώνησαν σε μια Σύσταση, αναφορικά με την εκπαίδευση για τη διεθνή κατανόηση. Στηρίζεται στη συνεργασία, ειρήνη, καθώς και στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις θεμελιώδεις ελευθερίες του. Περιέχει δέκα κεφάλαια και σαράντα πέντε άρθρα, μεταξύ των οποίων αναφέρονται οι βασικές αρχές των εκπαιδευτικών πολιτικών που είναι η κατανόηση και ο σεβασμός για όλους τους ανθρώπους, τις κουλτούρες, τους πολιτισμούς τους, τις αξίες και τον τρόπο ζωής τους. Σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέρεται ότι τα κράτη - μέλη της UNESCO θα πρέπει να προάγουν στα διάφορα είδη της εκπαίδευσης τη μελέτη των διαφορετικών πολιτισμών, την αλληλεπίδρασή τους, με στόχο να ενθαρρυνθεί η αμοιβαία εκτίμηση και ο σεβασμός της ετερότητας (Καρανικόλα, 2015, 76).

Το 1978, η Γενική Διάσκεψη της UNESCO υιοθέτησε τη Διακήρυξη για τις φυλετικές προκαταλήψεις, σύμφωνα με την οποία τα κράτη - μέλη έχουν υποχρέωση να διασφαλίσουν μέσω νομικών μέτρων και της εκπαίδευσης την καταπολέμηση του ρατσισμού.

Ένα πιο πρόσφατο κείμενο αποτελεί η Σύμβαση της UNESCO για την προστασία και την προώθηση της ετερότητας των πολιτιστικών εκφράσεων. Στο άρθρο 2 αναφέρεται πως η πολιτισμική ετερότητα μπορεί να προστατευθεί και να προωθηθεί,

μόνο όταν κάποιος μπορεί να εγγυηθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, όπως είναι η ελευθερία έκφρασης, πληροφόρησης και επικοινωνίας, όπως, επίσης, και η ικανότητα των ατόμων να επιλέγουν τις πολιτιστικές εκφράσεις τους (Λύτρα, 2018, 58).

2.2.3 Κείμενα Συμβουλίου της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει, επίσης, διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη διδασκαλία τους. Από το 1978 και έπειτα, έχουν υπάρξει σημαντικά κείμενα προς την κατεύθυνση αυτή. Αναφορικά με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χαρακτηριστική είναι η Διακήρυξη που αφορά στη μισαλλοδοξία, που προωθεί την ενημέρωση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημιουργία κλίματος σεβασμού και κατανόησης των άλλων και των πολιτισμών τους (Λύτρα, 2018, 59).

Το 1984, η Επιτροπή των Υπουργών οδηγήθηκε σε μια Σύσταση για τη διδασκαλία και τη μάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολεία σχετικά με τη δεύτερη γενιά μεταναστών. Προτείνεται τα κράτη - μέλη να σχεδιάσουν και να ενισχύσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των δεύτερης γενεάς μεταναστών, μέσα από τη συνεργασία των χωρών υποδοχής και των χωρών αποστολής μεταναστών (Καρανικόλα, 2015, 77).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχοντας ως αφορμή την κατάρρευση του κομμουνισμού σε αρκετές χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, έδωσε ιδιαίτερη σημασία στα προβλήματα των μειονοτήτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την υπογραφή της Συνθήκης για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η Σύμβαση για την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών που υπογράφηκε στο Στρασβούργο το 1994 (Λύτρα, 2018, 60).

Με τη Σύμβαση για την προστασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (Παρίσι, 2003), αναγνωρίζονται και προστατεύονται πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις, τεχνικές, έργα, αντικείμενα, χειροτεχνίες και πολιτιστικοί χώροι, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης. Η Συνθήκη της

Λισσαβόνας έχει ως βασικές αρχές και αξίες τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την ελευθερία, τη δημοκρατία, την ισότητα, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες. Οι αξίες αυτές είναι κοινές στα κράτη - μέλη, οι κοινωνίες των οποίων πρέπει να χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό, απαγόρευση διακρίσεων, δικαιοσύνη, ανοχή, αλληλεγγύη και ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Τέλος, στη Γενική Διάσκεψη του Ο.Η.Ε. για την εκπαίδευση, την επιστήμη και τον πολιτισμό, στηρίζεται η Κύρωση της Σύμβασης για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων (Παρίσι, 2005). Επιβεβαιώθηκε λοιπόν, ότι η πολιτιστική πολυμορφία είναι χαρακτηριστικό συνυφασμένο με την ανθρωπότητα και ότι είναι απαραίτητο μέσο για τη βιώσιμη διατήρηση και ανάπτυξη των κοινοτήτων, λαών και εθνών (Λύτρα, 2018, 60).

2.3 Προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Στην Ελλάδα λειτουργούν από το 1997 έως σήμερα, με την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προγράμματα εθνικής κλίμακας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Κατά τη διάρκεια του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.) την περίοδο 1997-2000, κατατέθηκε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Κ.), το οποίο κατά την περίοδο 2001-2004 αξιολογήθηκε και μετονομάστηκε σε Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.). Στο κείμενο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (2006), αναφέρεται ρητά ότι οι όποιες κοινοτικά συγχρηματοδοτούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις προσπάθειες των ευρωπαϊκών κοινωνιών για την «κοινωνία της γνώσης», τα εθνικά σχέδια δράσης για την απασχόληση και τη διατήρηση της πολυπολιτισμικότητας.

Στα πλαίσια του Β΄ Κ.Π.Σ. εντάχθηκαν τρία μεγάλα προγράμματα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: α) «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», β) «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και γ) «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Στα κεντρικά κείμενα των προγραμμάτων αυτών, γίνονται

αναφορές στην πρώτη γλώσσα των μεταναστών μαθητών, αλλά δε φαίνεται να θεωρείται ότι αυτή διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Κύρια επιδίωξή τους είναι η γρηγορότερη και καλύτερη συμμετοχή αυτών των μαθητών στις διαδικασίες του σχολείου (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004, 28).

Υπάρχει, επίσης, το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», με υπεύθυνους τον Ομότιμο Καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ασπασία Χατζηδάκη, το οποίο απευθύνεται στους μαθητές ελληνικής καταγωγής σε διάφορες χώρες και έχει διεθνή επιχειρησιακό ορίζοντα, εκτός Ελλάδος.

2.3.1 Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών

Το 1997, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕ.Δ.Α.) αποφάσισε την υλοποίηση του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», με επιστημονική υπεύθυνη την Ομότιμη Καθηγήτρια Άννα Αναστασιάδη - Συμεωνίδη (Μάρκου, 2016, 35). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αφορούσε όλα τα σχολεία της Ελλάδας που έχουν ποσοστό παλινοστούντων - αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών πάνω από 10%. Διαρθρωνόταν σε 10 δράσεις που πλαισίωναν όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποστηρικτικές προς αυτήν ενέργειες για τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Ρεβυθιάδου, 2016, 141). Κύριοι στόχοι του προγράμματος ήταν:

- 1) η προώθηση συντονισμένων παρεμβατικών ενεργειών για την ομαλή ένταξη των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- 2) η διερεύνηση της σχολικής και κοινωνικής κατάστασης των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, αλλά και των κοινωνικών, παιδαγωγικών και ψυχολογικών παραγόντων που διαμορφώνουν συνθήκες θετικής/αρνητικής σχολικής επίδοσης,
- 3) η βελτίωση και αποτελεσματική λειτουργία των θεσμών σχολικής ένταξής τους,
- 4) η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης

εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα σχετικά με τις θεωρητικές και πρακτικές όψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

5) η ανάπτυξη θεωρητικών επεξεργασιών, διδακτικού υλικού και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που διευρύνουν τις δυνατότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την ένταξή τους (Παπαδοπούλου, 2007, 37).

Για την επίτευξη των στόχων αυτών, σχεδιάστηκε μια σειρά δράσεων που συμπεριλαμβάνει, τόσο τους μαθητές με τις οικογένειές τους όσο και τους καθηγητές. Συγκεκριμένα, εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές και στους γονείς τους, ψυχοκοινωνική υποστήριξη, ενίσχυση της δραστηριοποίησης των γονιών στη σχολική διαδικασία, μέσα από την εμπλοκή τους στους συλλόγους, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενίσχυση της υποδομής σχολικών μονάδων, δημιουργία δομών υποστήριξης των δραστηριοτήτων του προγράμματος (Δημητρίου, 2020, 30).

Στα πλαίσια του Γ' Κ.Π.Σ. (2000-2006), το πρόγραμμα συνεχίστηκε με τον τίτλο «Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», με φορέα υλοποίησης το ΚΕ.Δ.Α. Το έργο αυτό ακολούθησε τις γενικές γραμμές του προγράμματος της προηγούμενης περιόδου. Πραγματοποιήθηκαν ωστόσο, παρεμβάσεις που στόχευαν στην υποστήριξη της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και στην ενίσχυση των σχολικών μονάδων (Παπαδοπούλου, 2007, 40). Βασική επιδίωξη του προγράμματος υπήρξε η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, σε μια κοινωνία της οποίας ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας γίνεται ολοένα και πιο έντονος.

Επιπλέον, εκπονήθηκε και υλοποιείται από το Φεβρουάριο του 2006 το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», με φορέα υλοποίησης τη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Με την εφαρμογή ποικίλων αντισταθμιστικών παρεμβάσεων, το έργο αυτό στοχεύει στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου να

εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν ισότιμη εκπαίδευση των ομάδων αυτών με γηγενείς μαθητές, καθώς και η ένταξη τους στην κοινωνία.

2.3.2 Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Κατά το διάστημα 1997-2000, στα πλαίσια του Β΄ Κ.Π.Σ., ανατέθηκε στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια Θάλεια Δραγώνα.

Οι δράσεις χωρίζονταν σε πέντε περιόδους, με επιχειρησιακό ορίζοντα την Θράκη, τη Ροδόπη και τον Έβρο και η καθεμιά έχει τη δική της στόχευση. Επιχειρήθηκαν συστηματικές παρεμβάσεις, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσα από ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων (Δημητρίου, 2020, 30-31). Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν:

- 1) Αποτελεσματικότερη ένταξη των Μουσουλμανοπαίδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- 2) Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας,
- 3) Δραστική μείωση του φαινομένου του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού,
- 4) Ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας για την αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των Μουσουλμάνων,
- 5) Ευαισθητοποίηση των Μουσουλμάνων γονέων για να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο,
- 6) Μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με την εξασφάλιση της τακτικής φοίτησης των Μουσουλμάνων μαθητών και με την παροχή ευκαιριών για επαγγελματική αποκατάσταση.

Για την υλοποίηση αυτών των στόχων, πραγματοποιήθηκαν δράσεις που αφορούσαν την παραγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) για όλα τα μαθήματα του ελληνικού μέρους του αναλυτικού προγράμματος στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, επιχειρήθηκαν δράσεις

που στόχευαν στην επιμόρφωση και στήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού γύρω από εκπαιδευτικά και μεθοδολογικά κυρίως ζητήματα, για την καλύτερη αξιοποίηση των βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού, εμπλοκή των τοπικών κοινωνιών και ενημέρωση τους μέσω συνεδρίων, σεμιναρίων και άλλες έρευνες - μελέτες σε πολιτισμικά και εκπαιδευτικά θέματα της μειονότητας. Ο απώτερος σκοπός του έργου ήταν η αρμονική ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και ευρύτερα, στην κοινωνία που θα βοηθήσει την μελλοντική τους ένταξη στην εργασία με καλύτερους όρους (Παπαδοπούλου, 2007, 24).

Επίσης, μέσω του προγράμματος, εισήχθησαν στην εκπαίδευση καινοτόμες πρακτικές ενίσχυσης της ελληνομάθειας, όπως είναι τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Τα ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. πρόκειται για κινητές μονάδες, οι οποίες δημιουργήθηκαν, ούτως ώστε να υπάρχει πρόσβαση σε μειονοτικούς και απομακρυσμένους οικισμούς με οξυμένα οικονομικά προβλήματα. Συνέβαλαν ουσιαστικά στο να κερδηθεί η εμπιστοσύνη μεγάλου μέρους μειονοτικών γονέων. Η στελέχωση των κέντρων αυτών και με προσωπικό από τη μειονότητα διευκόλυνε σημαντικά, τόσο την επικοινωνία με τους γονείς όσο και με τους ίδιους τους μαθητές. Μέσα από την οργάνωση των μαθημάτων και των υπόλοιπων δραστηριοτήτων συνέβαλαν στην ενίσχυση της ελληνομάθειας και στη δημιουργία προϋποθέσεων για αποδοχή και κοινωνική ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών (Παπαδοπούλου, 2007, 28).

2.3.3 Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων

Κατά την περίοδο 2000-2001, στα πλαίσια του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, υλοποιήθηκε το έργο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με επιστημονικούς υπεύθυνους τους Καθηγητές Παιδαγωγικής, Αθανάσιο Γκότοβο και Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου και χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το πρόγραμμα επεδίωκε τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα ευνοήσουν την βελτίωση των συνθηκών ένταξης και παραμονής των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Η εφαρμογή αυτού του στόχου εκφράζεται μέσα από την ενθάρρυνση των παιδιών τσιγγανικής καταγωγής και των οικογενειών τους, αρχικά να εγγραφούν στο σχολείο και, στη συνέχεια, να

παραμείνουν σε αυτό (καταπολέμηση της σχολικής διαρροής). Οι σημαντικότεροι από τους σκοπούς του προγράμματος υπήρξαν οι ακόλουθοι:

- 1) Ενίσχυση της συστηματικής φοίτησης των Τσιγγανοπαίδων στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
- 2) Εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικής ένταξης των μαθητών του πληθυσμού των Τσιγγάνων,
- 3) Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης σε θέματα διοικητικά, διδακτικά, εκπαιδευτικής νομοθεσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- 4) Καταπολέμηση προκαταλήψεων και δοξασιών γύρω από τον πληθυσμό των Τσιγγάνων,
- 5) Συγκέντρωση και επεξεργασία δεδομένων σχετικών με την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγανοπαίδων σε όλη την ελληνική επικράτεια, αλλά και σε χώρες του εξωτερικού,
- 6) Παραγωγή διδακτικού υλικού πάνω στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να διευκολυνθεί η ταχύρυθμη μάθηση στα τμήματα προπαρασκευής και η ένταξη των μαθητών στην κανονική ηλικιακή τους τάξη,
- 7) Οργάνωση και λειτουργία εργαστηρίων μουσικό-γλωσσικής αγωγής για την καλύτερη αξιοποίηση του μη γλωσσικού πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών με τη γλωσσική μάθηση,
- 8) Οργάνωση και λειτουργία μονάδας παρακολούθησης και παρέμβασης σε περιπτώσεις, όπου παρατηρούνται συμπεριφορές διάκρισης εκ μέρους του εκπαιδευτικού οργανισμού ή άλλων ατόμων και ομάδων (Παπαδοπούλου, 2007, 41-43).

Στο έργο αυτό αναπτύχθηκαν μια σειρά από δράσεις όπως: η δημιουργία δικτύου συνεργατών με επιτόπια παρουσία στις περιοχές διαβίωσης των Τσιγγανοπαίδων και των οικογενειών τους, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας των Τσιγγάνων, καθώς και με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος. Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση - ενημέρωση, τόσο των

οικογενειών των μαθητών όσο και των διοικητικών στελεχών της εκπαιδευτικής κοινότητας και τέλος, η οργάνωση σειράς υποστηρικτικών δράσεων και ενεργειών διάχυσης των σκοπών του προγράμματος μέσα από συνέδρια και ημερίδες (Παπαδοπούλου, 2007, 43-44).

Μέσω του προγράμματος λειτουργούν ακόμη τα Κέντρα Παιδαγωγικής Υποστήριξης της Σχολικής Ένταξης (ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε.), ως πόλος επιμορφωτικών παρεμβάσεων και δράσεων ευαισθητοποίησης. Βρίσκονται σε ένα τουλάχιστον συνεργαζόμενο με το πρόγραμμα Δημοτικό σχολείο σε κάθε νομό. Τα μέλη των Κέντρων αυτών οφείλουν να παρέχουν υπηρεσίες υποστήριξης, συγκεκριμένες ημέρες και ώρες και να ενημερώνουν, τόσο την τοπική κοινωνία όσο και τη διοίκηση του προγράμματος. Είναι, επίσης, δυνατή και προάγεται κάθε μορφή συνεργασίας ανάμεσα στα ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε. των διαφόρων νομών.

2.3.4 Παιδεία Ομογενών

Κατά το χρονικό διάστημα 1997-2008, στο πλαίσιο του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, χρηματοδοτήθηκε σε τέσσερις φάσεις το έργο «Παιδεία Ομογενών» από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, σε συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Το έργο έχει ως στόχο τη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό. Ειδικότερα, στοχεύει στην ελληνική διασπορά, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε ομοεθνείς μαθητές, καθώς και σε αλλοεθνείς που μαθαίνουν την ελληνική και γίνονται κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού.

Στο πλαίσιο αυτού επιδιώκεται: α) η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, β) η επιμόρφωση των αποσπόμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών, γ) η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές και δ) η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων μέσα από το διαδίκτυο.

Το φυσικό αντικείμενο του έργου δομείται σε τρία μέρη ή δράσεις, καθένα από τα οποία φέρει ένα όνομα. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος φέρει το όνομα ΑΘΗΝΑ, το δεύτερο ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ και το τρίτο ΕΡΜΗΣ. Υπάρχουν, επίσης, τρεις Οριζόντιες Υποδράσεις, οι οποίες διαπερνούν τις τρεις δράσεις και υποστηρίζουν την ομαλή εξέλιξη και υλοποίηση του συνολικού έργου. Η δράση ΑΘΗΝΑ έχει ως αντικείμενο την κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, για τη διδασκαλία: 1) της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας και 2) στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η δράση ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ αναφέρεται στην επιμόρφωση των αποσπώμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών και στην οργάνωση και υλοποίηση μορφωτικών προγραμμάτων για ομογενείς μαθητές. Τέλος, η δράση ΕΡΜΗΣ έχει ως αντικείμενο τη δημιουργία βάσεων δεδομένων και δικτύων επικοινωνίας και τη δημιουργία υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης, μέσω του διαδικτύου.

2.4 Δυσκολίες προσαρμογής μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα

Ανάλογα με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχεται, καθώς και την προσωπικότητά του, κάθε άτομο μπορεί σε ορισμένες φάσεις της ζωής του να εμφανίζει δυσκολίες προσαρμογής. Περισσότερο από όλους, οι αλλοδαποί και τα παιδιά τους, όντας αντιμέτωποι με μια εντελώς άγνωστη για αυτούς πολιτισμική κατάσταση, εμφανίζουν δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό.

Μια από τις πιο περίπλοκες και δύσκολες μορφές ένταξης των αλλοδαπών μαθητών είναι εκείνη στον τομέα της εκπαίδευσης. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι στενά συνδεδεμένη με μαθησιακά, γλωσσικά και γνωστικά προβλήματα. Ένας μαθητής έχει δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, όταν οι δυσκολίες αυτές εμπλέκονται σε έναν από τους παρακάτω τομείς: στη μαθησιακή διαδικασία, στη σχολική επίδοση του ίδιου του παιδιού και στη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Ιδιαίτερα στα παιδιά των μεταναστών, οι παραπάνω δυσκολίες εκδηλώνονται με διάφορες συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζουν διαταραχή της προσοχής, δυσκολεύονται να διεκπεραιώσουν μια εργασία, ονειροπολούν, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, παρουσιάζουν νευρικότητα και έχουν

άγχος, μιλούν σπάνια, αρνούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις και δε συμμετέχουν εύκολα σε συζητήσεις (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011, 102).

Τα προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των άλλων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα, επικεντρώνονται σε δυο κυρίως σημεία: α) στις συνθήκες κοινωνικοποίησης των παιδιών των αλλοδαπών στη χώρα υποδοχής, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο γιατί οι μαθητές έχουν εσωτερικεύσει διαφορετικά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς και β) στα ιδιαίτερα προβλήματα που παρουσιάζει σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του και η ομοιομορφία των διαδικασιών σχολικής διαπαιδαγώγησης (Φασατάκης, 2000, 230-237).

Ειδικότερα, όταν κάποιος μαθητής προέρχεται από ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον και η μητρική του γλώσσα δεν είναι ίδια με αυτή που μιλούν οι υπόλοιποι συμμαθητές του στη σχολική τάξη, είναι πιθανό να εμφανίσει δυσκολίες προσαρμογής, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην έλλειψη μιας ικανοποιητικής επικοινωνίας με τα άτομα του περίγυρού του (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011, 103). Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μια δεύτερης γλώσσας, μια από τις σημαντικότερες στρατηγικές που εφαρμόζει ο μαθητής είναι η μεταφορά, διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Όταν λοιπόν, διακόπτεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ο μαθητής χάνει την παραπάνω δυνατότητα και ως συνέπεια, παρεμποδίζεται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Λάγιος, Γεωργογιάννης, 2007, 184-192).

Επιπλέον, η πλειοψηφία αυτών των παιδιών προέρχεται από χώρες, των οποίων το πολιτιστικό παράδειγμα είναι ιδιαίτερα υποτιμημένο στις χώρες, όπου μεταναστεύουν. Η στάση του παιδιού απέναντι στην γλώσσα και ευρύτερα στην κοινωνία υποδοχής, μπορεί να επηρεαστεί, όταν η πολιτισμική τους ταυτότητα συχνά απαξιώνεται ή όταν η υποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι εχθρική και αντιμετωπίζεται με ειρωνείες ή κοροϊδίες. Το γεγονός αυτό εντείνεται και από το οι κοινωνικές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στη χώρα καταγωγής δεν τους είναι χρήσιμες στο νέο περιβάλλον εγκατάστασης, όπου τα πράγματα είναι διαφορετικά (Νικολάου, 2000, 46).

Ακόμη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν γνωρίζουν την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των παιδιών, ούτε τις διαφορετικές βιογραφίες τους και ως εκ τούτου, δεν κερδίζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών. Πολλές φορές μάλιστα, διακατέχονται και οι ίδιοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα σε βάρος των παιδιών. Με αυτό το τρόπο, τα παιδιά χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και βλέπουν τις ελπίδες και τις προσδοκίες τους να διαμεινούνται (Κοτσιώνης, 1993, 41).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες συντείνουν, ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όχι μόνο προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και κοινωνικής ένταξης, όταν ύστερα αποφοιτούν από αυτό.

2.5 Αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια είναι γεγονός ότι η διαρκώς αυξανόμενη μετακίνηση και επαφή πληθυσμιακών ομάδων στην ελληνική κοινωνία προσδίδει εντονότερα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν δύναται να μείνει ανεπηρέαστο από τα νέα δεδομένα της κοινωνίας. Η εφαρμογή των αρχών μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που να λαμβάνει υπόψη της τη νέα πλέον ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι αυτή που θα υλοποιήσει στην πράξη το ζητούμενο της κοινωνικής συνοχής.

Στο πλαίσιο αυτό του επαναπροσδιορισμού των στόχων και των προγραμμάτων της εκπαίδευσης, δύσκολα κανείς αμφισβητεί την αναγκαιότητα κατανόησης της πολλαπλότητας και της ετερογένειας, καθώς και της υιοθέτησης νέων διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας στις απαιτήσεις μια πολυμορφικής κοινωνίας. Ο Δαμανάκης (2005, 112) υποστηρίζει ότι σε αυτή τη μεταβατική και κρίσιμη περίοδο αλλαγής, η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής πρακτικής που να προάγει την ενοποιητική και όχι αφομοιωτική αντίληψη της ισότητας αποτελεί την καταλληλότερη εκπαιδευτική πολιτική. Ο Μπερελής (2001, 112) προσθέτει πως μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, πολλές αξίες, αρχές και συμπεριφορές μπορούν να συνυπάρχουν, να γίνονται σεβαστές και να αλληλοεπηρεάζονται. Οι θεμελιώδεις στάσεις σεβασμού και αποδοχής των συναισθημάτων των άλλων είναι αναγκαία συνθήκη για τις ανθρώπινες σχέσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να προωθήσει αυτές ακριβώς τις στάσεις και αξίες.

Στο σημερινό σχολείο εφαρμόζονται λανθασμένες αντιλήψεις για τις κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές. Οι μετανάστες αντιμετωπίζονται ως φορείς του «δικού» τους πολιτισμού, ενώ οι ντόπιοι ως φορείς του «δικού» μας πολιτισμού. Το σχολείο λοιπόν, αντί να παραμένει χώρος, όπου αναδεικνύονται οι διαφορές, πρέπει να βοηθάει στη δημιουργία και διασφάλιση όρων ισότιμης έκφρασης των διαφορετικών λόγων και την αναγνώριση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων όλων των μαθητών (Μάρκου, 1996, 44-45).

Με τη συνύπαρξη ποικίλων γλωσσών και πολιτισμών εμπλουτίζεται το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και αναπτύσσονται οι ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές που συντελούν στη βοήθεια και τη στήριξη όλων των μαθητών και ιδιαίτερα, εκείνων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μετανάστες αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, έχουν ενεργητική συμμετοχή στη σχολική ζωή και στις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα και αντιμετωπίζονται ισότιμα με όλους τους συμμαθητές τους. Με αυτό το τρόπο, αποκτούν πιο εύκολα ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες και, επίσης, κίνητρα για μάθηση και ένταξη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επομένως, καλείται να συμβάλλει στην υλοποίηση προγραμμάτων που βοηθούν στην εκπαίδευση και ένταξη των μαθητών και προωθούν την ανάγκη της συνύπαρξης της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας με τις ομάδες μειονοτήτων, χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και αποκλεισμούς (Ασκούνη, 2001, 103).

Συνοψίζοντας, υπάρχει υποχρέωση από την πλευρά της πολιτείας να προωθήσει μια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα. Η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και η διαπολιτισμική προσέγγιση των νέων δεδομένων αποτελούν μονόδρομο για όλες τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, εφόσον θέλουν να διασφαλίσουν κοινωνική συναίνεση και ειρηνική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων που τις απαρτίζουν.

Κεφάλαιο 3^ο: Η πορεία της εκπαίδευσης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα

3.1 Δεκαετία 1970

Μετά την πτώση της δικτατορίας των συνταγματαρχών, ξεκινά μια νέα περίοδος στην ελληνική ιστορία. Ο αυταρχισμός και η ανελευθερία παραχωρούν πλέον τη θέση τους σε δύο νέες αρχές, την ισότητα και τη συμμετοχή, οι οποίες θα παραμείνουν ισχυρές δυνάμεις μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Κυπριανός, 2009, 286).

Η Ελλάδα, γνωστή ως χώρα αποστολής μεταναστών, στα μέσα της δεκαετίας του 1970 άρχισε να δέχεται ένα σημαντικό αριθμό παλιννοστούντων Ελλήνων από χώρες της Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης, καθώς και Βορειοηπειρωτών που είχαν διωχθεί και εξοριστεί την μετεμφυλιακή περίοδο (1949-1967) και κατά τη διάρκεια της εφτάχρονης δικτατορίας (1967-1974). Επίσης, η αυξανόμενη είσοδος αλλοδαπών εργατών (νόμιμα ή παράνομα) και κυρίως τα μέλη των οικογενειών τους, είχε ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό του μαθητικού δυναμικού με μαθητές που έφερναν τον δικό τους μορφωτικό πλούτο από τις χώρες, όπου γεννήθηκαν ή μεγάλωσαν. Ήταν επόμενο λοιπόν, να αλλάξει η κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού δημιουργώντας νέα δεδομένα σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Τότε ξεκινά η κρατική μέριμνα για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και δειλά - δειλά ανοίγει ο δρόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Damanakis, 2011, 112-113).

Η «εκπαίδευση στην Ελλάδα ακολουθώντας το δόγμα ένα έθνος, μία γλώσσα, μία θρησκεία υπήρξε πάντα μονοπολιτισμική» στοχεύοντας στη «μεγαλύτερη δυνατή εθνική και πολιτισμική ομογενοποίηση» (Χρηστίδου - Λιοναράκη, 2001, 51). Η εισροή όμως μεταναστευτικών ομάδων οδήγησε στη λήψη μέτρων από την ελληνική πολιτεία για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Πλήθος από νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις συγκροτούν το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης των παιδιών αυτών στην ελληνική εκπαίδευση.

Την περίοδο αυτή, όσα Προεδρικά και Βασιλικά διατάγματα εκδόθηκαν, αντιμετώπιζαν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με επιείκεια και ιδιαίτερη

«ευσπλαχνία» κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και τις προαγωγικές εξετάσεις. Μειώθηκαν οι βάσεις βαθμολογίας προπάντων στα γλωσσικά μαθήματα κατά το πρώτο και το δεύτερο έτος φοίτησης (οχτώ αντί του δέκα), προβιβάζονταν χωρίς δυσκολίες στην επόμενη τάξη και ουσιαστικά, δινόταν μια πίστωση χρόνου και μείωση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων. Σύμφωνα με την πολιτεία, κατά το επόμενο διδακτικό έτος, οι μαθητές αυτοί θα έχουν φτάσει στο ίδιο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που θα έχουν οι συμμαθητές τους και θα βιώνουν κανονικά το σύνολο του σχολικού θεσμού, των εξετάσεων και της βαθμολόγησης. Κατ'ουσίαν δηλαδή, ένας χρόνος θα ήταν αρκετός για να εναρμονιστούν στο νέο πολιτιστικό περιβάλλον (Χατζηνικολάου, 2015, 6-7).

Η αρχή έγινε με την έκδοση του Νομοθετικού διατάγματος 339/74 (Φ.Ε.Κ. Α 61/11-3-74) για την ίδρυση σχολείων παλιννοστούντων μαθητών. Το Νομοθετικό διάταγμα προέβλεπε για πρώτη φορά την ίδρυση ενός «Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας» που στόχο έχει την διαπαιδαγώγηση και μόρφωση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού (Δαμανάκης, 2005, 64).

Το καλοκαίρι του ίδιου χρόνου παρατηρήθηκε έντονη κίνηση από όλες τις πολιτικές παρατάξεις για μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η τάση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μια αντίδραση προς την επτάχρονη στρατιωτική δικτατορία στην Ελλάδα. Η κοινή λοιπόν, αυτή απαίτηση για σωστή και πολύπλευρη εκπαίδευση διατυπώθηκε με την ψήφιση νέου Συντάγματος το 1975. Στο άρθρο 16 του Συντάγματος διακηρύσσεται ότι όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν Παιδείας σε όλες τις βαθμίδες αυτής στα δημόσια σχολεία και ότι τα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα (Χατζηστεφανίδης, 2005, 304-305). Ο ρόλος του Γυμνασίου υπό το πλαίσιο αυτό άλλαξε, καθώς από ένα σχολείο «προθάλαμο» των Πανεπιστημίων μετατράπηκε σε ένα σχολείο υποχρεωμένο να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα μαθησιακά τους προβλήματα και τις σχολικές τους επιδόσεις στο δημοτικό. Επίσης, η καθαρεύουσα έχασε το συνταγματικό της έρεισμα ως επίσημη γλώσσα του κράτους και δημιουργήθηκαν έτσι ευνοϊκές συνθήκες για την εισαγωγή και καθιέρωση της δημοτικής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Κάτσικας, Θεριανός, 2007, 228).

Αργότερα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, ανακοινώνονται τρία Προεδρικά Διατάγματα, το 417/77 «Περί κατατάξεως μαθητών σχολείων Γενικής εκπαίδευσεως αλλοδαπής μαθητικής καταστάσεως στερουμένων τίτλων συνεπεία πολεμικών γεγονότων», το 578/77 «Περί εισιτηρίων εξετάσεων εις τα ελληνικά Λύκεια και ρυθμίσεως ετέρων θεμάτων μαθητικής καταστάσεως» και το 155/78 «Περί τροποποιήσεως των ισχύουσων διατάξεων, των αναφερομένων εις τας εγγραφάς, μετεγγραφάς και εξετάσεις μαθητών Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσεως ξένων σχολείων της αλλοδαπής και άλλων συναφών μαθητικών θεμάτων». Θα προσπαθήσουν να λύσουν ζητήματα, τα οποία όμως δημιουργούν διαδικασίες σχολικής αποτυχίας των παλιννοστούντων μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι οι μαθητές Γενικής εκπαίδευσης που στερούνται τίτλο μαθητικής κατάστασης, οφείλουν να υποβάλλουν αίτηση προς εξέταση στην Επιτροπή Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης για το σχολείο στο οποίο επιθυμούν να εγγραφούν. Σχετική αίτηση, αλλά στην περίπτωση αυτή για συμμετοχή σε εξετάσεις λήψης απολυτηρίου ελληνικού Λυκείου, καλούνται να προσκομίσουν και Ομογενείς ή Έλληνες υπήκοοι μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από ξένα σχολεία Μέσης Γενικής εκπαίδευσης, διάρκειας κατώτερης από δώδεκα χρόνια. Σε αυτούς λοιπόν, ο τίτλος μαθητικής κατάστασης που διαθέτουν, τους παρέχει το δικαίωμα της εγγραφής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας και ως εκ τούτου, για την αναγνώρισή του, υποβάλλονται σε κατατακτήριες απολυτήριες εξετάσεις ενώπιον εξεταστικής Επιτροπής.

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίστηκε από παντελής αγνόηση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών. Κυριαρχούσε η ιδεολογία της αφομοίωσης των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και τα μέτρα που λήφθηκαν, περιορίστηκαν στην ισοτιμία των τίτλων του ελληνικού σχολείου με τίτλους αντίστοιχων σχολείων του εξωτερικού. Η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε εν γένει ως υπόθεση των ίδιων των παλιννοστούντων και των οικογενειών τους και όχι ως ένα πρόβλημα που θα έπρεπε το ελληνικό σύστημα να αντιμετωπίσει (Μάρκου, 1995, 163-164).

3.2 Δεκαετία 1980

Από το 1980, με την ένταξή της στην ΕΟΚ, η Ελλάδα όφειλε να αναπροσαρμόσει την εκπαιδευτική της πολιτική έναντι των αλλοδαπών. Το ίδιο διάστημα, οι ελληνικές αρχές καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά πρώτο λόγο το θέμα της εκπαίδευσης των Ελλήνων παλιννοστούντων από τη Γερμανία (Κυπριανός, 2009, 286).

Συγκεκριμένα, το 1980 έγινε η πρώτη αναφορά στην εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και την προσπάθεια διαχείρισής τους. Ιδρύθηκαν οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) σε Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης. Οι τάξεις αυτές ήταν πιστό αντίγραφο των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων, ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. Αποτελούσαν ένα μοντέλο μεταβατικού χαρακτήρα, έως ότου ο μαθητής να θεωρηθεί ότι μπορούσε να ενταχθεί στην κανονική τάξη. Αργότερα, ο θεσμός των Τ.Υ. επεκτάθηκε και στην Αθήνα, όπου ιδρύθηκαν νέες Τάξεις Υποδοχής για τους παλιννοστούντες μαθητές από τις αγγλόφωνες χώρες. Το πρόγραμμα των Τ.Υ. περιλάμβανε πρόσθετες διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της ελληνικής και της γερμανικής ή της αγγλικής γλώσσας, καθώς και των μαθηματικών (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011, 113-114).

Σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση του 1980 (Φ818-2/Ζ/4139/20-10-1980), η ίδρυση των τάξεων αυτών αποσκοπεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που κατέχουν οι παλιννοστούντες μαθητές από το προηγούμενο σχολικό περιβάλλον και στην απόκτηση των εφοδίων εκείνων που είναι απαραίτητα για την μελλοντική μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη, στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004, 23).

Πολύ γρήγορα όμως, συνειδητοποιήθηκε ότι η συγκέντρωση του ενδιαφέροντος στις γλωσσικές αδυναμίες των παλιννοστούντων μαθητών αποτελούσε μια μόνο διάσταση ενός πολύπλευρου προβλήματος, το οποίο δεν μπορούσε να αντιμετωπιστεί μόνο με τον θεσμό των Τ.Υ. Έτσι, υιοθετήθηκε το 1982 ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Οι παλιννοστούντες μαθητές εγγράφονταν στην αντίστοιχη τάξη τους με όλα τα παιδιά του σχολείου και παρακολουθούσαν κανονικά όλα τα μαθήματα της τάξης. Παράλληλα, μέσα από ολιγάριθμα τμήματα είχαν τη

δυνατότητα να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε εκείνα τα μαθήματα, στα οποία αντιμετώπιζαν τις περισσότερες δυσκολίες. Ταυτόχρονα όμως, συντηρούσαν και βελτιώναν τα πολιτισμικά και γνωστικά στοιχεία που είχαν αποκτήσει στις χώρες υποδοχής. Ο θεσμός των Φ.Τ. δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για μια από κοινού με τα γηγενή παιδιά αντιμετώπιση των προβλημάτων, ως αποτέλεσμα της ύπαρξης παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο (Μάρκου, 1984, 87-100).

Με το Νόμο 1404/83 (άρθρο 45) ιδρύονται «σε Δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών». Στο νέο νόμο δεν γίνεται πλέον λόγος για την περαιτέρω καλλιέργεια των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι παλιννοστούντες μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον. Αντιθέτως, οι Τάξεις Υποδοχής αναλαμβάνουν το έργο της αντιστάθμισης του «ελλειμματικού» πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση στην ελληνική πραγματικότητα.

Την ίδια χρονιά, με το Προεδρικό διάταγμα 494/1983, δημιουργήθηκαν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα για τους μαθητές κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και ξένους μαθητές χωρών εκτός της Ε.Ε. Οι στόχοι του Προεδρικού Διατάγματος (άρθρο 2) ήταν να διδάσκονται οι μαθητές την ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά παράλληλα, να διδάσκονται και την γλώσσα της χώρας καταγωγής τους (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004, 23-24).

Το 1984-1985 αποφασίζεται με τα Προεδρικά διατάγματα 435/84 και 369/85 η ίδρυση ειδικών σχολείων για τα παιδιά των παλιννοστούντων. Τα σχολεία αυτά αρχικά ονομάζονται Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων, ενώ μετά από κάποια χρόνια, με το Νόμο 1865/89 μετονομάζονται σε Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.). Τα πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν στην Αττική (Βαρυμπόμπη, Ελληνικό, Αμφιθέα, Αλσούπολη) και στη Θεσσαλονίκη (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011, 115-116). Ιδρύθηκαν λοιπόν, ένα δωδεκαθέσιο Δημοτικό σχολείο, ένα μικτό Γυμνάσιο και ένα μικτό Λύκειο γενικής κατεύθυνσης σε καθεμιά από τις δυο περιοχές. Σε αυτά τα σχολεία φοιτούν

αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές, παλαιότερα από αγγλόφωνες (κυρίως ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία) και γερμανόφωνες χώρες, από το 1990 όμως και μετά, με τη μαζική άφιξη των Ελληνοποντίων και από ρωσόφωνες (Σ.Π. Θεσσαλονίκης). Στην Αττική γλώσσες διδασκαλίας θεσπίστηκαν τα ελληνικά και τα αγγλικά, στη Θεσσαλονίκη τα ελληνικά, τα γερμανικά και αργότερα, τα ρωσικά. Επιπλέον, στις περιπτώσεις, όπου σε κάθε τμήμα μαθητών υπήρχαν δέκα πέντε (15) τουλάχιστον μαθητές που προέρχονταν από άλλες χώρες, ήταν δυνατή η λειτουργία ιδιαίτερων τμημάτων για αυτούς.

Τα Σχολεία Παλιννοστούντων απέβλεπαν στην «επανένταξη» των συγκεκριμένων ομάδων στον εθνικό κορμό. Τα παιδιά των ομάδων αυτών είναι Έλληνες, αλλά, για διάφορους λόγους, στερούνται τα εφόδια που έχουν οι ημεδαποί και τους συγκροτούν ως Έλληνες. Ζητούμενο λοιπόν, είναι να καλυφθεί το υποτιθέμενο «έλλειμμα», ώστε τα παιδιά αυτά να αναγνωρίζονται ως Έλληνες, όπως και τα υπόλοιπα. Τα εν λόγω σχολεία καλούνται, συνεπώς, να λειτουργήσουν ως «αναμορφωτήρια» (Κυπριανός, 2009, 317). Κατά τον Δαμανάκη (2000, 3/ 2005, 74-76) ωστόσο, τα Σ.Π. βασίζονται σε μια λογική αντίφαση. Επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την απομόνωση και την περιθωριοποίησή τους, ενώ θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και για τους γηγενείς μαθητές και να αποτελέσουν μοντέλα δίγλωσσης - διπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ουσιαστικά, μπορούμε να πούμε ότι ο στόχος της λειτουργίας των Σ.Π. δεν είναι η παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης και η διατήρηση της ετερότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά η γρήγορη αφομοίωση και προσαρμογή των μαθητών στο κανονικό σχολείο.

3.3 Δεκαετία 1990

Την περίοδο αυτή τη χαρακτηρίζουν τα παγκόσμια γεγονότα των τοπικών πολέμων: η διάλυση, τόσο της πρώην Γιουγκοσλαβίας όσο και του Συμφώνου της Βαρσοβίας στις αρχές της δεκαετίας, το γκρέμισμα του τείχους του Βερολίνου, η Συνθήκη του Μάαστριχτ και η Συνθήκη του Άμστερνταμ. Αυτά τα γεγονότα δημιούργησαν νέες αιτίες μετανάστευσης και συνετέλεσαν στη διαμόρφωση πλαισίων διαχείρισης της μετανάστευσης στη βάση θρησκευόμενου (Χατζηνικολάου, 2015, 15).

Σε οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, και στην Ελλάδα διαμορφώνονται πολιτικές διαχείρισης της μετανάστευσης με τη θεσμοθέτηση ειδικών νόμων για το άσυλο, τη «λαθρομετανάστευση», τη μετανάστευση με την καθιέρωση κάρτας και την απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας. Έως τότε, τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η έντονη κριτική που ασκήθηκε στην εκπαιδευτική πολιτική για την ομαλή ένταξη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, καθώς και τα διαφαινόμενα αδιέξοδα, στα οποία οδηγήθηκε, προκάλεσαν έναν έντονο προβληματισμό στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990. Αυτός ο προβληματισμός οδήγησε με τη σειρά του σε εκσυγχρονισμό παλαιότερων νομοθετικών πράξεων και σε θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Επίσης, συνέβαλε στην ίδρυση φορέων, οι οποίοι θα αναλάβουν το έργο να προσαρμόσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα σύγχρονα δεδομένα που θέτει η διαπολιτισμική θεωρία (Προμπονά, 2003, 38-39).

Κατά τη δεκαετία του 1990 εμφανίζεται κύμα εγγραφής μαθητών που προέρχεται από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με ικανοποιητικό τρόπο στα μέχρι πρότινος Φροντιστηριακά Τμήματα. Και κυρίως συνέβαινε, μιας και η υποστηρικτική διδασκαλία των Φ.Τ. ήταν περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2005, 63-64), οι Τάξεις Υποδοχής εκείνης της περιόδου δε λειτούργησαν στην Ελλάδα. Οι μαθητές από κράτη - μέλη της Ε.Ε. φοιτούν συνήθως στα ξένα σχολεία (π.χ. στη Γερμανική σχολή) και οι αλλοδαποί μαθητές από κράτη μη μέλη (στην πλειονότητα μαθητές από οικογένειες αλλοδαπών εργαζομένων) σε Τάξεις Υποδοχής που ιδρύθηκαν σύμφωνα με το Νόμο 1894/90 «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις» (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2011, 116).

Ο νόμος αυτός αποτελεί αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/1983. Στην πραγματικότητα εφαρμόστηκαν πειραματικά προγράμματα σχολικής ένταξης και προτάθηκε ένας νέος τύπος Τάξεων Υποδοχής. Ρυθμίστηκαν σε γενικές γραμμές τα οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Οι δομές αυτές βοηθούν στο να ενταχθούν στα τμήματα αυτά, πέρα από τους παλιννοστούντες και παιδιά Ελλήνων μεταναστών και επαναπατριζόμενων Ελλήνων (Tsaliki, 2016, 360). Η βασικότερη όμως αλλαγή έγκειται στο γεγονός ότι οι Τάξεις Υποδοχής δεν λειτουργούν πλέον ως ανεξάρτητες τάξεις, αλλά ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό

σχολείο, όπου διδάσκονται η Ελληνική γλώσσα και μαθήματα ιστορίας και πολιτισμού. (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004, 24).

Αργότερα, το 1994, προβλέπονται περαιτέρω ρυθμίσεις σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση Αριθ. Φ2/378/Γ1/1124, οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν ως παράλληλες τάξεις και βοηθάνε τους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά και να ενταχθούν στην κανονική τους τάξη και γενικότερα, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις διδακτικές ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17. Όσον αφορά τα Φροντιστηριακά Τμήματα, μπορούν να ιδρυθούν εκεί που ο μικρότερος αριθμός μαθητών που χρειάζεται να φοιτήσουν σε αυτό είναι 3 και ο μεγαλύτερος 8. Στα Φ.Τ. παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια και λειτουργούν εκτός του κανονικού διδακτικού ωραρίου, ως 8 ώρες την εβδομάδα. Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μαθήματα, οι ώρες λειτουργίας του Φροντιστηριακού Τμήματος, καθώς και η χρήση διδακτικού υλικού, καθορίζονται από το σχολικό σύμβουλο, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων.

Το πρόβλημα όμως της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών παραμένει. Παρ'όλο που οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας των μαθητών αυτών, ένα τέτοιο σενάριο δεν καθίσταται εφικτό. Αγνοείται το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρνουν οι αλλοδαποί μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσης. Με αυτό το τρόπο η διδασκαλία στις τάξεις παραμένει ουσιαστικά προσανατολισμένη στη λογική της αντιστάθμισης του γλωσσικού ελλείμματος και της πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 2005, 61).

Το 1996 ψηφίζεται ο Νόμος 2413/96, όπου δημιουργείται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Ο νόμος είχε τον τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (άρθρο 34) αναφέρεται «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή

μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η εκπαίδευση παρέχεται σε δυο επίπεδα: είτε μετατρέπονται σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών σε διαπολιτισμικά, είτε ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής σε δημόσια σχολεία.

Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Μπορούν, ωστόσο, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων. Επίσης, εγκρίνεται η ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε.) και από άλλους φορείς, όπως είναι η τοπική αυτοδιοίκηση, τα εκκλησιαστικά ιδρύματα και άλλα φιλανθρωπικά σωματεία που επιχορηγούνται από το λογαριασμό της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Στόχος δεν είναι πλέον η αφομοίωση, αλλά η ενσωμάτωση των μαθητών.

Παρ'όλα αυτά, διαπιστώνουμε ότι ο νόμος περιέχει διάφορες αντιφάσεις και ασάφειες και δημιουργεί σύγχυση. Αναφέρεται σε ξεχωριστά σχολεία, τάξεις ή τμήματα και σε δραστηριότητες που αφορούν τους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η εφαρμογή αυτών των αρχών δεν προωθεί, ούτε την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ούτε και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αλλά, αντιθέτως, συμβάλλει στην στερεοτυπική αναπαραγωγή των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων τους. Όμως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές και αυτό επειδή οι προκλήσεις και τα σημαντικότερα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των δυο αυτών ομάδων. (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004, 26-27).

Τρία χρόνια μετά, θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η Υπουργική απόφαση Αριθ. Φ10/20/Γ1/708/7-9/1999 προβλέπει τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, ούτως ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο βασικός προσανατολισμός παραμένει ο ίδιος: «η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας». Ωστόσο, η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004, 24-25).

Πιο αναλυτικά, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι Τ.Υ. μπορούν να είναι τύπου Ι ή τύπου ΙΙ. Οι Τ.Υ. Ι περιλαμβάνουν εντατικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Ο μαθητής παρακολουθεί όμως και κάποια μαθήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με την γλώσσα στην κανονική του τάξη, για να αποφευχθούν θέματα περιθωριοποίησης των μαθητών. Αυτά μπορεί να είναι η Φυσική Αγωγή, η Εικαστική Αγωγή, η Μουσική Αγωγή, η Ξένη Γλώσσα, η Σχολική Ζωή ή και άλλο μάθημα σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Έπειτα, αν κρίνεται αναγκαίο, οι μαθητές μπορούν να ενταχθούν σε Τ.Υ. ΙΙ. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στις Τ.Υ. Ι. Οι Τ.Υ. ΙΙ έχουν μικτό σύστημα διδασκαλίας και πραγματοποιούνται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστήριξη σε θέματα γλώσσας. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δυο διδακτικά έτη. Ωστόσο, προβλέπεται η παράταση των Τ.Υ. ΙΙ κατά ένα έτος σε εξαιρετικές περιπτώσεις και ανάλογα με τις σχολικές και γλωσσικές επιδόσεις. Για την ένταξη του παιδιού σε Τ.Υ. προηγείται διαπιστωτικό τεστ για την εξακρίβωση της γλωσσικής ανεπάρκειας στην ελληνική γλώσσα.

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι Τ.Υ. μπορούν να λειτουργούν με συνεργατική διδασκαλία εντός της κανονικής τάξης των καθηγητών του σχολείου με των καθηγητών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Στην περίπτωση, όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών (7-15), προβλέπεται η διδασκαλία γλώσσας και κουλτούρας της χώρας υποδοχής για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολόγιου προγράμματος της τάξης.

Όσον αφορά τα Φ.Τ., σε αυτά προβλέπεται να φοιτούν μαθητές που, είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα, αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην κανονική τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα, από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη.

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής συνολικά λειτούργησαν σε μια προσπάθεια γρήγορης αφομοίωσης του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού, για την γρηγορότερη ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και παρά τις όποιες

νομοθετικές αποφάσεις για την εκπαίδευση της μητρικής τους γλώσσας, κάτι τέτοιο δεν κατάφερε να πραγματοποιηθεί (Νικολάου, 2000, 57).

3.4 Από το 2000 έως σήμερα

Το σχολικό έτος 1999-2000 λειτούργησαν 500 Τάξεις Υποδοχής και 701 Φροντιστηριακά Τμήματα, στα οποία φοίτησαν 8.718 και 6.147 μαθητές αντίστοιχα, συνολικά δηλαδή 14.865 παιδιά μεταναστών. Εάν λάβουμε υπόψη ότι το σύνολο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι 65.546 άτομα, διαπιστώνεται ότι μόλις το 23% από αυτούς φοιτά σε Τ.Υ. και Φ.Τ. (Νικολάου, 2000, 69).

Το ίδιο έτος, με το Νόμο 2790/00 γίνεται αναφορά στην αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων ένταξης των ομογενών, υλοποιούνται δράσεις για τον πολιτισμό, την καλλιτεχνική δημιουργία και την προβολή τους, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Για την πληρέστερη ένταξη και ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο καταρτίζονται ειδικά πρόσθετα εθνικά προγράμματα εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας, διάρκειας τουλάχιστον 6 μηνών. Τα προγράμματα αυτά καταρτίζονται από φορείς του δημοσίου που παρέχουν εκπαίδευση και περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, και στοιχεία εργασιακής και ασφαλιστικής νομοθεσίας, λειτουργίας θεσμών κ.ά.

Στην αύξηση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών συνέβαλαν σημαντικά τα προγράμματα νομιμοποίησης και οικογενειακής επανένωσης. Το 2001, και πριν ουσιαστικά ολοκληρωθεί το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης, εισήχθη στη βουλή ο Νόμος 2910/01 με τίτλο «Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση». Σύμφωνα με το άρθρο 40 του νόμου, αναγνωρίζεται σε όλα τα παιδιά που έχουν γεννηθεί από υπηκόους τρίτων χωρών το δικαίωμα δωρεάν πρόσβασης στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους. Οι σχολικές διευθύνσεις επομένως, άρχισαν να εγγράφουν αλλοδαπούς μαθητές, ακόμη και αν δεν υπήρχαν τα απαραίτητα έγγραφα διαμονής στην Ελλάδα (Βιτωράκη, 2015, 93-94).

Περίπου 370.000 μετανάστες υπέβαλαν τα χαρτιά τους στα πλαίσια του προγράμματος νομιμοποίησης. Ωστόσο, το πρόγραμμα αντιμετώπισε σοβαρότατα προβλήματα ανεπαρκούς υποδομής και προετοιμασίας. Οι άδειες διαμονής και εργασίας δίνονται στους μετανάστες για ένα μόνο χρόνο. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας απόκτησης άδειας, ο μετανάστης καλούνταν να υποβάλλει εκ νέου τα χαρτιά για την ανανέωσή της (Τριανταφυλλίδου, 2005, 1-2).

Μετά από κάποια χρόνια, θα ψηφιστεί ένας νέος νόμος (3386/05) που ρυθμίζει θέματα μετανάστευσης και ενσωματώνει στην εθνική έννομη τάξη το δικαίωμα της οικογενειακής επανένωσης και το καθεστώς των επί μακρόν διαμενόντων. Είχε τον τίτλο «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια». Εξαιρούνται από το πεδίο εφαρμογής του οι πολίτες της Ε.Ε. και οι πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο. Στο συγκεκριμένο νόμο γίνεται η πρώτη αναφορά στους ασυνόδευτους ανηλίκους (άρθρο 1, παρ. θ). Ονομάζονται χαρακτηριστικά οι υπήκοοι τρίτης χώρας ή ανιθαγενείς που δεν έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους και οι οποίοι είτε εισέρχονται στην Ελληνική Επικράτεια χωρίς να συνοδεύονται από τον υπεύθυνο για την επιμέλειά τους ενήλικο και για όσο χρονικό διάστημα διαρκεί η ανωτέρω κατάσταση είτε βρέθηκαν χωρίς συνοδεία μετά την είσοδό τους στη χώρα.

Το άρθρο 72 του ίδιου νόμου αναφέρεται στην πρόσβαση μαθητών τρίτων χωρών στην εκπαίδευση. Χωρίς περιορισμούς, έχουν το δικαίωμα πρόσβασης στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, προβλέπεται ξανά η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός ενδιαφερομένων μαθητών. Αυτά τα μαθήματα δεν θα γίνονται όμως στο πλαίσιο των Τ.Υ. και μόνο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά θα πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ένα ακόμα μέτρο που λαμβάνεται για την ισάξια εκπαίδευση όλων των παιδιών που διαμένουν στην σχολική επικράτεια είναι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Οι Ζ.Ε.Π. έχουν θεσμοθετηθεί με το άρθρο 26 του Νόμου 3879/10 και ανήκουν στην αρμοδιότητα της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε αυτές εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν

σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Στόχος τους είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Για να χαρακτηριστεί μια περιοχή ως Ζ.Ε.Π., θα πρέπει να υπάρχουν χαμηλοί κοινωνικοοικονομικοί δείκτες, οι οποίοι θα συνυπάρχουν με μεγάλη σχολική διαρροή και αποτυχία. Η μη ύπαρξη όμως επαρκών και έγκυρων πληροφοριών για όλη την Ελλάδα, συνέβαλε αποφασιστικά ούτως ώστε η επιλογή των Ζ.Ε.Π. να γίνει με τα πιο ολοκληρωμένα στοιχεία που μπορούσαν να βρεθούν και αυτά ήταν στην Αττική. Οι περιοχές και τα σχολεία (Ζ.Ε.Π. Ταύρου, Ζ.Ε.Π. Πλατείας Βάθης και Εξαρχείων, Ζ.Ε.Π. Κάτω Πατησίων, Ζ.Ε.Π. Αχαρνών) που επιλέχθηκαν για να λειτουργήσουν πιλοτικά οι Ζ.Ε.Π. δεν ανταποκρίνονταν όλα στα κριτήρια επιλογής. Αντιθέτως, δέχθηκαν εθελοντικά να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα και ανήκαν μόνο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 2142/ 31-12-2010).

Αργότερα, για την εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κ.τ.λ.), διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης. Το θεσμικό σχήμα σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση Αριθ. Φ131024/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 2687 τ. Β' / 29-8-2016) έχει την μορφή:

- Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι Ζ.Ε.Π.
- Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΙΙ Ζ.Ε.Π.
- Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π. (Εν. Φ.Τ. Ζ.Ε.Π.)

Όσον αφορά τις Τάξεις Υποδοχής, το πρόγραμμα περιλαμβάνει δυο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Στις Τ.Υ. Ι φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η φοίτηση διαρκεί ένα

διδασκτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης. Στις Τ.Υ. ΙΙ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας. Σε αυτούς τους μαθητές τα μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας πραγματοποιούνται είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη στήριξη, είτε εκτός αυτής. Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδασκτικά έτη. Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις Τ.Υ. ΙΙ Ζ.Ε.Π., δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργούνται Τ.Υ. Ι και ΙΙ Ζ.Ε.Π. είναι 9. Σε κάθε Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. δύνανται να συμμετέχουν μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι σε περισσότερες από μία κανονικές τάξεις.

Στα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π. βρίσκονται μαθητές που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι ή/και ΙΙ Ζ.Ε.Π. και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά για αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα, αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην κανονική τάξη. Η λειτουργία των Εν. Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα είναι ο 3 και ο μεγαλύτερος 8. Στα τμήματα αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα, από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη. Διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο σύλλογος διδασκόντων κρίνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές. Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι ώρες λειτουργίας του Εν. Φ.Τ. Ζ.Ε.Π., καθώς και η χρήση διδασκτικού υλικού, καθορίζονται από το σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων.

Παράλληλα με τις παραπάνω δομές εκπαιδευτικές υποστήριξης, ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), στις οποίες εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στις δομές αυτές φοιτούν παιδιά προσφύγων προερχόμενα από τους χώρους φιλοξενίας. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι 1 διδασκτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ή μετέπειτα ένταξης στις κανονικές τάξεις του δημόσιου ελληνικού σχολείου. Ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται Δ.Υ. ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20.

Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) και σε κέντρα φιλοξενίας με μεγάλο αριθμό προσφύγων δύναται

να οριστούν περισσότεροι του ενός. Οι Σ.Ε.Π. υπάγονται στον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, στον οποίο υποβάλλουν τις εισηγήσεις ή αναφορές τους. Λειτουργούν ως σύνδεσμοι ανάμεσα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (Κ.Φ.Π.) και τα σχολεία (Δ.Υ.Ε.Π.) και συντονίζουν τις εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώνονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλους φορείς. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο κέντρο ή/και τη δομή φιλοξενίας, καθημερινώς σε κατάλληλα διαμορφωμένο και εξοπλισμένο χώρο, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνουν την υλικοτεχνική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Φ.Ε.Κ. 3502/ τ. Β' / 31-10-2016).

Επιπλέον, σημαντικός νόμος για την εκπαίδευση των προσφύγων και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ο Νόμος 4415/16 («Ρυθμίσεις στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις») που είναι στην ουσία αναθεώρηση του νόμου 2413/96. Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατρέπονται και λειτουργούν εφεξής ως Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά επιδιώκουν τη συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας εφαρμόζοντας σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Σήμερα στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, λειτουργούν στο σύνολό τους 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Φοιτούν σε αυτά ομογενείς, αλλοδαποί, καθώς και γηγενείς ή μειονοτικοί (μουσουλμάνοι) μαθητές. Η σύνθεση όμως, αλλάζει από σχολείο σε σχολείο, με αποτέλεσμα σε κάποια από αυτά να μη φοιτούν καθόλου γηγενείς μαθητές, ενώ σε άλλα η σύνθεση είναι πολυπολιτισμική, με γηγενείς, ομογενείς και αλλοδαπούς. Ωστόσο, τα σχολεία εγγυώνται την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και προσπαθούν να εμπλουτίσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Μαγαλιού, 2005, 77-78)

Συμπεράσματα

Η Ελλάδα τα τελευταία κυρίως χρόνια αποτέλεσε χώρος υποδοχής πολλών μεταναστών αλλά και προσφύγων. Η μαζική μετανάστευση και παλιννόστηση δημιούργησε την ανάγκη να αντιμετωπιστούν εκπαιδευτικά ζητήματα που προέκυψαν από την παρουσία μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Η κατάσταση αυτή επέφερε σημαντικές αλλαγές επίσης στη σύσταση του κοινωνικού ιστού και σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η χώρα μας, όπως προκύπτει από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων, δεν ήταν σε θέση να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα στα σχολεία και να εντάξει ομαλά τους νεοεισερχόμενους μετανάστες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πραγματοποιούνταν πολύ περιορισμένα και δειλά βήματα για την αναγνώριση της ετερότητας. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, οι μετανάστες μαθητές περνούσαν «αόρατοι» μέσα στα σχολικά πλαίσια και η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε, χαρακτηριζόταν από θεσμική αδράνεια.

Το τοπίο άλλαξε με το Νόμο 2413/96. Για πρώτη φορά έγινε λόγος σε επίσημα έγγραφα για διαπολιτισμική εκπαίδευση και ιδρύθηκαν διαπολιτισμικά σχολεία. Ωστόσο, και αυτός ο Νόμος δεν συμφωνούσε με το πνεύμα της διαπολιτισμικής θεωρίας. Οι μαθητές δεν διδάσκονταν ούτε την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλά ούτε τη μητρική τους, καθώς τα ελληνικά θεωρούνταν βασικό πνεύμα ένταξης. (Triandafyllidou, Gropas, 2007, 9-10).

Στην πράξη δηλαδή, οι εκπαιδευτικές πολιτικές παρέμειναν αφομοιωτικές. Τα μέτρα αυτά δεν προωθούσαν την ένταξη μέσω της αλληλεπίδρασης γηγενών - αλλοδαπών, αλλά μέσω της απομόνωσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμερα αποτελεί μια απαίτηση της αγωγής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στόχος είναι η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων που έρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Για αυτό το λόγο, πρέπει να επαναπροσδιορίζονται συνεχώς οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις που θα εξασφαλίζουν πραγματική ισότητα ευκαιριών για τους μετανάστες μαθητές.

Παράρτημα

Πίνακες*

Πίνακας 1: Υπήκοοι τρίτων χωρών που έκαναν αίτηση και έλαβαν την προσφυγική ιδιότητα 1980-1991 (κατά τάξη μεγέθους)

Εθνότητα	Αριθμός ατόμων	% επί του συνόλου	Σωρευτικό %	Έλαβαν την προσφυγική ιδιότητα	% επί του συνόλου	% αιτούντων που έλαβαν την προσφυγική ιδιότητα
1. Τούρκοι	4.056	34,86	34,86	1.705	60,8	42,04
2. Ιρακινοί	1.789	15,38	50,24	41	1,5	2,29
3. Πολωνοί	1.162	9,99	60,23	681	24,3	58,60
4. Ιρανοί	813	6,99	67,22	48	1,7	5,90
5. Ρουμάνοι	781	6,71	73,93	128	4,6	16,39
6. Αλβανοί	589	5,06	78,99	16	0,6	2,72
7. Λοιποί	2.444	21,01	100,00	183	6,5	7,49
Σύνολο	11.634	100,00		2.802	100,00	24,08

Πηγή: Υπουργείο Δημόσιας Τάξης, Διεύθυνση Κρατικής Ασφάλειας, Έγγραφο 91000/3-15970, 30 Ιανουαρίου 1992

Πίνακας 2: Υπήκοοι τρίτων χωρών που έχουν αναγνωρισθεί ως πρόσφυγες 1980-1991 κατά φύλο (κατά τάξη μεγέθους)

Εθνικότητα	Αριθμός ατόμων	% επί του συνόλου	Σωρευτικό %	% Ανδρών	% Γυναικών
1 Τούρκοι	1.705	60.8	60.8	90.7	9.3
2 Πολωνοί	681	24.3	85.1	62.0	38.0
3 Ρουμάνοι	128	4.6	89.7	70.3	29.7
4 Λοιπές εθνικότητες*	228	10.3	100.00	-	-
Σύνολο	2.802	100.00		81.4	18.6

Πηγή: Υπουργείο Δημόσιας Τάξης, Διεύθυνση Κρατικής Ασφάλειας, Έγγραφο 9100/3-15970, 30 Ιανουαρίου 1992

Πίνακας 3: Παλινοστήσαντες Έλληνες 1976-1985

Χώρα προέλευσης	Απογραφή 1981 Έλληνες παλινοστ. 1976-80			Έρευνα 1985/86 Έλληνες παλινοστ. 1981-85		
	Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο	Άνδρες	Γυναίκες
ΕΥΡΩΠΗ	149.880	74.630	75.250	116.536	59.628	56.908
Δ. Γερμανία	96.970	48.040	48.930	58.006	29.266	28.740
Ην. Βασίλειο	6.100	2.820	3.280	9.356	5.333	4.023
Γαλλία	6.040	2.840	3.200	5.976	2.501	3.475
Βέλγιο				3.035	1.513	1.522
Σοβ. Ένωση	8.220	4.190	4.030	2.087	1.203	884
Άλλες Ανατολικές χώρες	32.550	16.740	15.810	38.076	19.812	18.264
ΑΜΕΡΙΚΗ	39.250	20.290	18.960	39.609	20.445	19.164
ΗΠΑ	25.640	13.350	12.290	26.207	13.986	12.221
Καναδάς	11.450	5.910	5.540	11.261	5.574	5.687
Άλλες χώρες	2.160	1.030	1.130	2.141	885	1.256
ΑΦΡΙΚΗ	10.930	6.000	4.390	8.237	4.745	3.492
Νότ. Αφρική	7.150	3.730	3.420	2.041	963	1.078
Αίγυπτος	1.870	1.040	830	1.157	671	486
Άλλες χώρες	1.910	1.230	680	5.039	3.111	1.928
ΑΣΙΑ	13.740	7.580	6.160	9.407	5.217	4.190
Τουρκία	5.810	2.750	3.060	2.767	1.235	1.532
Άλλες χώρες	7.930	4.830	3.100	6.640	3.982	2.658
ΩΚΕΑΝΙΑ	17.210	8.740	8.470	13.074	6.134	6.940
Αυστραλία	16.910	8.580	8.330	12.874	6.034	6.840
Άλλες χώρες	300	160	140	200	100	100
Δεν δήλωσαν χώρα προέλευσης	1.670	1.190	480	1.319	702	617
Σύνολο	232.680	118.430	114.250	188.182	96.871	91.311

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Στατιστική Επετηρίδα 1988, Αθήνα 1990: 59

Πίνακας 4: Αλλοδαποί διαμένοντες στην Ελλάδα (1985-1989) και την Ε.Κ. (1989)

Υπήκοοι από	1985	1986	1987	1988	1989	% Δ 1985-89	ΕΚ (12) 1989
Χώρες ΕΚ	30,891	34,748	38,643	46,327	50,013	62	5,067,000
Άλλες ευρωπαϊκές χώρες	12,788	14,907	19,444	31,872	38,728	203	3,677,000
Παλιν. Έλληνες με ξένη υπηκοότητα	197,585	87,474	72,298	61,454	52,138	-74	-
Αφρικανικές χώρες	9,010	9,758	11,014	15,906	16,643	85	2,331,000
ΗΠΑ	17,722	18,604	18,989	21,432	23,027	30	-
Καναδάς	1,222	1,276	1,314	1,621	1,665	36	-
Λοιπές χώρες	26,623	28,252	31,683	38,029	43,410	63	2,149,000
Σύνολο χωρών εκτός ΕΚ*	67,365	72,777	82,444	108,860	123,473	83	
Σύνολο	295,841	194,999	193,385	216,641	225,624	-24	13,356,000

*Για την Ελλάδα εξαιρεί τους Έλληνες με ξένη υπηκοότητα που επιστρέφουν για κάποια χρονική περίοδο.

Πηγή: Eurostat, Δημογραφικές Στατιστικές, αντίστοιχα έτη

Πίνακας 5: Εκτίμηση του αποθέματος των «προσφάτως» εισελθόντων που υπήρχε στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (σε χιλιάδες)

1. Κανονικοί μετανάστες	340
1.1. Παλινοστούντες	167
Έλληνες από την πρώην ΕΣΣΔ ¹	45
Ελληνοκύπριοι ²	40
Άλλοι Ομογενείς Έλληνες (Ελληναλβανοί, Τούρκοι κλπ.) ³	30
Έλληνες με ξένη υπηκοότητα που επιστρέφουν για "κάποια χρονική περίοδο"	52
1.2. Υπήκοοι χωρών της Ε.Ε.	50
1.3. Υπήκοοι χωρών εκτός Ε.Ε.	123
Άλλες ευρωπαϊκές χώρες	39
Αφρικανικές χώρες	17
Χώρες της Βορείου Αμερικής	24
Άλλες χώρες	43
2. Μη κανονικοί μετανάστες	180-260
Αλβανοί	70 ⁴ -150 ⁵
Πολωνοί	30
Αιγύπτιοι	25
Φιλιππινέζοι	15
Άλλοι	40
3. Πρόσφυγες ⁶	3
Σύνολο αλλογενών μεταναστών (1.2+1.3+2+3)	356-436
Σύνολο προσφάτως εισελθόντων (1+2+3)	523-603

(1) Αφορά πόντιους μετανάστες που επαναπατρίστηκαν μεταξύ 1980-1992.

(2) Αφορά κύπριους πολίτες που εισήλθαν στην Ελλάδα μετά τα γεγονότα του 1974.

(3) Αφορά ομογενείς Έλληνες που αποφεύγουν διώξεις ή πολιτική διακρίσεων.

(4) Παραθέτει την εκτίμηση που έδωσε ο Υπουργός Δημόσιας Τάξης στις 12 Δεκεμβρίου 1991.

Πρόκειται για εξαιρετικά μεταβλητό αριθμό.

(5) Εκτίμηση του Αρχηγού της Αστυνομίας στις 2/3/1993.

(6) Αφορά πρόσφυγες που αναγνωρίστηκαν από τις Ελληνικές Αρχές από το 1980 έως το 1992.

Πίνακας 6: Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές κατά χώρα προέλευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 1995-1996

Χώρα προέλευσης	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση			Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο και λύκειο)			
	Παλινοστ. α	Αλλοδαποί β	Σύνολο γ	Παλινοστ. δ	Αλλοδαποί ε	Σύνολο στ	Γενικό σύνολο (γ+στ)
1. Αλβανία	5.658	7.083	12.741	1.455	1.842	3.297	16.038
2. Πρώην ΕΣΣΔ	11.691	1.828	13.519	4.179	912	5.091	18.610
3. Γερμανία	673	192	865	561	107	668	1.533
4. Ευρ. Ένωση (εκτός 3)	178	222	400	199	99	298	698
5. Ανατ. Ευρώπη (εκτός 2)	221	281	502	180	79	259	761
6. Λοιπή Ευρώπη	136	140	276	66	45	111	387
7. ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Ν. Αφρική	824	193	1.017	838	126	964	1.981
8. Βορ. Αφρική	45	91	136	41	27	68	204
9. Λοιπή Αφρική	34	107	141	36	26	62	203
10. Ασία	62	451	513	36	98	134	647
11. Λατινική Αμερική Σύνολο	37 19.559	46 10.634	83 30.193	11 7.602	20 3.381	31 10.983	114 41.176

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε.

Πίνακας 7: Παλινοστούντες, αλλοδαποί και γηγενείς μαθητές σε δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια (σχολικό έτος 1998-1999)

Σχολικό έτος	Παλινο- στούντες	Αλλοδαποί	Παλινο- & αλλοδαποί	Γηγενείς	Σύνολο μαθητών
Δημοτικά	27.687	28.426	56.113	590.446	646.559
Γυμνάσια	11.976	5.761	17.737	362.372	380.109
ΤΕΛ-ΤΕΣ	1.880	609	2.489	136.933	139.422
Λύκεια - ΕΠΑΛ	2.443	955	3.398	262.393	265.791
Σύνολο	43.986	35.751	79.737	1.352.144	1.431.881

Πηγή: Δρεττάκης, 2001

Πίνακας 8: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών δημοτικού το σχολικό έτος 1999-2000 ανάλογα με τη γεωγραφική τους προέλευση

Χώρα προέλευσης	Αλλοδαποί	Παλιννοστούστες (2)		Σύνολο (1+2)	
	N	%	N	%	N
Αλβανία	37.707	82,7	5.295	26,5	43.002
Πρώην ΕΣΣΔ	3.874	8,5	12.585	63,1	16.459
Χώρες ΕΕ	2.241	4,9	1.245	6,2	3.486
Αμερική	274	0,6	648	3,2	922
Αφρική	400	0,9	69	0,4	469
Ασία	1.096	2,4	33	0,2	1.129
Ωκεανία	5	0,0	74	0,4	79
Σύνολο	45.597	100,0	19.949	100,0	65.546

Πηγή: ΥΠΕΠΘ

Πίνακας 9: Παλιννοστούντες, αλλοδαποί, μουσουλμάνοι, τσιγγάνοι και γηγενείς μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σχολικό έτος 1999-2000)

Σχολεία	Παλιν./ ντες	Αλλο- δαποί	Παλιν. & Αλλο- δαποί	Μου- σουλ- μάνοι	Τσιγγά- νοι	Γηγενείς	Σύνολο μαθητών
Νηπιαγωγεία	1.530	5.882	7.412			142.559	149.971
Δημοτικά	17.918	40.653	58.571	7.065	8.500	377.400	451.536
Γυμνάσια	8.693	13.373	22.066	1.623	1.500	136.933	162.122
Λύκεια	2.499	3.102	5.601	250	250	393.201	399.302
Σύνολο	30.640	63.010	93.650	8.938	10.250	1.050.093	1.162.931

Πηγή: ΙΠΟΔΕ (1999-2000)

Πίνακας 10: Γηγενείς, αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1995-2001)

Σχολικό έτος	Γηγενείς	%	Αλλοδαποί	%	Παλινο-στούντες	%	2+3	2+3 %	Σύνολο	%
Δημοτικό										
1995/96	638.409	94,8	7.039	1,0	28.010	4,2	35.049	5,2	673.409	100
1996/97	623.565	93,9	10.513	1,6	29.779	4,5	40.292	6,1	663.827	100
1997/98	598.183	92,5	17.361	2,7	30.984	4,8	48.345	7,5	646.528	100
1998/99	590.446	91,3	28.426	4,4	27.687	4,3	56.113	8,7	646.559	100
1999/2000	583.574	90,7	37.123	5,8	22.728	3,5	59.901	9,3	643.475	100
Γυμνάσιο										
1995/96	412.364	97,8	1.120	0,3	8.161	1,9	9.281	2,2	421.645	100
1996/97	396.194	97,3	1.521	0,35	9.177	2,35	10.698	2,7	406.892	100
1997/98	379.639	96,5	3.014	0,8	10.793	2,7	13.807	3,5	393.446	100
1998/99	362.372	95,3	5.761	1,5	11.976	3,2	17.737	4,7	380.109	100
1999/2000	346.432	94,0	9.219	2,5	12.909	3,5	22.128	6,0	368.560	100
2000/01	335.933	93,5					23.179	6,5	359.112	100
ΤΕΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια)										
1995/96	156.420	99,2	115	0,1	1.151	0,7	1.266	0,8	157.686	100
1996/97	157.984	98,9	211	0,15	1.488	0,95	1.699	1,1	159.683	100
1997/98	158.311	98,6	337	0,2	1.984	1,2	2.321	1,4	160.542	100
1998/99	136.933	98,2	609	0,4	1.880	1,4	2.489	1,8	139.422	100
1999/2000	141.645	97,3	1.169	0,8	2.715	1,9	3.884	2,7	145.529	100
2000/01	129.289	96,7					4.471	3,3	133.760	100
Ενιαίο Λύκειο										
1995/96	277.133	99,2	181	0,1	1.889	0,7	2.070	0,8	279.203	100
1996/97	272.638	99,2	327	0,1	1.927	0,7	2.254	0,8	274.892	100
1997/98	268.007	99,0	527	0,2	2.210	0,8	2.737	1,0	270.744	100
1998/99	262.393	98,7	955	0,4	2.443	0,9	3.398	1,3	265.791	100
1999/2000	247.263	98,4	1.452	0,6	2.521	1,0	3.973	1,6	251.236	100
2000/01	243.026	98,1					4.809	1,9	247.835	100

*Τα στοιχεία για το 1990-2000 και το 2000-2001 είναι προσωρινά

Πηγή: Δρεττάκης, 2000, 2001 και 2003

Πίνακας 11: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/03)

Βαθμίδα	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός Ημεδαπών, Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών
Νηπιαγωγεία	8032	1309	9341	138304
Δημοτικά	54843	12494	67337	633235
Γυμνάσια	22657	10308	32965	328309
Λύκεια & ΤΕΕ	11367	6843	18210	360616
Σύνολο	96899	30954	127853	1460464

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 12: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα (σχολικό έτος 2003-2004)

Βαθμίδα	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός Ημεδαπών, Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών
Νηπιαγωγεία	10911	1789	12700	137734
Δημοτικά	58065	9868	67933	643312
Γυμνάσια	25368	8482	33850	315061
Λύκεια & ΤΕΕ	14786	7530	22316	353005
Σύνολο	109130	27669	136799	1449112

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 13: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών στην Ελλάδα
(σχολικό έτος 2004-2005)

Βαθμίδα	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλιννοστούτων μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων μαθητών	Αριθμός Ημεδαπών, Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων μαθητών
Νηπιαγωγεία	9.503	1.580	11.083	138.304
Δημοτικά	59.334	8.405	67.739	638.570
Γυμνάσια	29.792	7.334	37.126	337.285
Λύκεια	9.170	3.689	12.859	247.533
ΤΕΕ	5.664	3.722	9.386	87.360
Σύνολο	113.463	24.730	138.193	1.449.052

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 14: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (σχολικό έτος 2005-2006)

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλντων μαθητών
Νηπιαγωγείο	142.871	14.357	1.810
Δημοτικό	643.413	62.089	7.903
Γυμνάσιο	332.240	28.627	6.699
Λύκειο	240.200	9.837	3.639
ΤΕΕ - ΕΠΑΛ	96.380	8.929	3.752
ΣΥΝΟΛΟ	1.455.104	123.839	23.803

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 15: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2005-2006

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Δημοτικό	2.560	479	144
Γυμνάσιο-Λύκειο	1.902	748	199
ΣΥΝΟΛΟ	4.462	1.227	343

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 16: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία (σχολικό έτος 2006-2007)

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Νηπιαγωγείο	93.071	7.611	763
Δημοτικό	586.884	54.415	7.130
Γυμνάσιο	326.951	30.607	6.208
Λύκειο	208.021	9.436	3.444
ΤΕΕ - ΕΠΑΛ	86.668	7.413	3.335
ΣΥΝΟΛΟ	1.301.595	109.482	20.880

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 17: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα
 διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Δημοτικό	2.701	337	95
Γυμνάσιο-Λύκειο	2.111	704	283
ΣΥΝΟΛΟ	4.812	1.041	378

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 18: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα
 διαπολιτισμικά σχολεία (σχολικό έτος 2007-2008)

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός παλ/ντων μαθητών
Δημοτικό	2.597	500	99
Γυμνάσιο	1.587	427	112
Λύκειο	684	105	73
Σύνολο	4.868	1.032	284

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 19: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Νηπιαγωγείο	128.319	15.447	1.122
Δημοτικό	568.797	58.332	5.212
Γυμνάσιο	315.998	28.713	4.327
Λύκειο	210.701	9.229	2.262
ΕΠΑΛ - ΕΠΑΣ	84.364	8.094	1.824
ΣΥΝΟΛΟ	1.308.179	119.815	14.747

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 20: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Δημοτικό	2.438	523	83
Γυμνάσιο	1.588	511	189
Λύκειο	755	227	92
ΣΥΝΟΛΟ	4.781	1.261	364

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 21: Τα διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας

A/A	ΟΝΟΜΑΣΙΑ	A/A	ΟΝΟΜΑΣΙΑ
1	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλαούπολης Αθήνας	1	2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αχαρνών Αττικής
2	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας Αθήνας	2	2 ^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
3	87ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας	3	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
4	16 ^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Χανίων	4	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης
5	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	5	2 ^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού Αθήνας
6	3ο Δημ. Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης Θεσ/νίκης	6	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης
7	5ο Δημ. Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης Θεσ/νίκης	7	2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας
8	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Νέων Επιβατών Θεσ/νίκης	8-9	Γυμνάσιο & Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης
9	6 ^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσ/νίκης	10	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης
10	6^ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσ/νίκης	11	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
11	9 ^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Ιωαννίνων	12	2 ^ο Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού Αθήνας
12	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης	13	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης
13	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιάσμου Ροδόπης		

Πηγή: ΥΠΕΠΘ

*Μέχρι το 1994 δεν είχε γίνει καμιά ενέργεια απογραφής των παιδιών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών που φοιτούσαν στα σχολεία της χώρας. Τα πρώτα επίσημα στατιστικά στοιχεία και αποτελέσματα είναι για το σχολικό έτος 1995-1996. Στην καταγραφή αυτή παρατηρείται για πρώτη φορά διαχωρισμός των μαθητών, ανάλογα με την καταγωγή των γονέων τους, σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς, ενώ μετά το 2008 γίνεται αναφορά μόνο για μετανάστες μαθητές (Palaiologou, 2012, 2). «Παλιννοστούντες» θεωρούνται τα παιδιά των ομογενών που επαναπατρίστηκαν από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, έχουν μητρική γλώσσα τα ρώσικα και πολιτογραφήθηκαν ως Έλληνες. «Παιδιά μεταναστών» θεωρούνται τα παιδιά που δεν έχουν ελληνική ιθαγένεια και των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά (Τριανταφυλλίδου, 2011, 1).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ασκούνη Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ασκούνη Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Βακαλιός Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους: έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Βεργέτη Μ. (2000). *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας Εθνοτοπικής Ταυτότητας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Βιτωράκη Α. (2015). *Ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών των μεταναστών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Ανακτήθηκε από:

<http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/16476/theFile>

Βούρη Σ., Καψάλης Γ. (2003). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

Γεωργίου Ε. (2018). *Η Εκπαίδευση των Ασυνοδευτων Ανήλικων Προσφύγων: Αντιλήψεις - Απόψεις εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Ανακτήθηκε από:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/305311/files/GRI-2019-24420.pdf>

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

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

Γκότοβος Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δαμανάκης Μ. (1987). Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*. Τεύχος 16°.

Δαμανάκης Μ. (2000). *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*. Επιστήμες της Αγωγής. Τεύχος 1-3.

Δαμανάκης Μ. (2002). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου*. Συνέντευξη στη Σαββατού Τσολακίδου. Η λέσχη των εκπαιδευτικών. Τεύχος 28^ο.

Δαμανάκης Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δημητρίου Μ. (2020). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικά σχολεία: αρχές, θεσμικό πλαίσιο και πραγματικότητα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Ανακτήθηκε από:

https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/46102/1/504716_%ce%94%ce%97%ce%9c%ce%97%ce%a4%ce%a1%ce%99%ce%9f%ce%a5_%ce%9c%ce%91%ce%a1%ce%99%ce%91.pdf

Δρεττάκης Μ. (1999). Παιδιά παλιννοστώντων και αλλοδαπών στα σχολεία. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αρ.107, 45-50

Δρεττάκης Μ. (2000). Παιδιά παλιννοστώντων και αλλοδαπών στα σχολεία. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αρ.113, 35-42

Δρεττάκης Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά παλιννοστώντων και αλλοδαπών στα σχολεία. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αρ.119, 38-43

Δρεττάκης Μ. (2003). Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αρ.129, 45-54

Ζωγράφου Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καραγιαννίδου Ε. (2010). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, πρακτικές και προβλήματα στο χώρο του σχολείου*. (Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Μεσολογγίου. Μεσολόγγι.

Ανακτήθηκε από:

http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1091/dikseo_2021.pdf?sequence=1

Καρανικόλα Α. Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των*

εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

(Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Ανακτήθηκε από:

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36257#page/1/mode/2up>

Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας

Κατσιφή Σ. (2019). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2000-2018: Κριτική Επισκόπηση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Ανακτήθηκε από:

https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44677/1/115146_%ce%9a%ce%91%ce%a4%ce%a3%ce%99%ce%a6%ce%97_%ce%a3%ce%a9%ce%a4%ce%97%ce%a1%ce%99%ce%91.pdf

Κίκηρα Μ. (2019). *Η Εκπαίδευση των Ανήλικων και Ασυνόδευτων Ανήλικων Προσφύγων στην Ελλάδα*. (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Ανακτήθηκε από:

<https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/13210/1/%CE%A0%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%9A%CE%AF%CE%BA%CE%B7%CF%81%CE%B1%20%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%B1%20-%20%CE%9D%CE%B5%CF%86%CE%AD%CE%BB%CE%B7.pdf>

Κοσσυβάκη Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Στο: *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Τεύχος 2^ο.

Κοτσιώνης Π. (1993). Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι μαθητές στην κοινωνική και σχολική ένταξή τους. Στο: Καλούτση Α. (επιμ.). *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις. Ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυπριανός Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα

Λάγιος Β., Γεωργογιάννης Π. (2007), Συγκριτική παρουσίαση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Γεωργογιάννης Π. (2007), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, 10^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα

Λαγουδάκος Μ. Γ. (2008). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*.

Λύτρα Σ. (2018). *Η αναγκαιότητα για διαπολιτισμική εκπαίδευση και η συμβολή των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Ανακτήθηκε από:

<http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/11357/2/Lytra.pdf>

Μαγαλιού Ε. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η σωστή και αποτελεσματική λειτουργία των τάξεων υποδοχής*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Ανακτήθηκε από:

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6677/1/%ce%9c.%ce%95.%ce%9c%ce%b1%ce%b3%ce%b1%ce%bb%ce%b9%ce%bf%cf%85%20%ce%95%cf%85%ce%b1%ce%b3%ce%b3%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%b1.pdf>

Μαρβάκης Α., Παρσάνογλου Δ., Παύλου Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*.

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μάρκου Γ. (1984). Εκπαιδευτική πολιτική και ερευνητικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν. Στο: *Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - UNESCO

Μάρκου Γ. (1989). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*. Τόμος 3^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μάρκου Γ. (1995). Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο: Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ. (επιμ.). *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος

Μάρκου Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Μάρκου Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας : η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Μάρκου Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες

Μάρκου Ε. (2016). *Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Πολύδρομο

Μασάλη Ζ. Β. (2007). *Οι Έλληνες Πόντιοι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα του Νομού Έβρου*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπαγιουρούκη Γ. (2011). *Οικονομικές ανισότητες φτώχεια και πολιτικές κοινωνικής ένταξης: Η περίπτωση της «μουσουλμανικής» μειονότητας στη Θράκη*. (Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Κομοτηνή.

Ανακτήθηκε από:

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26787#page/1/mode/2up>

Μπαλάσσα - Φλέγκα Ε. (2003). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της Ελληνικής Παιδείας. Μέθοδοι και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας

Μπεζάτη Θ., Θεοδοσοπούλου Μ. (2006). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*.

Μπερελής Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora

Μπουγιουκλή Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf>

Νικολάου Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Ανακτήθηκε από:

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12340#page/1/mode/2up>

Νικολάου Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Νικολάου Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο
- Πανταζής Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*. Τεύχος 49-50.
- Πανταζής Β. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση ως πρόκληση για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαδοπούλου Α. (2007). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική - Καινοτόμες δράσεις στην Εκπαίδευση - Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Ανακτήθηκε από:
<https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14351>
- Παπαδόπουλος Σ. (2019). *Το νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια ιστορική αναδρομή από το 1913 ως σήμερα*.
- Παπαϊωάννου Δ. (2017). *Διαχείριση προβλημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας στην περιοχή της Χαλκίδας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά. Αθήνα.
- Ανακτήθηκε από:
<http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3774/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%8A%CF%89%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Παπαναούμ Ζ. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: οδηγός επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία
- Παπάς Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός
- Πετρινιώτη Ξ. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα: μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Προμπονά Α. (2003). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Χαροκόπειο

Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Ανακτήθηκε από:

<http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3185/theFile>

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

Ρεβυθιάδου Α. (2016). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών». Στο: Σκούρτου Ε., Κούρτη - Καζούλλη Β., Σελλά - Μάζη Ε., Χατζηδάκη Α., Ανδρούσου Α., Ρεβυθιάδου Α., Τσοκαλίδου Π. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σουλτανιά Κ. (2002). *Η αποκατάσταση των Ελλήνων Επαναπατρισθέντων πολιτικών Προσφύγων*. Λάρισα: Έλλα

Σταματοπούλου Θ. (2007). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και Τοπική Αυτοδιοίκηση. Μελέτη περίπτωσης: ο δήμος Αθηναίων*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Αθήνα.

Ανακτήθηκε από:

https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T1/029/10067.pdf

Τριανταφυλλίδου Α. (2005). *Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και Κατευθύνσεις*.

Τριανταφυλλίδου Α., Μαρούκης Θ. (2010). *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Κριτική

Τριανταφυλλίδου Α. (2011). Διαφορετικότητα στα ελληνικά σχολεία: Θεωρία και πράξη. Στο: *Policy brief. Accept Pluralism*, Issue 07

Triandis H.C. (1997). Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση. Στο: Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τριλιανός Α. (2006). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*.

Τσακροπούλου Ι. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η επίσημη προσέγγιση του ΙΠΟΔΕ και οι επιμέρους προσανατολισμοί των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας*.

(Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
Ανακτήθηκε από:

http://ikee.lib.auth.gr/record/113267/files/FINAL_WORK1b.pdf

Φασατάκης Ν. (2000). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στη δεύτερη Περιφέρεια Αργολίδας το 1997-1998. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 57-58.

Χατζηνικολάου Α. (2015). *Ιστορική Ανασκόπηση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας για Μετανάστες, Πρόσφυγες, Παλιννοστούντες και Ρομά*.

Χατζηστεφανίδης Θ. (2005). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, 1821-1986*.

Αθήνα: Παπαδήμας

Χρηστίδου - Λιοναράκη Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο: Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ. &

Χρηστίδου - Λιοναράκη Σ. (Επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*.
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα

Ξενόγλωσση

Auernheimer G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt

Banks J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York and London:
Teachers College Columbia University

Banks J. (2000). *Cultural Diversity and Education*. Boston: Allyn and Bacon

Damanakis M. (2005). *European and Intercultural Dimension in Greek Education*.

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Damanakis M. (2011). *The Education of Students with Migratory Background in Greece. Educational politics and pedagogical discourse*. Hellenic Studies, Vol. 19

(No 1), 111-134. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Dickopp K. H. (1984). Aspekte einer theoretischen Begründung von Interkultureller Erziehung. Στο: Reich H. H., Wittek F., *Migration - Bildungspolitik - Paedagogic, Forschungsgruppe ALFA, Essen/Landau*

Essinger H., Ucar A. (1993). *Erziehung - Politisch - Antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung*. Felsberg

- Fuchs R. (2001). *Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich*. Στο: Aurnheimer G. *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske-Budrich
- Gundara J. (2000). *Religion, human rights and intercultural education*
- Hohmann M. (1989). *Interkulturelle Erziehung - eine chance für Europa?* Στο: Hohmann M., Reich H.H. *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle. Erziehung* Waxmann Wissenschaft Münster/New York
- Kymlicka W. (1995). *Multicultural citizenship, a liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press
- Kymlicka W. (2012). *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*. Queen's University.
- Palaiologou N. (2002). The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. Στο: *IJE4D Journal*, Volume 1, 57-75
- Porcher L. (1989). *Glanz un Elend des Interkulturellen*. Στο: Hohmann M., Reich H. *Ein Europa fuer Minderheiten und Mehrheiten*. Waxmann, N.Y.
- Reich H. (1994). Intercultural education in Germany. Στο: *European Journal of Intercultural Studies*, Τεύχος 4^ο.
- Triandafyllidou A., Gropas R. (2007). *Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation*.
- Trouki E. (2012). *The Challenge of Cultural Diversity in Greece: reflections on 'Intercultural Education Schools'' (IES) strategy for creating inclusive learning environments*.
- Tsaliki E. (2016). *Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues?*
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Section of Education*. Paris.

Διαδικτυακές πηγές

Οργανισμοί

Εθνικό Τυπογραφείο - <http://www.et.gr>

Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - www.isocrates.gr

Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών - Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - <http://www.diapolis.auth.gr/index.php>

Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη - <http://museduc.gr>

Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής - <https://www.eliamep.gr>

Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - www.uoi.gr/roma

Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών - Πανεπιστήμιο Κρήτης - <http://www.elc5.ediamme.edc.uoc.gr>

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού - www.ime.gr

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης - <https://www.inedivim.gr>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - <http://iep.edu.gr/el>

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής - www.imepo.gr

Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας - <http://ipem-doe.gr>

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - www.ipode.gr

Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών - www.keda.gr

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας - http://www.kee.gr/html/intro_main.php

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - <https://greeklanguage.gr/?v=f214a7d42e0d>

Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων - <https://www.kemo.gr>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - <http://www.pi-schools.gr>

Πανελλήνια Ομοσπονδία Εργαζομένων στις Δημόσιες Οικονομικές Υπηρεσίες - <http://poe-doy.gr>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - <https://www.minedu.gov.gr>

Νομοθετικό πλαίσιο

- Προεδρικό διάταγμα 417/77 (Φ.Ε.Κ. 129 τ. Α' / 13-5-1977): Περί κατατάξεως μαθητών σχολείων Γενικής Εκπαιδύσεως της Αλλοδαπής στερουμένων τίτλου μαθητικής καταστάσεως συνεπεία πολεμικών γεγονότων.
- Προεδρικό διάταγμα 578/77 (Φ.Ε.Κ. 191 τ. Α' / 7-7-1977): Περί εισιτηρίων εξετάσεων εις τα εν τη Αλλοδαπή Ελληνικά Λύκεια και ρυθμίσεως εταίρων θεμάτων μαθητικής καταστάσεως.
- Προεδρικό διάταγμα 155/78 (Φ.Ε.Κ. 33 τ. Α' / 8-3-1978): Περί τροποποιήσεως εις ενιαίον κείμενον των ισχυουσών διατάξεων, των αναφερομένων εις τας εγγραφάς, μετεγγραφάς και εξετάσεις μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως Ξένων Σχολείων της Αλλοδαπής και άλλων συναφών μαθητικών θεμάτων.
- Νόμος 4397/29 (Φ.Ε.Κ. 309 τ. Α' / 24-8-1929): Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως.
- Νόμος 1404/83 (Φ.Ε.Κ. 173 τ. Α' / 24-11-1983): Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.
- Υπουργική απόφαση Αριθ. Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ. Β' / 14-12-1994): Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.
- Νόμος 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124 τ. Α' / 17-6-1996): Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Υπουργική απόφαση Αριθ. Φ10/20/Γ1/708 (Φ.Ε.Κ. 1789 τ. Β' / 28-9-1999): Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.
- Νόμος 2790/00 (Φ.Ε.Κ. 24 τ. Α' / 16-2-2000): Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2910/01 (Φ.Ε.Κ. 91 τ. Α' / 2-5-2001): Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3386/05 (Φ.Ε.Κ. 163 τ. Α' / 23-8-2005): Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια.
- Νόμος 3879/10 (Φ.Ε.Κ. 163 τ. Α' / 21-9-2010): Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.
- Υπουργική απόφαση Αριθ. Φ821/3412P/157476/Z1 (Φ.Ε.Κ. 2142 τ. Β' / 31-12-2010): Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. 2010-11.

Υπουργική απόφαση Αριθ. Φ131024/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 2687 τ. Β' / 29-8-2016): Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π., Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων Ζ.Ε.Π. (Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π.) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.
Νόμος 4415/16 (Φ.Ε.Κ. 159 τ. Α' / 6-9-2016): Ρυθμίσεις στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
Υπουργική απόφαση Αριθ. Φ180647/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3502/ τ. Β' / 31-10-2016): Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.

Λοιποί διαδικτυακοί σύνδεσμοι

Διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας.

Ανακτήθηκε από:

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiapolitismikaSxoleiaThsElladas
.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiapolitismikaSxoleiaThsElladas
.htm)

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων.

Ανακτήθηκε από:

[http://6dimdiap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Mousoulmanopaidwn/Ekpaidefsi
Mousoulmanopaidwn.htm](http://6dimdiap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Mousoulmanopaidwn/Ekpaidefsi
Mousoulmanopaidwn.htm)

Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων.

Ανακτήθηκε από:

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EkpaidefsiTsigganopaidon.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EkpaidefsiTsigganopaidon.htm)

Η θεσμική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή.

Ανακτήθηκε από:

http://criticeduc.blogspot.com/2020/04/blog-post_17.html

Όλη η νομοθεσία σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1952 ως σήμερα.

Ανακτήθηκε από:

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/Nomoth
esiaDiapEkpshs.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/Nomoth
esiaDiapEkpshs.htm)

Ποσοτικά και στατιστικά για παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Ανακτήθηκε από:

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/StatistikaStoixeia/StatistikaStoixe
iaPalAllMathhtwn.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/StatistikaStoixeia/StatistikaStoixe
iaPalAllMathhtwn.htm)

Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ανακτήθηκε από:

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika>