



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ»**

ΟΝΟΜΑ: Άντρια

ΕΠΙΘΕΤΟ : Αγγλογάλλου

ΤΜΗΜΑ : Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ : 17/9/2021

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Παπαδιαμαντάκη Γιούλη

ΠΜΣ : Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

ΠΟΛΗ : Κόρινθος

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ : 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περίπτωση της Ελλάδος στον τομέα της ενεργούς και ουσιαστικής προσπάθειας της ένταξης των προσφύγων μέσα από την εκπαίδευση υπερβαίνει το απλό ευχής έργο. Η ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού κινείται παράλληλα σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα και στάδια: δεν αφορά ομοιογενή πληθυσμό ούτε τις ηλικιακές ομάδες κάτω των δεκαοκτώ (18) ετών. Αντίθετα, όταν γίνεται λόγος για εκπαίδευση προσφύγων, η έννοια αυτή μπορεί να εμπερικλείει και την εκπαίδευση ενηλίκων, που προβλέπεται από την αναγκαιότητα εκπαίδευσης, επανεκπαίδευσης του ενήλικου προσφυγικού πληθυσμού ώστε να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, με εφόδια τις επαγγελματικές τους δυνατότητες και δεξιότητες. Η ιδιόμορφη αυτή κατηγορία εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, παρά τις δυσχέρειες και τα περιθώρια βελτίωσης, είναι λειτουργική και αποφασισμένη να ολοκληρώσει τον στόχο της. Αυτό καταδεικνύεται από την ίδρυση νεοσύστατων προγραμμάτων σπουδών και/ ή διά βίου μάθησης και επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να στελεχώσουν τις δομές εκπαίδευσης των προσφύγων. Η προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας υπερβαίνει την τυπική μορφή, στην ουσιαστική προσπάθεια ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα από την ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στις έξω-σχολικές δραστηριότητες, την εκμάθηση γλωσσών, τις αθλητικές ομάδες. Μόνο μέσα από τη συστηματική προσπάθεια στα δύο αυτά επίπεδα, τυπικό και συστηματικό, είναι δυνατόν να καρποφορήσουν οι προσπάθειες, κοινοτικές, διεθνείς και εγχώριες, για επιτυχία της ένταξης των προσφύγων και την έναρξη της διείσδυσής τους σε κάθε τομέα και έκφανση της ελληνικής κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: ένταξη, πρόσφυγες, εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα, ενσωμάτωση, μαθητές.

ABSTRACT

In the area of active and purposeful effort for the integration of refugees, via the formal education, the case of the Hellenic state transcends mere wishful thinking: the refugees' integration into the educative system marches simultaneously, upon many and diverse tiers and stages. Refugees' education neither addresses to a homogeneous population, not exclusively to the age groups below the level of eighteen (18) years old. On the contrary, when referring to Refugees' education, this notion can also include Adult Education, that is predicted by the need of educating, re-educating the adult refugees in order for them to be integrated in the host society, equipped with their professional abilities and skills. In Greece, this idiosyncratic category of education, despite its obstacles and shortcomings, is indeed functional and determined to fulfill its purpose. This is proven by the establishment of newly-found study programs of lifelong and/or vocational learning addressed to educators and teachers, in order to staff the refugees' educational structures. The Hellenic state's effort transcends the typical aspect to the substantial effort to acculturate the refugee students within the educational context, by further encouraging students to participate in extra-curricular activities, foreign-language-learning groups, and sports teams. It is only through the systematic effort upon those two levels, the formal and the substantial one, that endeavors can yield results-be it European, international and national., for the successful integration of refugees and their introduction to every sector and aspect of the Hellenic society.

Key Words: integration, refugees, education, educational system, acculturation, students.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ	6
1.1. Η Διεθνής και η Ελληνική Νομοθεσία για τους Πρόσφυγες και τους Μετανάστες	6
1.2 Η Εννοιολογική Διασαφήνιση του Πρόσφυγα	8
1.3 Η Εννοιολογική Διασαφήνιση του Μετανάστη	9
1.4. Η Παρουσία των Προσφύγων στην Ελλάδα	11
1.5. Πολιτική Ασύλου και Ευρωπαϊκή Ένωση	12
Β΄ ΜΕΡΟΣ	13
2.1 Ο Ορισμός της Κοινωνικής Ένταξης	13
2.2. Η Κοινωνική Ένταξη Προσφύγων και Μεταναστών	15
2.3. Οι Πολιτικές για την Κοινωνική Ένταξη	17
2.4. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ως Μέσο Ένταξης	18
Γ΄ ΜΕΡΟΣ	22
3.1. Τα Εκπαιδευτικά Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας	22
3.2. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο	23
3.3. Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης	24
3.4. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο	25
3.5. Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο	27
3.6. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο	28
Δ΄ ΜΕΡΟΣ	31
4.1. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	31
4.2. Η Ένταξη Προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω της Γλώσσας	33
4.3. Η Διδακτική της Ελληνικής Γλώσσας στους Πρόσφυγες	35
4.4. Η Σημασία της Πρώτης Γλώσσας στην Εκμάθηση της Δεύτερης	37
4.5 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και η Συνεργασία με τους Γονείς	39
4.6. Τα Χαρακτηριστικά της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση	41
4.7. Η Λειτουργία της Διεύθυνσης	42
4.8. Ο Ρόλος του Διευθυντή σε ένα Πολυπολιτισμικό Σχολείο	43
Ε΄ ΜΕΡΟΣ	45
5.1. Μεθοδολογία	45
5.2. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Γερμανίας	46
5.3. Η Πολιτική Ένταξης των Προσφύγων στη Γερμανία	47
Συμπεράσματα	49
Βιβλιογραφία	51



Εικόνα 1 Φωτογραφία: από το Pinterest

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Φαίνεται ότι ένα κρίσιμο ερώτημα, μεταξύ άλλων που καλείται κανείς ν' απαντήσει ώστε να επεξεργαστεί και να κατανοήσει με ασφάλεια το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων και της προσπάθειας ένταξης των τελευταίων στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι και το εξής: Ποια στοιχεία διαφοροποιούν τον προσφυγικό πληθυσμό σε σχέση με τον εγχώριο και μαθητικό πληθυσμό; Κυρίως το παραπάνω ερώτημα αφορά παιδαγωγικά και επιστημονικά κριτήρια, καθώς ζητήματα πολιτισμικά και κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος, αν και πάντοτε επίκαιρα και ενδιαφέροντα, δεν εξυπηρετούν την πρακτική της διδασκαλίας. Μέσα από την προσπάθεια απόκρισης στο παραπάνω ερώτημα κατανοεί κανείς αν προτείνονται και αν διατίθενται ορισμένες διδακτικές προσεγγίσεις που είναι περισσότερο αποδοτικές για την εκπαίδευση των προσφύγων, σε σχέση με άλλες.

Το ζήτημα του προσφυγικού πληθυσμού σε μία χώρα υποδοχής είναι de facto πολυεπίπεδο. Πολυεπίπεδη είναι επομένως και η συζήτηση που αναπτύσσεται σχετικά με τις πολιτικές ένταξης του προσφυγικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα: κινείται παράλληλα σε ζητήματα γλωσσικά, εκπαιδευτικής κουλτούρας, ζητήματα εκπαιδευτικής αντιστοιχίας και νοοτροπίας. Σε άλλα επίπεδα, αφορά αναπόδραστα την επικοινωνία του δασκάλου με το περιβάλλον και την ανάπτυξη αποτελεσματικού κώδικα επικοινωνίας σχολείου-οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή.

Στην συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται μια μελέτη του προσφυγικού φαινομένου και ειδικότερα του τρόπου, με τον οποίο τα παιδιά των προσφύγων εντάσσονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως μέσο της κοινωνικής τους ένταξης, ενώ παράλληλα εξετάζονται οι πολιτικές ένταξης των προσφύγων στην κοινωνία μέσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η μελέτη αφορά τόσο την περίπτωση των παιδιών των προσφύγων όσο και των ενήλικων ατόμων, και έχει αφετηρία τη ραγδαία εισροή προσφυγικών πληθυσμών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη. Η σημασία της μελέτης οφείλεται στις τεράστιες αλλαγές που συμβαίνουν στις μεταναστευτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων. Ο βασικός στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι πολιτικές και οι πρακτικές για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών/προσφύγων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μετέπειτα στην κοινωνία.

Είναι κοινώς αποδεκτό και ευρέως γνωστό πως στην Ελλάδα, με το πέρας του έτους 2014, παρατηρήθηκε μία συστηματική προσέλευση μεταναστών, κυρίως από τα παράλια της Τουρκίας, όντας στην πλειοψηφία Σύριοι που προέβαιναν σε αυτήν την διαδικασία για λόγους ασφαλείας από το πόλεμο και συνεπώς και για λόγους οικονομικού χαρακτήρα. Η Ελλάδα, από το 2015 έως και σήμερα, θεωρείται ως η κύρια είσοδος των μεταναστών προς την ευρωπαϊκή ήπειρο. Σε αυτό το γεγονός, πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει η γεωγραφική θέση της χώρας, όντας ένα σταυροδρόμι τριών ηπείρων. Οι μεγάλες αυτές μεταναστευτικές ροές αποτελούν και ένα έναυσμα, ώστε να εξεταστεί και να διαμορφωθεί, άμεσα και καταλλήλως, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, που ήδη φιλοξενεί μεγάλους αριθμούς προσφύγων. Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή, στο τέλος του έτους 2018, οι εισερχόμενοι μετανάστες ανήλθαν στους 119.489 και οι εξερχόμενοι μετανάστες στους 103.049, με τον αριθμό αυτών στην καθαρή μετανάστευση να ανέρχεται στους 16.440.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται οι επίσημες πολιτικές που ακολουθούνται στη χώρα μας για την αφομοίωση των προσφύγων μαθητών. Πρώτα όμως, γίνεται μια διάκριση μεταξύ των εννοιών «πρόσφυγας» και «μετανάστης». Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, παρατίθενται πληροφορίες για τις άτυπες πολιτικές που ακολουθούν στη χώρα μας, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη των προσφύγων. Στο τρίτο μέρος της εργασίας, η μελέτη επικεντρώνεται τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτική ένταξη των προσφύγων και των οικογενειών τους στην ελληνική κοινωνία. Εν συνεχεία, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, τεκμηριώνεται η άποψη σχετικά με τη σημαντικότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που έχουν άλλη γλώσσα ως πρώτη και μητρική. Η τεκμηρίωση αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη σχέση του σχολείου με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, γίνεται μια αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα που δεσπόζει στη Γερμανία, αλλά και στον τρόπο, με τον οποίο επιτυγχάνεται η πολιτική ένταξη των προσφύγων εκεί.

Α' ΜΕΡΟΣ

1.1. Η Διεθνής και η Ελληνική Νομοθεσία για τους Πρόσφυγες και τους Μετανάστες

Πριν αναφερθούμε και παρουσιάσουμε την Διεθνή και Ελληνική Νομοθεσία για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, κρίνεται σκόπιμος ο ορισμός των λέξεων αυτών, καθώς επίσης και η διάκριση του περιεχομένου τους. Επομένως, είναι κοινώς αποδεκτό πως οι άνθρωποι σε όλη τη μακράιωνη πορεία τους συνηθίζουν διαρκώς να μετακινούνται με σκοπό, είτε να αποφύγουν πολεμικές συγκρούσεις και διώξεις, είτε για να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον, είτε για να βρουν καλύτερες και περισσότερες ευκαιρίες διαβίωσης για τις οικογένειές τους. Οι βασικές ομάδες μετακινούμενων ανθρώπων είναι κατά βάση τρεις και είναι οι εξής: οι πρόσφυγες, οι εσωτερικά εκτοπισμένοι και οι μετανάστες.

Πιο αναλυτικά, όπως είναι ευρέως γνωστό, οι πρόσφυγες τρέπονται σε φυγή και εγκαταλείπουν τη χώρα τους, από την οποία δεν δύναται να λάβουν καμία προστασία, εξαιτίας της ύπαρξης πολέμων, συγκρούσεων και διώξεων. Αντίθετα, οι εσωτερικά εκτοπισμένοι, σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές πηγές, δεν εγκαταλείπουν τη χώρα τους και νομικά παραμένουν υπό την προστασία της. Από την άλλη πλευρά, οι μετανάστες είναι εκείνη η πληθυσμιακή ομάδα, στην οποία οι άνθρωποι αποφασίζουν αυτοβούλως να μετακινηθούν ελεύθερα από τη χώρα τους και να εισχωρήσουν σε μια άλλη χώρα, με σκοπό τη βελτίωση της ζωής τους σε διάφορους τομείς, όπως τονίζεται χαρακτηριστικά από την Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Οι μετανάστες συνήθως αναζητούν καλύτερες οικονομικές ευκαιρίες για τους ίδιους και για τις οικογένειές τους. Σε αυτήν την κατηγορία, μπορούν να υπάγονται ταυτόχρονα και άτομα που φεύγουν από τη χώρα τους και εισέρχονται σε μια άλλη, με νόμιμο τρόπο αλλά και τα άτομα που εισέρχονται σε μια χώρα παράτυπα, χωρίς να διαθέτουν τα απαραίτητα πιστοποιητικά και δικαιολογητικά (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, 2008-2009).

Όσον αφορά τον ορισμό του πρόσφυγα, σύμφωνα με τα στοιχεία που δίνονται από τη Συνθήκη της Γενεύης, η οποία υπογράφηκε στις 28 Ιουλίου του 1951, αλλά και όπως συμπληρώθηκε και από το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης, το οποίο υπογράφηκε στις 31 Ιανουαρίου του 1967, το οποίο αφαίρεσε γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς, πρόσφυγας είναι «κάθε πρόσωπο, το οποίο επειδή έχει δικαιολογημένο φόβο διωγμού λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα, βρίσκεται έξω από τη χώρα της υπηκοότητάς του και δεν μπορεί, ή εξαιτίας αυτού του φόβου, δεν θέλει να προσφύγει στην προστασία της χώρας αυτής» (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, 2012). Αυτοί θεωρούνται ως πρόσφυγες, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες δεσπόζουσες Συνθήκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ωστόσο, υπάρχουν και περαιτέρω υποομάδες, όπως για παράδειγμα αναφέρονται οι επονομαζόμενοι «de facto πρόσφυγες», οι οποίοι δεν καλύπτονται από τη Σύμβαση της Γενεύης, αλλά εντάσσονται στην κατηγορία των προσφύγων εκ των πραγμάτων, καθώς εξαιτίας επικίνδυνων συνθηκών στη χώρα τους, όπως είναι ο πόλεμος, οδηγούνται στο να ενταχθούν στην κατηγορία των προσφύγων. Να τονιστεί στο συγκεκριμένο σημείο επίσης ότι, οι συνηθέστεροι λόγοι για τους οποίους οι άνθρωποι εγκαταλείπουν

τις χώρες τους και τα κράτη τους, από τα οποία κατάγονται και ζουν είναι φυλετικοί, θρησκευτικοί, εθνοτικοί και πολιτικοί.

Τέλος, αναφορικά με τους συγκεκριμένους δύο ορισμούς, πρόσφυγας και μετανάστης, είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί ότι διαφέρουν μεταξύ τους και δεν είναι εύλογο να συγχέονται, καθώς επίσης και να ταυτίζονται. Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους συγκεκριμένους δύο όρους, έγκειται στο ότι ο πρόσφυγας φεύγει από τη χώρα του διωκόμενος, ενώ ο μετανάστης αυτοβούλως. Επίσης, τυπικά πρόσφυγες είναι όσοι έχουν λάβει άσυλο. Ωστόσο τόσο οι πρόσφυγες, όσο και οι μετανάστες είναι άνθρωποι που έχουν βιώσει κατά κόρον τον ξεριζωμό από τις πατρίδες τους και την ανασφάλεια που εγκυμονεί η εισχώρηση σε μια ξένη χώρα, ενίοτε με διαφορετική κουλτούρα, θρησκεία, ήθη, γλώσσα και πολιτισμό. (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, 2008-2009). Παρόλα αυτά, η διάκρισή τους είναι θέμα μείζονος σημασίας και θα αναλυθεί εκτενώς στις παρακάτω ενότητες.

Στο σημείο αυτό, θεωρείται ότι έφτασε το χρονικό πέρας, ώστε να επικεντρωθούμε στην Διεθνής και Ελληνική νομοθεσία, που ισχύει τόσο για τους ρατσιστές, όσο και για τους μετανάστες. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε σε σημαντικές συνθήκες που συμφωνήθηκαν στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αφορούσαν το συγκεκριμένο ζήτημα. Αρχικά, λοιπόν, το 1993 τέθηκε σε ισχύ η Συνθήκη του Μάαστριχτ και δημιούργησε την ιθαγένεια της Ένωσης, υπό την προϋπόθεση ωστόσο, της κατοχής ιθαγένειας ενός εκ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην συνέχεια, το 1995, υπεγράφη η Συμφωνία του Σένγκεν, η οποία οδήγησε και στην κατάργηση των ελέγχων στα εσωτερικά σύνορα των συμμετεχόντων κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εξίσου σημαντική συνθήκη για την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων εντός των ορίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεωρείται η Συνθήκη του Άμστερνταμ. Η Συνθήκη του Άμστερνταμ έδωσε στην Ευρωπαϊκή Ένωση νέες αρμοδιότητες στους τομείς των συνόρων, της μετανάστευσης και του ασύλου, συμπεριλαμβανομένων και των θεωρήσεων και επιστροφών. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, η οποία επικεντρώθηκε στην ενσωμάτωση των υπηκόων που προέρχονταν από τις Τρίτες Χώρες. Κομβικό σημείο για το ζήτημα που μελετάμε, είναι και η απόφαση και η ψήφιση του Άρθρου 18 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το συγκεκριμένο άρθρο αναφέρεται για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκό επίπεδο-στο δικαίωμα του ασύλου. Το Άρθρο 18 ισχυροποιείται και υποστηρίζεται στη συνέχεια από την υπογραφή του Άρθρου 19 του Χάρτη. Το τελευταίο προβλέπει την απαγόρευση της επιστροφής του προσώπου σε περίπτωση, όπου υπάρχει δικαιολογημένος φόβος ή πραγματικός κίνδυνος να υποβληθεί σε βασανιστήρια ή άλλη απάνθρωπη και εξευτελιστική ποινή ή μεταχείριση (αρχή της μη επαναπροώθησης). Ενδιαφέρον, στο πλαίσιο της μετανάστευσης φαίνεται να παρουσιάζουν και άλλες διατάξεις του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με το μείζονος θέμα που μελετάται, που όμως δεν θα αναλυθούν διεξοδικά στην παρούσα εργασία.

Στην Ελλάδα, παρατηρώντας την κατάσταση, όπως διαμορφώθηκε μετά το 2014, το 2019 το Ελληνικό Κοινοβούλιο ενέκρινε την Πράξη περί Διεθνούς Προστασίας (International Protection Act-IPA), προκειμένου να επισπεύσει τις αποφάσεις περί χορήγησης ασύλου και να εξαφανίσει τα εμπόδια. Ο νόμος επεξέτεινε την εφαρμογή συντομευμένης διαδικασίας αποφάσεων για χορήγηση ασύλου αιτημάτων και εφέσεων εντός είκοσι ημερών, καταλείποντας στους αιτούντες άσυλο πολύ λίγο χρόνο

ώστε να βρουν ελάχιστη νομική συνδρομή. Επιπλέον, η ισχύουσα κατάσταση, δυσχεραίνει την απόφαση περί ευαλωτότητας, η οποία θα τους επέτρεπε την παράκαμψη της συντομευμένης διαδικασίας. Ειδικότερα, η Πράξη περί Διεθνούς Προστασίας (IPA) καθιέρωνε επίσημες διαδικασίες για την αίτηση ασύλου κάνοντας ευκολότερη την απόρριψη των αιτήσεων που δεν πληρούσαν τις νέες προδιαγραφές.

1.2 Η Εννοιολογική Διασαφήνιση του Πρόσφυγα

Στο σημείο αυτό της εργασίας, θα γίνει μια προσπάθεια για πληρέστερη προσέγγιση, κατανόηση και εμπάθυση στον όρο «πρόσφυγας». Πιο συγκεκριμένα, στην «Πύλη» για την Ελληνική Γλώσσα, την ψηφιοποιημένη μορφή του Λεξικού του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, ο ορισμός του πρόσφυγα αναλύεται ως εξής:

«πρόσφυγας, ο [prosfygas]: αυτός που αναγκάζεται ή εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του ή τον τόπο της μόνιμης κατοικίας του και να καταφύγει σε μία ξένη χώρα ή στη χώρα της εθνικής του προέλευσης, συνήθ. πληθ., για πληθυσμούς ή για άτομα που μετακινούνται ομαδικά». Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το λήμμα πρόσφυγας και το αντίστοιχο προσφεύγω, καθώς εννοιολογικά ολόκληρο το βάρος μετατοπίζεται στην ενέργεια της φυγής, της προς-τα-κάπου-φυγής. Ενδιαφέρον, σημασιολογικό αυτή τη φορά, έχει η τάση να χαρακτηρίζονται ως «πρόσφυγες από την Συρία», δημιουργώντας μία μικρή αντίφαση ανάμεσα στο «προς» και το «από» για παράδειγμα, αντί του ορθότερου κατά την μορφολογία «πρόσφυγες προς την Ελλάδα», το οποίο συμμορφώνεται σημασιολογικά περισσότερο με τα λήμματα.

Σύμφωνα με την Κοκολάκη (2017), διεθνώς ως «πρόσφυγας», σύμφωνα με το άρθρο 1Α (2) της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για το Καθεστώς των Προσφύγων, όπως αυτή κυρώθηκε [στην ελληνική έννομη τάξη] με το Ν.Δ. 3989/1959, ορίζεται κάθε πρόσωπο που: «Συνεπεία γεγονότων επελθόντων από της 1^{ης} Ιανουαρίου 1951 και δικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύει της προστασίας της χώρας ταύτης, ή εάν μη έχων υπηκοότητα τινά και ευρισκόμενων συνεπεία τοιούτων γεγονότων εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δεν δύναται, ή λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να επιστρέψει εις αυτήν». Δηλαδή, ως πρόσφυγας νοείται «κάθε πρόσωπο που, λόγω εξωτερικής επιδρομής, κατοχής, ξένης κυριαρχίας, γεγονότων που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη, είτε σε τμήμα είτε σε ολόκληρη τη χώρα καταγωγής ή ιθαγένειάς του, εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει τον τόπο της συνήθους διαμονής του με σκοπό να αναζητήσει καταφύγιο αλλού έξω από τη χώρα καταγωγής του ή ιθαγένειάς του» (UNHCR, 2009). Επίσης, οι McNamaraka και Baden-Fuller (2007), προσθέτουν ότι, ακόμη ένας βασικός λόγος για να εγκαταλείψει ένας άνθρωπος τη χώρα του είναι και η περιβαλλοντική μόλυνση, για την οποία δεν γίνεται λόγος σε κάποια συνθήκη. Μολαταύτα, πολλές μελέτες έχουν υπολογίσει μεγάλο τον αριθμό «περιβαλλοντικών προσφύγων», καθώς τα εδάφη σε ορισμένες περιοχές του πλανήτη είτε έχουν μολυνθεί είτε έχουν υποχωρήσει, πολλά δάση έχουν εξαφανιστεί, ενώ παράλληλα, έχει ανέβει η επιφάνεια της θάλασσας, με αποτέλεσμα πολλοί άνθρωποι να αναγκαστούν σε φυγή από της πατρίδα τους (Κοκολάκη, 2007).

Τέλος, όπως είναι εύλογο δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την προσέγγιση του Μπαμπινιώτη (2008) ως προς τον πρόσφυγα. Σύμφωνα λοιπόν με το λεξικό του Μπαμπινιώτη (σελ. 1498) τεκμηριώνεται ότι πρόσφυγας είναι «το πρόσωπο που εξαναγκάζεται σε φυγή από τον μόνιμο τόπο εγκατάστασης του ή την πατρίδα του, κυρίως για να αποφύγει διωγμούς από την επίσημη εξουσία».

1.3 Η Εννοιολογική Διασαφήνιση του Μετανάστη

Εν συνεχεία, προκειμένου να γίνει κατανοητή η διάκριση ανάμεσα στους όρους «πρόσφυγας» και «μετανάστης», στο σημείο αυτό θα γίνει προσπάθεια κατανόησης του ορισμού του «μετανάστη». Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο ότι την συγκεκριμένη έννοια, τη διατρέχουν ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά, κοινά με εκείνα του πρόσφυγα. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η μετακίνηση δηλαδή προς άλλο μέρος από την πατρογονική εστία. Παρόλα αυτά, γίνεται κατανοητό πως οι διαφορές μεταξύ των δύο ορισμών είναι μάλλον περισσότερες παρά οι ομοιότητές τους.

Αναλυτικότερα, βασικό και πρώτο στοιχείο διαφοροποίησης θεωρείται εκείνο της διάθεσης: ο μετανάστης κινητοποιείται από «εθελούσια» κατά κάποιον τρόπο κίνητρα. Επιπλέον, η μετανάστευση μπορεί να λάβει χώρα συλλογικά, όμως πραγματοποιείται κυρίως αναφερόμενη σε άτομα ή οικογένειες. Η συρροή πληθυσμού κατά κύματα είναι ίδιον των προσφυγικών μετακινήσεων, ως απόρροια μαζικών μετακινήσεων, ανταλλαγών πληθυσμών, εμφύλιων συρράξεων, πολέμων ή εθνοκάθαρσης.

Κατά την Κοκολάκη (2017), ως «μετανάστης» ορίζεται ο άνθρωπος που επιλέγει να εγκαταλείψει τη χώρα προέλευσής του, με σκοπό να πάρει την υπηκοότητα άλλης χώρας ή για λόγους αλλαγής ή για προσωπικούς ή οικογενειακούς λόγους. Αν μεταναστεύει για οικονομικούς λόγους, τότε ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται ως οικονομικός μετανάστης, και όχι ως πρόσφυγας. Βέβαια, παρά την ύπαρξη πολλών μεταναστών, παρόλα αυτά δεν υπάρχει διεθνώς αποδεκτός νομικός ορισμός του της συγκεκριμένης έννοιας. Όπως και οι περισσότερες υπηρεσίες και οργανώσεις, έτσι και η Διεθνής Αμνηστία κατανοεί ότι οι μετανάστες/-τριες είναι άνθρωποι που διαμένουν εκτός της χώρας καταγωγής τους, οι οποίοι δεν είναι αιτούντες/-ουσες άσυλο, ούτε πρόσφυγες.

Μερικοί από τους μετανάστες/-τριες εγκαταλείπουν τη χώρα τους επειδή θέλουν, για παράδειγμα, να εργαστούν, να σπουδάσουν ή να επανενωθούν με την οικογένειά τους. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι αισθάνονται ότι πρέπει να φύγουν εξαιτίας της έντονης φτώχειας, των πολιτικών αναταραχών, των συμμοριών, των φυσικών καταστροφών ή άλλων σοβαρών περιστάσεων που επικρατούν στην πατρίδα τους. Ωστόσο, πολλοί είναι εκείνοι που, μολοντί δεν ανταποκρίνονται πλήρως στον νομικό ορισμό του πρόσφυγα, θα μπορούσαν να διατρέχουν κίνδυνο αν επέστρεφαν στα σπίτια τους. Οι μετανάστες/-τριες, μολοντί δεν εγκαταλείπουν την πατρική τους εστία εξαιτίας διώξεων, όπως συμβαίνει με τους πρόσφυγες, εξακολουθούν να δικαιούνται όλα τα ανθρώπινα δικαιώματά τους, να αξιώνουν απόλαυσης προστασίας και σεβασμού, ανεξάρτητα από το ισχύον καθεστώς στη χώρα προέλευσής τους. Οι κυβερνήσεις οφείλουν να προστατεύουν όλους τους μετανάστες/-τριες από τις ξενοφοβικές και / ή ρατσιστικές συμπεριφορές, την εκμετάλλευση και την

καταναγκαστική εργασία. Οι μετανάστες /-τριες δεν πρέπει ποτέ να κρατούνται ή να αναγκάζονται σε επαναπατρισμό χωρίς έγκυρο νομικά λόγο (Διεθνής Αμνηστία, 2019).

Συμπερασματικά, στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά και τεκμηρίωση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω αναφορικά με τους «μετανάστες», στον ορισμό που δίνει ο Μπαμπινιώτης στο έργο του (2008). Σύμφωνα λοιπόν με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (1085), ως μετανάστης αναγνωρίζεται «το πρόσωπο που εγκαταλείπει με τη θέληση του την πατρίδα του, για να εγκατασταθεί επι μεγάλο χρονικό διάστημα σε άλλη χώρα».

Οι Αιτούντες Άσυλο

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά σε μια ακόμα διακριτή ομάδα, αυτή που περιλαμβάνει τους Αιτούντες Άσυλο. Σύμφωνα με τον Phillips (2013), η διαφορά μεταξύ του «αιτούντος ασύλου» και του «πρόσφυγα» έγκειται στο ότι ο «αιτών άσυλο» αποβλέπει στην εύρεση διεθνούς προστασίας, αλλά βρίσκεται σε αναμονή και εκκρεμεί η αναγνώρισή του ως πρόσφυγα (Κοκολάκη, 2017). Εξειδικεύοντας, κατά την περιγραφή της Διεθνούς Αμνηστίας (2019), ως αιτών/ούσα άσυλο ορίζεται το πρόσωπο που έχει εγκαταλείψει τη χώρα του/της και επιδιώκει προστασία από διώξεις και σοβαρές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε άλλη χώρα, αλλά δεν έχει αναγνωριστεί νομικά ως πρόσφυγας και αναμένει να λάβει απόφαση σχετικά με την αίτηση του ασύλου. Η αναζήτηση ασύλου συνιστά ανθρώπινο δικαίωμα. Αυτό σημαίνει ότι όλοι –όλες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εισέλθουν σε άλλη χώρα για να ζητήσουν άσυλο.

Όπως συμπεραίνει η Μόγλη (2018), κατά το Διεθνές Δίκαιο, ο όρος «μετανάστευση» περιγράφει τη γεωγραφική μετακίνηση ανθρώπων είτε μεμονωμένα είτε ομαδικά. Η Κοιλιάρη (1997) από την άλλη επισημαίνει ότι με τον όρο «μετανάστευση» δεν εννοούμε μόνο την αλλαγή του τόπου κατοικίας ή εργασίας, μα μία πολυσύνθετη διαδικασία η οποία συνυφίνεται με ουσιαστικές κοινωνικές παραμέτρους οι οποίες επιδρούν στα ίδια τα άτομα, τους προσανατολισμούς τους, τον τρόπο συμπεριφοράς τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο, τις ομάδες στις οποίες εντάσσονται, ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν οι μετακινούμενοι, οι οποίες συναντούν και με τις οποίες θα συναλλαγούν στη χώρα και την κοινωνία υποδοχής και τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας προέλευσης.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο ότι το μεταναστευτικό ζήτημα είναι πολύπλοκο και πολυδιάστατο καθώς αποτελεί ένα φαινόμενο της ανθρώπινης εξέλιξης, το οποίο εισχωρεί σε πολλούς τομείς, όπως είναι η κοινωνία, η οικονομία, η πολιτική και ο πολιτισμός. Από τις απαρχές του ακόμα, επηρέαζε άμεσα τη κοινωνική και ιστορική οργάνωση ενός κράτους ενώ αρκετοί κοινωνιολόγοι, το έχουν χαρακτηρίσει ως μια «μορφή κοινωνικής σχέσης που καθορίζεται από το έθνος, την αγορά, το φύλο κ.α. που συγκροτούν τις κοινωνικές κατηγορίες και τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους» (Πετράκου, 2009). Τέλος, είναι πλέον απαγορευμένος και ο όρος «λαθρομετανάστης» καθώς το ελληνικό κράτος, το 2018, ζήτησε από όλες τις υπηρεσίες του και με την πιστοποίηση επίσημου εγγράφου του Αρείου Πάγου, να μην χρησιμοποιείται καθόλου και να αντικατασταθεί από τους όρους «παράτυπα εισερχόμενος στη χώρα», «μετανάστης», «πρόσφυγας», «αιτών άσυλο».

1.4. Η Παρουσία των Προσφύγων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Κουλούρη (2019) αλλά και με τις ιστορικές μας γνώσεις τεκμηριώνεται η άποψη ότι μετά το ξέσπασμα της προσφυγικής κρίσης, απόρροια κυρίως της Αραβικής Άνοιξης, ο αριθμός των μεταναστών -τριών και προσφύγων στην Ελλάδα έχει αυξηθεί σημαντικά, με αποτέλεσμα να χρειάζονται ειδικές πρακτικές και πολιτικές για την αποτελεσματική ένταξή τους στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, εξαιτίας της έκρυθμης κατάστασης και των πολεμικών συρράξεων σε χώρες γύρω από τη Μεσόγειο, οι εισροές προσφύγων και μεταναστών συνεχίζονται με αμείωτο ρυθμό, παρά την οικονομική κρίση και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας που αντιμετωπίζει η χώρα. Μάλιστα, τη δεκαετία 2007-20117, βάσει των στοιχείων του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) καθώς και του Υπουργείου Εσωτερικών, εισήλθαν στην Ελλάδα πάνω από δύο εκατομμύρια άτομα, αρκετοί από αυτούς με παράνομα μέσα. Μάλιστα, η κατανομή των εισερχόμενων προσφύγων και μεταναστών διαφοροποιείται σε δυο υπο-περιόδους. Στην πρώτη υποπερίοδο, από το 2007 έως το 2010, οι προερχόμενοι από άλλη ευρωπαϊκή χώρα αποτελούν το 50% σχεδόν των παρατύπων εισερχομένων, που στο μεγαλύτερο τμήμα τους είναι οικονομικοί μετανάστες. Τη δεύτερη περίοδο, από το 2011 έως το 2018, οι υπήκοοι τρίτων χωρών, όπως είναι η Συρία, το Ιράκ, το Αφγανιστάν, το Ιράν και το Πακιστάν, χώρες δηλαδή όπου συνεχίζουν να μαίνονται οι πολεμικές συγκρούσεις, αποτελούν σχεδόν το σύνολο και στην πλειοψηφία τους είναι άτομα που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους, εξαιτίας πολέμων και συνεχόμενων διώξεων (UNCHR, 2018).

Πράγματι, το «προσφυγικό ζήτημα» εισήλθε σε μία κρίσιμη φάση από τις αρχές του 2015 και κορυφώθηκε την περίοδο Αυγούστου 2015-Μαρτίου 2016. Οι προσφυγικές ροές προς την Μεσόγειο, προς την Ελλάδα και την Ιταλία καταγράφηκαν ιδιαίτερα αυξημένες από το καλοκαίρι του 2015. Εκείνη την περίοδο ο κύριος όγκος των προσφύγων κατευθύνθηκε από την Τουρκία στην Ελλάδα μέσω των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες, UNHCR, το 2015-2016 διέσχισαν τα ελληνοτουρκικά σύνορα στο Αιγαίο 817.175 άνθρωποι, ενώ 410 πνίγηκαν και 176 αγνοούνται. Ανεπίσημα, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα, ανέρχεται στο ένα εκατομμύριο ανθρώπους. Ο πληθυσμός αυτός, από τα νησιά κατευθύνθηκε αρχικά στον Πειραιά και στη συνέχεια διέσχισε τη χώρα, με στόχο τη συνοριακή γραμμή Ελλάδας-FYROM και το πέρασμα της Ειδομένης. Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης -Τουρκίας, τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα. Οι προσφυγικές ροές το 2016 καταγράφονται μειούμενες, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ (Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας). Έως τον Μάρτιο το 2016 προκρίθηκε η τεχνική της όσο πιο ανώδυνης διέλευσης του μεγάλου πλήθους προσφύγων από τη χώρα. Μετά το κλείσιμο των συνόρων και τον εγκλωβισμό στην Ελλάδα χιλιάδων ανθρώπων, οι οποίοι πίεζαν να φύγουν στη Βόρεια Ευρώπη, άρχισε να διαμορφώνεται η στρατηγική διαχείρισης, προστασίας και εγκατάστασης του πληθυσμού αυτού σε μόνιμες δομές. Εν τέλει, μετά την υπογραφή της συμφωνίας Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο αριθμός αυτός σταθεροποιήθηκε στις περίπου 60.000 και, βάσει των επίσημων στοιχείων, παρέμεινε σ' αυτό το επίπεδο μέχρι τον Φεβρουάριο το 2017 και έκτοτε-παρά τους μικρούς αριθμούς αφίξεων στα νησιά-μειώνεται λόγω της εντατικοποίησης των ρυθμών οικογενειακής επανένωσης και μετεγκατάστασης σε άλλες χώρες. Παράλληλα βέβαια, η απροθυμία των ευρωπαϊκών χωρών να υλοποιήσουν το σκέλος της

συμφωνίας το οποίο αφορούσε την μετεγκατάσταση μεγάλου αριθμού προσφύγων από την Ελλάδα και την Ιταλία επιδείνωσε δραματικά το αίσθημα εγκλωβισμού.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο προσφυγικός πληθυσμός που έχει εισέλθει στη χώρα δεν είναι ομοιογενής. Σύμφωνα με στοιχεία της ΓΓΕΕ, για τις αφίξεις των προσφύγων το 2016, το σαράντα έξι τοις εκατό (46%) προέρχεται από τη Συρία, το είκοσι τέσσερα τοις εκατό (24%) από το Αφγανιστάν, το δεκαπέντε τοις εκατό (15%) από το Ιράκ, το πέντε τοις εκατό (5%) από το Πακιστάν και το τρία τοις εκατό (3%) από το Ιράκ. Επιπλέον, σύμφωνα με τις επίσημες καταγραφές σημειώνεται ότι το εξήντα τέσσερα (64%) αυτών είναι άντρες, και το τριάντα έξι (36%) είναι γυναίκες. Ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό στοιχείο του προσφυγικού πληθυσμού-και κρίσιμο για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος-είναι ο ιδιαίτερα υψηλός αριθμός των ατόμων κάτω των δεκαοκτώ ετών (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση, 2017).

Τα αντανακλαστικά της Ελληνικής Πολιτείας είναι εξασκημένα στην υποδοχή και περίθαλψη των αναγκών τεράστιων προσφυγικών κυμάτων. Η άμεση και αποτελεσματική αντίδραση και υποδοχή μεγάλου ποσοστού ανθρώπων και η μέριμνα για τις κάθε λογής ανάγκες τους, δεν είναι πρωτοφανής από τα ελληνικά ιθύνοντα όργανα στα χρονικά. Ανατρέχοντας στη θεώρηση των εκάστοτε μηχανισμών ανταπόκρισης της κοινωνίας, διαπιστώνεται ότι, παρά τις ποιοτικές διαφορές που διατρέχουν τα μείζονα προσφυγικά κινήματα, οι εκ των έσω προσπάθειες έγκαιρης ανταπόκρισης και ένταξης του νεοεισελθέντος πληθυσμού διέπονται από αμεσότητα, σημαντικό ποσοστό διαφάνειας, και υψηλού βαθμού αποτελεσματικότητας.

Κλείνοντας άξιο αναφοράς θεωρείται ότι οι περισσότεροι πρόσφυγες έχουν βιώσει όλη την τραγικότητα και την φρικαλεότητα του πολέμου, έχουν το άγχος της επιβίωσης και της βελτίωσης της ζωής τους και συχνά εκφράζουν παράπονα για την αντιμετώπισή τους από το εκάστοτε ευρωπαϊκό κράτος αλλά και από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι πρόσφυγες προερχόμενοι από τόπους με μακρά πολιτισμική παράδοση, μεταφέρουν στις νέες πατρίδες τους τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους. Αναφορικά με την Ελλάδα, υπάρχει διαφορά νοοτροπίας, ιδιοσυγκρασίας, τρόπου ζωής και θρησκείας καθώς οι περισσότεροι πρόσφυγες ανήκουν στην μουσουλμανική θρησκεία.

1.5. Πολιτική Ασύλου και Ευρωπαϊκή Ένωση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ως πρόσφυγας ή αιτών ασύλου, νοείται σύμφωνα με τη Συνθήκη της Γενεύης, το άτομο που διώκεται ή δεν έχει τη δυνατότητα να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του για λόγους φυλής, εθνικότητας, θρησκείας, ή πολιτικών πεποιθήσεων (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης-Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2001).

Σύμφωνα με τις Σότου και Τοπαλίδου (2003), τον Οκτώβριο του 1999 οι αρχηγοί των κρατών-μελών της ΕΕ στη διάσκεψη στη Φινλανδία επιβεβαίωσαν «τον απόλυτο σεβασμό του δικαιώματος κάθε ατόμου να αναζητά άσυλο», και παράλληλα τόνισαν τη σημασία της κοινής πολιτικής που θα «προσφέρει εγγυήσεις σε όσους αναζητούν προστασία ή πρόσβαση στην ΕΕ». Ακόμα, δεσμεύτηκαν για το σχεδιασμό και την υιοθέτηση ενός κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου «βασισμένου στην πλήρη και αποκλειστική εφαρμογή της Σύμβασης της Γενεύης» και της προστασίας των θεμελιωδών

ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση του 1950 για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (Σώτου, Τοπαλίδου, 2003).

Ωστόσο σε αυτό που έδωσαν ιδιαίτερη σημασία ήταν για τα μέτρα που πρέπει να λάβουν για να περιορίσουν την παράτυπη μετανάστευση και την κατάχρηση της υποβολής αιτημάτων ασύλου. Έθεσαν, λοιπόν, τις βάσεις για τα μέτρα που αφορούν τα κοινά κριτήρια μεταχείρισης αυτών που αιτούνται άσυλο στις χώρες υποδοχής, τις επικουρικές μορφές προστασίας, έστω και προσωρινά, και, τέλος, τον έλεγχο των εξωτερικών συνόρων.

Επιπροσθέτως, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναπτύσσει Περιφερειακά Προγράμματα Προστασίας των μεταναστών, ενώ το Ευρωπαϊκό Ταμείο για τους Πρόσφυγες επικουρεί οικονομικά. Ακόμη, έχει αναπτύξει το Σύστημα Πληροφόρησης Σένγκεν, που παρέχει πληροφορίες στα έθνη-κράτη για τα σύνορά τους. Από το 2005, επίσης, έχει ιδρύσει μια αρχή διοίκησης των συνόρων, το Frontex, που επικουρεί τα κράτη –μέλη, συντονίζει τη συνεργασία τους και παρέχει τεχνική και λειτουργική υποστήριξη (Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας, 4-7).

Τέλος, να επισημανθεί ότι οι πολιτικές και τα μέτρα της Ε.Ε. εγείρουν σοβαρά ερωτήματα για το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως αυτά έχουν οριστεί από διεθνείς συνθήκες. Ο Chimni (2000) υποστήριξε ότι τα δυτικά κράτη με το πρόσημα της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της καταπολέμησης της διεθνούς τρομοκρατίας και της εξασφάλισης της ασφάλειας των πολιτών, νομιμοποιούν αμφίβολες πρακτικές με διττό στόχο. Από τη μία δικαιολογούν τη χρήση βίας σε συγκεκριμένες επεμβάσεις και από την άλλη οι «ανθρωπιστικές παρεμβάσεις ανοικοδόμησης» προωθούν τις νεο-φιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές, επεκτείνοντας την παντοδυναμία του υπερεθνικού καπιταλισμού.

Συμπερασματικά, η μεταναστευτική πολιτική της Ευρώπης, όπως είναι λογικό και αναμενόμενο, συνεχίζει και αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας, καθώς είναι πρόκληση η διαχείριση των παράτυπων εισροών αλλά και της νόμιμης μετανάστευσης, όπως και της ομαλής ένταξης αυτών. Να σημειωθεί μάλιστα ότι, η Ευρωπαϊκή Ένωση, από το 1999, έλαβε μια σειρά μέτρων για τη μετανάστευση, τους συνοριακούς ελέγχους και το άσυλο, υιοθετώντας μια κοινή πολιτική, αν και τα κράτη-μέλη εξακολουθούν να έχουν τον πλήρη έλεγχο των πολιτικών τους για την μετανάστευση, ιδίως για τα ζητήματα της άδειας παραμονής και εργασίας και παραμονής ή της παροχής αμνηστίας κ.ά. Επίσης, από το 2004 και μετά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέσπισε μια σειρά από μέτρα για αυτά τα ζητήματα, όπως για παράδειγμα το Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου μέχρι το 2010, που αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο κανόνων, ορίζοντας έτσι τις ελάχιστες προϋποθέσεις σε διάφορους τομείς (Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας, 1-4).

B' ΜΕΡΟΣ

2.1 Ο Ορισμός της Κοινωνικής Ένταξης

Αρχικά να διευκρινιστεί ότι δεν υπάρχει μια σαφής έννοια για το τι σημαίνει «κοινωνική ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών», επομένως η προσέγγιση θα πραγματοποιηθεί σύμφωνα με ορισμούς

και τοποθετήσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς, από κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους. Η κοινωνική ένταξη, σε ένα γενικότερο πλαίσιο, σχετίζεται με τη πρωτογενή κοινωνικοποίηση που αφορά το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και τη συμμετοχή στην κοινωνία, αλλά και με την δευτερογενή κοινωνικοποίηση που αφορά την εργασιακή απασχόληση, τη συμμετοχή στα κοινά, την κατανάλωση και την κατοχή κατοικίας. (Παπαδοπούλου, 2009).

Σύμφωνα με τον Κανάρη (2017), η κοινωνική ενσωμάτωση των νεοαφιχθέντων προσφύγων είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Το πρωταρχικό βήμα προς την ενσωμάτωση και αφομοίωση των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία αφορά τις γλώσσες, δηλαδή την επικοινωνία. Όπως είναι αναμενόμενο, όταν γίνεται λόγος για ενσωμάτωση, η εκμάθηση της γλώσσας της κοινότητας υποδοχής συνιστά το πρώτο ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Οι γλωσσικές δεξιότητες είναι ο βασικός παράγοντας που θέτει τις βάσεις για να γίνουν εφικτά τα υπόλοιπα αναγκαία, ώστε να ξεκινήσει μία νέα ζωή, όπως είναι η φοίτηση των παιδιών στα σχολεία, η αναζήτηση εργασίας, η αλληλεπίδραση με τα μέλη των κοινοτήτων υποδοχής. Η εκπαίδευση και οι ευκαιρίες απασχόλησης συχνά παρεμποδίζονται λόγω του γλωσσικού φραγμού.

Το δεύτερο βήμα προς την κοινωνική ενσωμάτωση είναι η πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες για την οικοδόμηση μίας σχέσης κράτους-πολιτών και η δημιουργία εμπιστοσύνης στα θεσμικά όργανα της κοινότητας υποδοχής. Οι αιτούντες άσυλο και οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη για την πρόσβαση σε υπηρεσίες όπως είναι η στέγαση, η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση στα πρώτα στάδια ένταξής τους, καθώς δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τον ντόπιο πληθυσμό. Η σταθερότητα αποτελεί το θεμέλιο για τους πρόσφυγες, προκειμένου να μπορούν ν' αρχίσουν να σκέφτονται το μέλλον. Είναι επομένως ανάγκη ν' αποκτήσουν σταθερότητα κατά τη διάρκεια και κατόπιν της διαδικασίας ασύλου, να έχουν πρόσβαση σε αξιοπρεπή στέγαση προκειμένου ν' αρχίσουν να μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας-υποδοχής ή να μπορέσουν να επικεντρωθούν στην αναζήτηση εργασίας.

Έπειτα, η σχέση με τα μέλη της κοινότητας είναι ένα από τα θεμέλια για την επιτυχή κοινωνική ένταξη των προσφύγων. Οι πρόσφυγες συχνά αντιμετωπίζονται με ασέβεια και πέφτουν θύματα άδικων συμπεριφορών που οφείλονται σε διακρίσεις και προκαταλήψεις. Το πολιτιστικό χάσμα και η απουσία ανεκτικότητας παρεμποδίζει την ολοκλήρωση της προσπάθειας για κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση. Στόχος είναι ωστόσο η θεώρηση όλων των ανθρώπων με σεβασμό, ανεξαρτήτως του τόπου καταγωγής με αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών ώστε όλοι μαζί να αποτελέσουν ένα διαφορετικό και ίσο κομμάτι της κοινωνίας.

Η πρόσβαση στην εργασία και η δυνατότητα αξιοποίησης ευκαιριών για συμμετοχή σε δραστηριότητες συνιστά έναν ακόμη κρίσιμο παράγοντα προς την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων. Όπως όλοι οι άνθρωποι, έτσι και οι πρόσφυγες έχουν ανάγκη για οικονομική ανεξαρτησία, αγαθό πολύ δύσκολο να επιτευχθεί λόγω νομικών φραγμών ή ανάγκης για αλλαγή των προσόντων τους. Οι άνθρωποι παραμένουν αδρανείς όλη την ημέρα, για μεγάλο χρονικό διάστημα, αναμένοντας την απόφαση στο αίτημα ασύλου ή την απόφαση μετεγκατάστασής τους. Έτσι, μη γνωρίζοντας το μέλλον τους, η διάρκεια της αναμονής επιμηκύνεται χωρίς κάποιο όφελος, αφού, μη

γνωρίζοντας τον τελικό τους προορισμό, απέχουν και από την ενεργή προσπάθεια ενσωμάτωσης και εκμάθησης της γλώσσας.

Όπως είναι αναμενόμενο, η αβεβαιότητα αυτή και η κατάσταση αδράνειας που παρατηρείται, δεν συντελεί βοηθητικά στην ανάπτυξη της ενσωμάτωσης. Οι τραυματικές εμπειρίες των προσφύγων κατά την πορεία τους από τον τόπο αναχώρησης θέτουν ως άμεση και επιτακτική προτεραιότητα τους, στον τόπο άφιξης, την ασφάλεια και την ειρήνη. Πολύ συχνά, ύστερα από τη διαμονή τους σε καταυλισμούς και στρατόπεδα προσπαθούν να επιβιώσουν υπό απάνθρωπες συνθήκες. Αυτό οδηγεί τους πρόσφυγες στο να θεωρούν ότι το κράτος δικαίου δεν υπάρχει για αυτούς, με αποτέλεσμα να μην έχουν κάπου ν' απευθυνθούν ώστε να καταγγείλουν άδικες συμπεριφορές που ενδέχεται να υποστούν. Οι εντάσεις μεταξύ των κοινοτήτων και η γενικευμένη αίσθηση ανασφάλειας τους δημιουργεί το αίσθημα της εγκατάλειψης.

Οι κοινωνικοί δεσμοί αποτελούν μία πολύ σημαντική εκδοχή της ενσωμάτωσης και, για τον λόγο αυτό, η παρουσία της οικογένειας και των φίλων είναι πολύ σημαντική στην εγκατάστασή τους οπουδήποτε. Συχνά, προτεραιότητα των προσφύγων είναι η επανένωση με την οικογένεια, ενώ δεν αποκλείεται, η διακαής τους αυτή επιθυμία να τους εμποδίζει να σχεδιάζουν το μέλλον τους. Διαμένουν έτσι σε απομονωμένα γεωγραφικά σημεία, μακριά από τις πόλεις και το κέντρο της ανθρώπινης δραστηριότητας. Το αίσθημα της αβεβαιότητας τους υφαρπάζει συχνά την ελπίδα για μία καλύτερη ζωή στο μέλλον.

Οι προοπτικές ενσωμάτωσης πολλών αιτούντων άσυλο και προσφύγων στις χώρες υποδοχής είναι ισχνές, ενώ συχνά επικρατεί η απουσία μακρόχρονου προγραμματισμού από τις κυβερνητικές αρχές. Η ενσωμάτωση των προσφύγων, σε σημαντικό βαθμό, εξαρτάται από την ετοιμότητα, την πολιτισμική ευαισθησία, τη δεκτικότητα και την ανεκτικότητα μίας κοινότητας.

2.2. Η Κοινωνική Ένταξη Προσφύγων και Μεταναστών

Στο πλαίσιο του προσφυγικού ζητήματος, ο ορισμός της κοινωνικής ένταξης αναφέρεται στη διαδικασία της κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης των προσφύγων και των μεταναστών, ενώ να σημειωθεί ότι η χρήση του όρου παρατηρείται πιο έντονα στην Ευρώπη, παρά στην Αμερική. Οι ερμηνείες που δέχεται είναι διαφορετικές, ανάλογα με την πλευρά από την οποία προσεγγίζεται αλλά και από τις επικρατούσες αντιλήψεις, όπως για παράδειγμα, τα ευρωπαϊκά κράτη τα οποία έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες στον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνονται πρόσφυγες και μετανάστες.

Ένας ορισμός θεωρεί την κοινωνική ένταξη ως τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι πρόσφυγες και οι μετανάστες γίνονται αποδεκτοί από την κοινωνία, τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδες (Pennix, 2003). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ορισμό, η φύση της κοινωνίας που δέχεται στους κόλπους της τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, αποτελεί ζωτικής σημασίας παράγοντα στην πολυσύνθετη εξίσωση που περιλαμβάνει τους ίδιους τους πρόσφυγες/μετανάστες, τις κυβερνήσεις των χωρών/κρατών που τους δέχονται, τις υπηρεσίες τους και τις τοπικές τους κοινότητες. Με βάση αυτόν τον ορισμό, η κοινωνία που έχει τη λειτουργία του δέκτη, κατέχει τον μεγαλύτερο λόγο στον καθορισμό των αποτελεσμάτων.

Το ζήτημα με όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει κατά καιρούς, για να δοθούν διάφοροι ορισμοί περί κοινωνικής ένταξης είναι ότι δεν αποδίδουν ξεκάθαρα την περιπλοκότητα και τη διαφοροποίηση του φαινομένου της ένταξης των προσφύγων και των μεταναστών μέσα σε μια κοινωνία. Μάλιστα, το φαινόμενο αυτό γίνεται ακόμα πιο σύνθετο, όταν στο κάδρο μπαίνουν τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών, τη λεγόμενη «δεύτερη γενιά». Συγκεκριμένα, πρόσφυγες/μετανάστες «δεύτερης γενιάς» θεωρούνται τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών, των υπηκόων δηλαδή τρίτων χωρών, που είτε γεννήθηκαν στη χώρα της υποδοχής τους, είτε έχουν μεταναστεύσει σε μικρή ηλικία, διαμένουν νόμιμα στη χώρα και έχουν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους υποδοχής (Θεριανός, 2010). Κατά την διάρκεια της ένταξης τους εντοπίζονται τρεις κύριες διαστάσεις. Η πρώτη, η οποία είναι η δομική, στοχεύει στην ισότητα ευκαιριών, στην ίση πρόσβαση στην παιδεία, στη στέγαση, στην απασχόληση και στο πολιτικό σύστημα. Η δεύτερη, η οποία είναι η κοινωνικό-πολιτιστική επικεντρώνεται περισσότερο στο θέμα της επιλογής μεταξύ ομοιογένειας και ετερογένειας. Αυτή η επιλογή πολιτικής μπορεί να οδηγήσει σε μία πλουραλιστική ανεκτικότητα ή σε μία πολυπολιτιστική κοινωνική δομή. Ωστόσο, λίγες ευρωπαϊκές χώρες είναι εντελώς ελεύθερες από φαινόμενα εθνικών διαφοροποιήσεων ή αποδέχονται πλήρως κάθε μορφής διαφορετικότητα. Τέλος, η τρίτη διάσταση είναι σχετική με το θέμα της προσωπικής ταυτότητας των προσφύγων και των μεταναστών, πώς, δηλαδή, τοποθετούν τους εαυτούς τους σε σχέση με την κοινωνία υποδοχής. Συνδέεται με τη δεύτερη, αλλά εστιάζει στο θέμα της συμπερίληψης (σε επίπεδο κοινωνικής συνοχής) έναντι του αποκλεισμού (Mussino, 2014).

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως η πορεία της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών είναι συνυφασμένη με την απόκτηση γλωσσικής άνεσης (linguistic ease) της επικρατούσας γλώσσας. Είναι επίσης εξαρτώμενη από την επιτυχή πορεία της ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών και/ή προσφύγων στο σχολείο, καθώς το σχολείο είναι μία αναπαράσταση της υπερκείμενης κοινωνίας, των τυπικών και άτυπων κανόνων από τους οποίους εμφορείται και κάθε ένα από τα συστατικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα σύνολο ατόμων σε αυτό που ονομάζεται κοινωνικό σύνολο. Η γλώσσα αποτελεί ένα στοιχείο που ιεραρχείται υψηλά μεταξύ των συστατικών στοιχείων αυτών. Ως εκ τούτου, το γλωσσικό ζήτημα είναι κεντρικό στη συζήτηση σχετικά με την κοινωνικής μορφής ένταξη των νεοεισερχόμενων πληθυσμών στην ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα, σύμφωνα με την Μόγλη (2018), η πολιτισμική αλλά και η εθνική ταυτότητα των ατόμων μεταναστευτικής καταγωγής δεν πρέπει να θεωρούνται ως κάτι σταθεροποιημένο και ομοιογενές, αλλά έχουν πολλαπλές εκφάνσεις. Οι Holliday, Hyde και Kullman(2010), αναφέρουν ότι η εκμάθηση μίας δεύτερης ξένης γλώσσας, ειδικά όταν κάποιος «αναγκάζεται» να την μάθει, αλλάζοντας γλωσσική κοινότητα, είναι μία διαδικασία που είναι άρρηκτα δεμένη με θέματα κουλτούρας και ταυτότητας. Σε συνθήκες αλλαγής τόπου διαμονής, τα άτομα, έπειτα από το αρχικό πολιτισμικό σοκ, δημιουργούν και διαπραγματεύονται την πολιτισμική τους ταυτότητα κατά τη διαδικασία επικοινωνίας με άτομα της χώρας υποδοχής. Η δεύτερη γλώσσα, λοιπόν, είναι μέσο όχι μόνο επιβίωσης αλλά και διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και επανεφεύρεσης του εαυτού. Σύμφωνα με τους Iannacaro και Dell' Aquilla (2016), η έννοια της γλωσσικής δικαιοσύνης (linguistic justice) σχετίζεται με την έννοια της γλωσσικής άνεσης (linguistic ease) που σημαίνει ότι ο ομιλητής/-τρια έχει πλήρη ελευθερία σε κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα/-ες που μιλιούνται στην κοινωνία στην οποία ζει.

Άλλωστε σε διάφορες διαβαθμίσεις, με την επίτευξη της γλωσσικής δικαιοσύνης, η κοινωνική ένταξη διευκολύνει σε επίπεδο τόσο συναισθηματικό-ψυχολογικό, καθώς το άτομο από διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον νιώθει τη σιγουριά ενός σταθερό κοινού πλαισίου αναφοράς, όσο όμως και σε επίπεδο πραγματιστικό, καθώς καθίσταται δυνατή η διευθέτηση των υποθέσεων για την πορεία και τη βελτίωση της ζωής του.

2.3. Οι Πολιτικές για την Κοινωνική Ένταξη

Αναμφίβολα, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί εδώ και αρκετά χρόνια να ρυθμίσει όλα τα θέματα που άπτονται των προσφύγων και των μεταναστών, όπως και της ένταξής τους. Συγκεκριμένα, μέσα από την οδηγία για τη Φυλετική Ισότητα και η Οδηγία για την ισότητα στην Απασχόληση που τέθηκε σε εφαρμογή το 2000, στόχευαν στον περιορισμό των ανισοτήτων. Μάλιστα, κατέδειξε η Ευρωπαϊκή Ένωση αρχές που πρέπει να θέσουν τα κράτη μέλη της για την άμεση ένταξη των συγκεκριμένων ομάδων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην πρόσβαση σε μαθήματα εκμάθησης της γλώσσας, στην εργασία και στις προσφερόμενες υπηρεσίες. Το κυρίαρχο σκεπτικό είναι ότι εάν συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, οι πρόσφυγες και μετανάστες που ζουν στην Ε.Ε μπορούν να ενσωματωθούν στη χώρα εγκατάστασης και γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα με τους πολίτες της Ε.Ε. Μπορούν έτσι να βοηθήσουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και την πολιτιστική πολυμορφία της Ε.Ε., ενώ παράλληλα οφείλουν να σέβονται τις αρχές και τις αξίες της χώρας υποδοχής (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ένταξη θεωρείται μια ξεκάθαρα αμφίδρομη διαδικασία προσαρμογής, που ταυτίζεται με την αμοιβαία κατανόηση εκατέρωθεν αλλά και γνώση εκ μέρους των προσφύγων/μεταναστών των καίριων και σημαντικών αρχών της. Η ένταξη, κατά βάση, εννοείται ως η αφομοίωση στο πολιτιστικό μοντέλο της εκάστοτε κοινωνία υποδοχής, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ομαλότητα και κατά συνέπεια, η κοινωνική ειρήνη.

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές πηγές, η δραματική αύξηση του αριθμού των αιτούντων άσυλο που κατέφθασε στην Ευρώπη κατά το 2015-16, πυροδότησε μία έκρηξη κοινωνικής πρωτοπορίας. Ομάδες απλών πολιτών, νεοφυείς επιχειρήσεις τεχνολογίας και επιχειρήσεις κάθε βεληνεκούς υιοθέτησαν νέες νοοτροπίες και νέους πόρους προκειμένου ν' ανταποκριθούν στην πρόκληση της υποδοχής και ένταξης των νεοεισαχθέντων στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Μεγάλο ποσοστό των παραπάνω προκλήσεων εξακολουθεί ν' απηχεί ανά τα συστήματα εκπαίδευσης, τις υπηρεσίες υγείας, τις αγορές εργασίας και στέγασης, ακόμη και στον απόηχο της κορύφωσης του αισθήματος της κρίσης.

Πλέον, τρία χρόνια από το απόγειο της ευρωπαϊκής προσφυγικής και μεταναστευτικής κρίσης, σήμερα η ένταξη τόσο των προσφύγων όσο και των λοιπών μεταναστών σε μία κοινωνία, συνεπάγεται πολυάριθμους, κομβικούς και διασταυρούμενους τομείς συμπεριλαμβανομένων εκείνων της εργασίας, της εκπαίδευσης, της στέγασης, της υγείας-πρόνοιας, της κοινωνικό-πολιτισμικής ένταξης και της πολιτικής συμμετοχής. Στην Ευρώπη, ωστόσο, η πολιτική ένταξης τείνει να συγκεντρώνεται σ' ένα μόνο υπουργείο, αντικατοπτρίζοντας συχνά τις μάλλον ιδιαίτερες προτεραιότητες της διοίκησης, παρά τον δια-κυβερνητικό συντονισμό επί των ζητημάτων. Επιπλέον, στους παραπάνω περιορισμούς, προστίθεται η επεκτεινόμενη μάχη πολλών ευρωπαϊκών χωρών. Η επακόλουθη αντίδραση, την οποία

κεφαλαιοποίησαν οι σκεπτικιστές της μετανάστευσης περιορίσει ακόμη περισσότερο τα περιθώρια για επενδύσεις, πειραματισμούς και πρωτοπορία των εθνικών φορέων λήψης αποφάσεων (Patuzziet. Al, 2019).

Αναφορικά με την περίπτωση της χώρας μας, η Ζαραμπούκα (2018) στο έργο της σημειώνει πως μέσα από τη διαχείριση της πρωτοφανούς εισροής προσφύγων και μεταναστών, η Ελλάδα αναγκάστηκε να αναλάβει τον ρόλο ευρωπαϊού ηγέτη στην προσπάθειά αντιμετώπισης της κρίσης υπό από ασυνήθιστες και πολύ δύσκολες συνθήκες. Πράγματι, η ελληνική κοινωνία και η ελληνική πολιτεία έχουν επιτύχει ένα τεράστιο έργο σε δεκαοκτώ μόλις μήνες, δίνοντας μία καθημερινή μάχη για τις θεμελιώδεις ευρωπαϊκές αξίες του ανθρωπισμού και της αλληλεγγύης και υπερασπιζόμενη συγχρόνως την ασφάλεια των ευρωπαϊκών συνόρων εν μέσω μίας σκληρής οικονομική κρίσης που γονάτισε την Ελλάδα. Αυτό κατέστη εφικτό, καθώς, κατά τη Ζαραμπούκα (2018), οι ελληνικές αρχές διαχειρίστηκαν τις πρωτοφανείς προσφυγικές ροές στη χώρα δημιουργώντας το συντομότερο δυνατό δομές φιλοξενίας, καταργώντας του χώρους, όπου οι πρόσφυγες και οι μετανάστες έβρισκαν πρόχειρο κατάλυμα.

2.4. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ως Μέσο Ένταξης

Στο κεφάλαιο αυτή της παρούσας εργασίας θα επικεντρωθούμε στην εκπαίδευση και τις μορφές και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ώστε να βοηθήσει και να συμβάλει στην ένταξη των προσφύγων στη χώρα υποδοχής τους. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί ότι οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες στην ελληνική επικράτεια ενέπιπταν σε συγκεκριμένους νόμους, οι οποίοι και δεν επέτρεπαν την μετακίνησή τους από τα hot spots της περιοχής όπου και διέμεναν. Στη συνέχεια όμως και συγκεκριμένα το 2016, ο νόμος επαναπροσαρμόστηκε στην ευρωπαϊκή οδηγία, η οποία και προέβλεπε το δικαίωμα των προσφύγων αιτούντων για διεθνή προστασία, ώστε να δύναται να κυκλοφορούν ελεύθερα στην ελληνική επικράτεια. Έτσι, λοιπόν, η ελληνική πολιτεία οδηγήθηκε στη δημιουργία κλειστών χώρων για τους πρόσφυγες καθώς και στην ενοικίαση οικιών μέσα στις πόλεις και στους δήμους, ενώ ταυτόχρονα είχε και έχει να αντιμετωπίσει το μεγάλο ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων.

Η συγκεκριμένη πρόκληση είναι αρκετά σημαντική, αν σκεφτεί κανείς πως ο στόχος είναι διττός. Από τη μια πλευρά, ο σκοπός είναι να πραγματοποιηθεί ένας συνδυασμός ομαλής ένταξης των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και από την άλλη πλευρά, η προστασία και η επικράτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και της εθνικής ταυτότητας, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής, δηλαδή την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας. Το σχολείο, που είναι το σημαντικότερο και το πρωταρχικό κύτταρο της σύγχρονης κοινωνίας, καλείται να διαδραματίσει τον καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα.

Η προνοητική εκπαιδευτική πολιτική σε περιπτώσεις δημογραφικής αύξησης του ενεργού πληθυσμού της χώρας προβλέπει την έγκαιρη ένταξή τους στην εκπαίδευση και τη δυνατότητα επαγγελματικής κατάρτισης ή δυνατότητα επέκτασης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Κουλούρη (2019), το μέσον που θα μπορέσει να αναδείξει την προσφορά των μεταναστών και των προσφύγων αλλά και να συμβάλει παράλληλα στην αποτελεσματική ένταξή τους σε κάθε έκφανση της

κοινωνίας συνιστά η εκπαίδευση. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι η επιτυχής ένταξη μεταναστών/-τριών και προσφύγων περιλαμβάνει την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και πολιτική ζωή της χώρας υποδοχής, με ταυτόχρονο αλληλοσεβασμό και αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη.

Ωστόσο, προϋπόθεση όλων αυτών είναι η εκπαίδευση τόσο των μεταναστών και των προσφύγων, όσο και των ατόμων που έρχονται σε καθημερινή επαφή μαζί τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κουλούρης, 2019). Η Ελλάδα, όπως πληροφορεί η Ζαραμπούκα στο έργο της (2018), έχει θέσει ως προτεραιότητα και θεωρεί ως καθήκον και υποχρέωση να διασφαλίσει και να διευκολύνει την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους ανηλίκους που ζουν σε δομές υποδομής. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει εκπονηθεί από το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και υλοποιείται σε μεγάλη κλίμακα, με μαζική υποστήριξη από τις τοπικές κοινωνίες παρά τις εξαιρέσεις. Μεταξύ των στόχων του προγράμματος συμπεριλαμβάνονται:

- Η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση που συνιστά βασικό δικαίωμα κάθε παιδιού.
- Η διασφάλιση ψυχολογικής υποστήριξης.
- Η σταδιακή ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας σε περίπτωση μετεγκατάστασής τους.

Στο παραπάνω πνεύμα, τον Μάρτιο του 2016, το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε την Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης και της ανέθεσε να αναπτύξει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχέδιο αυτό εκπονήθηκε από την Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης που υλοποιήθηκε από την Ομάδα Διαχείρισης (έντεκα στελέχη στην Αθήνα και πέντε στελέχη στη Θεσσαλονίκη), τον διοικητικό μηχανισμό του Υπουργείου Παιδείας και τους εξήντα δύο συντονιστές Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Ως συντονιστές εκπαίδευσης των προσφύγων ορίστηκαν εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένα προσόντα όπως σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εργασιακή εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και εθελοντική εργασία με τους πρόσφυγες. Έργο των συντονιστών, εκτός των άλλων ήταν η παρακολούθηση, η διαχείριση, και ο συντονισμός των σχετικών με την εκπαίδευση των προσφύγων θεμάτων κατά τη διάρκεια του κανονικού σχολικού προγράμματος (Ζαραμπούκα, 2018).

Σύμφωνα με τη διαπίστωση του Sacramento (2015), οι κοινοτικές πολιτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης έχουν στραφεί προς την αναγνώριση της μετανάστευσης ως θεμελιώδους φαινομένου το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το οποίο πρέπει να διατρέχει τα εκπαιδευτικά μέτρα. Μολαταύτα, ακόμη απομένουν να γίνουν σημαντικά βήματα μέχρι την επίτευξη των διεθνών στόχων που έχουν τεθεί από την ηγεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και η ουσιαστική βελτίωση της ένταξης και της κοινωνικής συνοχής. Το Πράσινο Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που εκδόθηκε τον Ιούλιο του 2008, καθώς και μεταγενέστερες δημόσιες διαβουλεύσεις έχουν θέσει σημαντικές οδηγίες σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών. Στο Βιβλίο του 2008, ειδικότερα, τονίζεται η σημασία της συμμετοχής των κοινοτήτων των μεταναστών στα σχολεία, επαναλαμβάνοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο των παιδιών όσο και των γονιών, συνυπολογίζοντας παράλληλα τις προσδοκίες των

γονέων και των παιδιών από την εκπαίδευση. Τον Νοέμβριο του 2009 το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης δημοσίευσε συμπεράσματα ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών από μετανάστες. Μεταξύ των συμπερασμάτων αυτών διατυπώθηκε και η ανάγκη τόσο για σεβασμό όσο και για προαγωγή της πολιτισμικής κληρονομιάς των μειονοτήτων, η προσφορά στοχευμένης υποστήριξης των παιδιών των μεταναστών και η καθιέρωση εταιρικών σχέσεων στο εσωτερικό των τοπικών κοινοτήτων. Ακόμη μία οδηγία σχετική με την εκπαίδευση των προσφύγων αποτελούν οι συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής φοίτησης, οι οποίες δημοσιεύτηκαν τον Ιούλιο του 2011 και στις οποίες επισημαίνεται πως ο μέσος όρος εγκατάλειψης του σχολείου για τους μετανάστες είναι διπλάσιος σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των ντόπιων και είναι ακόμη υψηλότερος σε σχέση με το ποσοστό των Ρομά.

Όπως συμπεραίνει η Μόγλη στο έργο της (2018), οι μετανάστες/-τριες και οι πρόσφυγες συντελούν ιδιαίτερα ευαίσθητες ομάδες ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες (Τοκατλίδου, 2001). Η εκμάθηση, έστω και κάποιων βασικών στοιχείων, της γλώσσας της χώρας υποδοχής συχνά αποτελεί γι' αυτούς μια αναγκαία προϋπόθεση για την επιβίωση, την προσαρμογή και την ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής (Κοιλιάρη, 1997; Mattheoudakis, 2005; Μπατσαλιά, 2003; Pulinx&Avermaet, 2017). Συνεχίζοντας, σύμφωνα με την Μόγλη (2018), παρόλο που ο προσφυγικός και μεταναστευτικός πληθυσμός στην ελληνική επικράτεια έχει πρόσβαση στο σύστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εντούτοις οι μηχανισμοί στήριξης για τους ενήλικες είναι ελάχιστοι εξαιτίας του γεγονότος ότι τα εν λόγω συστήματα υποστήριξης, η κατηγοριοποίηση και το πλέγμα των δικαιωμάτων των μεταναστών και των προσφύγων είναι περίπλοκα (Webb, Hodge, Holford, Milana&Waller, 2016). Την ίδια στιγμή, οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό τοπίο πραγματοποιούνται με καθυστέρηση, ενώ οι αλλαγές που θα επέτρεπαν την προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα δεν επέρχονται.

Η τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει αυστηρά θεσμοθετημένη, διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά: βαριά γραφειοκρατικοποίηση, συγκεντρωτική και κρατικοποιημένη, με συνέπεια να αδυνατεί ν' ανταποκριθεί στα χαρακτηριστικά και τις ιδιόζουσες ανάγκες των προσφύγων και των μεταναστών/-τριών, πληθυσμός ο οποίος συνήθως αντιμετωπίζεται ως ομοιογενές σύνολο (Mattheoudakis, 2005). Επίσης, εκτός των άλλων, απευθύνεται περιοριστικά μόνον σε όσους έχουν νομιμοποιητικά έγγραφα για την παραμονή τους στη χώρα (Dimitriadou&Pampouri, 2010). Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών εγχειριδίων καθώς και των εκπαιδευτικών των ίδιων, κινείται στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής και είναι κυρίαρχα δασκαλοκεντρική (Μοσχονάς, 2003; Moschonas, 2017). Την ίδια στιγμή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά αγνοούν την κουλτούρα του μαθητικού τους πληθυσμού (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010). Συνήθεις προκλήσεις στην εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων που αφορούν την απουσία διαπολιτισμικής συνείδησης από μέρους των εκπαιδευτικών, αφορούν μονοπολιτισμικές πρακτικές στην εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων σε συνδυασμό με την εργαλειακή προσέγγιση (instrumentalist approach) η οποία σχετίζεται με πραγματικά, χρησιμοθηρικά κίνητρα, όπως για παράδειγμα είναι η εκμάθηση της γλώσσας για αναζήτηση εργασίας (Leeman&Van Koeven, 2018).

Η σημαντικότητα των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, εντείνεται και από το γεγονός ότι ο νέος τύπος σχολείου στη νέα κοινωνία, αδιαμφισβήτητα στοχεύει στον πολιτισμικό πλουραλισμό, ο οποίος και θα

διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή και φυσικά την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού. Επίσης, οφείλει να αναλάβει όλες τις απαραίτητες πρωτοβουλίες για να διατηρηθούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και οι ταυτότητες των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Άλλωστε, ο ορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού δεν εννοεί μόνο τον αποκλεισμό, λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων αλλά κατά βάση περιγράφει τη μη δυνατότητα πρόσβασης ατόμων ή ομάδων σε κοινότητες της κοινωνίας, όπως και σε δικαιώματα και υποχρεώσεις (Campbell et al, 2001).

Να επισημανθεί επίσης στο σημείο αυτό ότι, κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο διαμόρφωσης και υλοποίησης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι οι πολιτικές για τη συμπερίληψη βρίσκονται σε ευθύ ανταγωνισμό με πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην βελτίωση των αποτελεσμάτων των σχολικών μονάδων και διαμορφώνουν τις πρακτικές τους γύρω από τα «standards». Αποτέλεσμα αυτών των πολιτικών που εφαρμόζονται είναι να ανακόπτεται η προώθηση και ευρεία εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Potts, 2000). Προφανώς και οι κυβερνήσεις από την πλευρά τους, στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες βελτιώνουν το σχολικό σύστημα, ώστε να γίνουν πιο ποιοτικές, πιο ανταγωνιστικές και παράλληλα να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας τους. Ακόμα, επιδιώκουν να προωθήσουν πολιτικές που θα προάγουν τον άνθρωπο και τις ανάγκες του σε υπέρτατη αξία. Η συνέπεια, λοιπόν, θα είναι στα εκπαιδευτικά συστήματα να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές. Με τέτοιες πολιτικές θα στηρίζεται η διαφορετικότητα με βάση την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και τη δημοκρατία τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Έτσι, επιτυγχάνεται μια ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων (Nunan et al, 2000).

Κλείνοντας τη μελέτη για το παρόν κεφάλαιο της εργασίας, αξίζει να σημειωθεί πως βαρύνουσας σημασίας είναι η άποψη του Connell (2002), ο οποίος προσεγγίζει και αναλύει ενδελεχώς τα διάφορα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, ενώ παράλληλα παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές, όπως είναι η εμφάνιση του ανταγωνισμού στην εκπαίδευση, η εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών παροχών και πρακτικών, η προβολή περισσότερο της πρακτικής εκπαίδευσης και λιγότερο της ευρύτερης εκπαίδευσης, η καθιέρωση επιχειρηματικών πρακτικών στη διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης και, τέλος, η διάβρωση του κοινωνικού κράτους. Σύμφωνα με τον ίδιο, όλα αυτά έχουν ως απόρροια να μειώνεται σταδιακά το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ισότητα, που είναι και το ζητούμενο. Ο ίδιος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ανάγκη τη συμπερίληψη και δεν χρειάζονται τον ανταγωνισμό, την επιλεκτικότητα και τον αποκλεισμό(Connell, 2002). Η συμπερίληψη όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε γενικά σχολεία προσφέρει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή με τις ανθρώπινες διαφορές και να σχετίζονται με άτομα που είναι διαφορετικά. Κατά μια άποψη, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και ο συσχετισμός της με την αγορά εργασίας δημιουργεί εμπόδια στο να δημιουργηθούν ευπρόσδεκτες σχολικές κοινότητες, που θα διδάσκουν στους μαθητές πώς να αγκαλιάζουν και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα (Barton, 2003).

Γ' ΜΕΡΟΣ

3.1. Τα Εκπαιδευτικά Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας

Όπως είναι λογικό και αναμενόμενο οι διαρκώς αυξανόμενες προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές προς τις χώρες της Ευρώπης, αλλά και της Αμερικής, είχαν ως απόρροια αυτές να μετατραπούν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.(Τζίμα, 2011). Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα εξαιτίας της συνύπαρξης διαφορετικών ανθρώπινων ομάδων στην ίδια χώρα δημιούργησαν ορισμένες προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες δεν αντιμετωπίστηκαν με τον ίδιο τρόπο από όλες τις χώρες. Έτσι λοιπόν, αναπτύχθηκαν ποικίλες προσεγγίσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν για κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα και κατηγοριοποιούνται σε πέντε μοντέλα, τα οποία αναλύονται εκτενώς παρακάτω (Νικολάου, 2000).

Σχετικά με τον εκπαιδευτικό χώρο, οι πολυπολιτισμικές πλέον χώρες υποδοχής, κλήθηκαν να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα για τη μόρφωση των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών. Ορισμένες από αυτές τις χώρες συμφιλίωθηκαν με την ιδέα της μόνιμης εγκατάστασης προσφύγων και μεταναστών και σεβόμενες το θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών για εκπαίδευση, προέβησαν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Να σημειωθεί εδώ ότι, οι πρώτες αναφορές για την παροχή της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μετανάστες κυρίως ξεκίνησαν ήδη από το 1970. Ωστόσο όπως είναι λογικό, οι ιδέες που διατυπώθηκαν τότε δέχθηκαν πολλές αλλαγές, μέχρι να διαμορφωθεί ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» με την έννοια που του αποδίδεται σήμερα. Έτσι, μέσα από την παρούσα υποενότητα διαφαίνεται η σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τα δικαιώματα που αναγνώριζε κάθε φορά η κοινωνία στους μετανάστες (Τζίμα, 2011).

Σε όσες χώρες, λοιπόν, αντιμετώπισαν ζητήματα αφομοίωσης και κοινωνικής ένταξης ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, εφαρμόστηκαν διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης, με σκοπό να λειτουργήσουν ως «γέφυρες», με τις οποίες οι συγκεκριμένες ομάδες ατόμων θα καταφέρουν να περάσουν σταδιακά από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική ένταξη. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα κωδικοποιούνται με βάση το θεωρητικό τους μοντέλο στις εξής κατηγορίες: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και τέλος το διαπολιτισμικό μοντέλο. Τα δυο πρώτα μπορούν να χαρακτηριστούν ως μονοπολιτισμικά, μιας και δίνουν βαρύτητα στον ένα τον κυρίαρχο πολιτισμό, την κυρίαρχη ομάδα. Στον αντίποδα, τα τρία τελευταία εκπαιδευτικά μοντέλα, μπορούν να θεωρηθούν ως πλουραλιστικά, δεδομένου του ότι κάνουν αποδεκτές όλες τις ομάδες και όλους τους πολιτισμούς, τόσο των γηγενών, όσο και των προσφύγων (Δαμανάκης, 2000, Νικολάου, 2000, Ζωγράφου, 2003, Σκλάβου, 2004).

Κλείνοντας, τεκμηριώνεται πως συνολικά, κατά την περίοδο του Οκτωβρίου 2016 έως Μάρτιο του 2017, λειτούργησαν εκατόν έντεκα δομές εκπαίδευσης με εκατόν σαράντα πέντε τμήματα, στα οποία συμμετείχαν δύο χιλιάδες εξακόσιοι σαράντα τρεις μαθητές, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ζούσαν στις δομές φιλοξενίας της χώρας εκτός από τα νησιά. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο και εξίσου αξιοθαύμαστο πως, παρά τις δυσκολίες, τα παιδιά των προσφύγων προσαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους κανόνες που απαιτούσε η ζωή του νέου τους

σχολείου, ανταποκρίθηκαν στα μαθήματα, συμμετείχαν σε διάφορες δραστηριότητες και σημειώθηκε πρόοδος στην εκμάθηση ελληνικών, μαθηματικών και αγγλικών (Ζαραμπούκα, 2018).

3.2. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχουν πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στη χώρα υποδοχής τους. Ένα από αυτά είναι το αφομοιωτικό μοντέλο. Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, αντιπροσωπεύεται κατά κύριο λόγο από το γαλλικό εκπαιδευτικό μοντέλο και μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και κυρίως εκπαιδευτικούς φορείς (Νικολάου, 2000). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο βασίζεται στη θεμελιώδη αρχή ενός κράτους ενιαίου και ομοιογενούς. Οι ιδρυτικές και συστατικές αρχές του αφομοιωτικού μοντέλου διακηρύσσουν ότι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορρίπτονται από τον γηγενή και ομοιογενή πολιτισμό για συμμετέχουν στην κοινωνία επί ίσοις όροις. Στη πραγματικότητα, η άποψη αυτή τεκμηριώνεται και από το έργο του Νικολάου (2000), σύμφωνα με τον οποίο η βασική αρχή του αφομοιωτικού μοντέλου είναι ότι το έθνος πρέπει να παραμείνει πολιτισμικά και πολιτικά ενιαίο. Έτσι οι ομάδες που διαφέρουν πολιτισμικά και εθνικά, θα πρέπει να «απορροφηθούν» από τους ντόπιους γηγενείς, ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και στη διατήρηση της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο για να γίνει αποδεκτό από τον ντόπιο πληθυσμό και να λειτουργεί ισότιμα στη χώρα υποδοχής, θα πρέπει στην ουσία να απαρνηθεί τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της καταγωγής του (Κεσίδου, 2008). Ουσιαστικά, το εν λόγω μοντέλο, εξασφαλίζει την ανυπαρξία διαφορετικών εθνικών και φυλετικών στοιχείων που, ενδεχομένως, να διασπούσαν την ενιαία δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας (Νικολάου, 2000).

Όμως για να γίνει πιο κατανοητό το αφομοιωτικό μοντέλο, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί ο ορισμός της έννοιας αφομοίωσης. Με τον όρο «αφομοίωση» επομένως, περιγράφεται 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 (Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η «αφομοίωση» αποτελεί ένα από τα στάδια του επιπολιτισμού. Συγκεκριμένα, σ' αυτή τη διαδικασία διακρίνονται τα εξής, κατά σειρά, στάδια: αυτό της επαφής, της σύγκρουσης, της προσαρμογής, και, τέλος, της αφομοίωσης (Γεωργογιάννης, 1998, Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με τη Τζίμα (2011), με αφορμή το αφομοιωτικό μοντέλο, σχεδιάστηκαν και αποφασίστηκαν δυο μέτρα για τον χώρο της εκπαίδευσης. Το πρώτο αφορά τα κέντρα υποδοχής και τα κέντρα εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, τα οποία θα εξασφαλίσουν ότι η εκπαίδευση των ντόπιων μαθητών θα επηρεαστεί στο ελάχιστο από τους μη ντόπιους μαθητές. Το δεύτερο μέτρο, περικλείει την πολιτική της διασποράς, κατά την οποία οι μη γηγενείς μαθητές διασκορπίζονται, ώστε η αφομοίωσή τους να γίνει πιο εύκολα και γρήγορα μέσω της άμεσης επαφής τους με τους γηγενείς.

Εν κατακλείδι, από τις πληροφορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως το αφομοιωτικό μοντέλο είναι ένα εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο και συνδέεται άρρηκτα με

την απώλεια του πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας των ομάδων που δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πληθυσμό. Η αφομοιωτική προσέγγιση επιδιώκει ουσιαστικά στο οι μη γηγενείς να απαρνηθούν την εθνική τους ταυτότητα και τον πολιτισμό (Νικολάου, 2000).

3.3. Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Το δεύτερο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο «γεννήθηκε» για την εξυπηρέτηση της αφομοίωσης των προσφυγικών πληθυσμών και των παιδιών τους στις χώρες υποδοχής είναι αυτό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας, θα γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης του μοντέλου της ενσωμάτωσης, αφού πρώτα οριοθετηθεί ο όρος «ενσωμάτωση». Επομένως, στο πλαίσιο αυτό, ο όρος «ενσωμάτωση» εννοεί ότι κάθε προσφυγική και μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής και παράλληλα ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της. Άρα, το συγκεκριμένο μοντέλο υπερασπίζεται ότι τα στοιχεία πολιτισμού, που φέρει μια εθνική ομάδα που εισέρχεται σε μία χώρα υποδοχής θα αποτελέσουν κομμάτια της νέας εθνικής της ταυτότητας. Βέβαια, η προσέγγιση αυτή θέτει όρια στην πολιτισμική ετερότητα, καθώς αυτή είναι σεβαστή στο βαθμό, που δεν παρακωλύει την ενσωμάτωση και δεν απειλεί τις πολιτισμικές αρχές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο και γενικά την εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, γίνεται αποδεκτή η ιδιαιτερότητα τους και υποστηρίζεται ο σεβασμός για τη γλώσσα, τη θρησκεία και τις παραδόσεις τους (Τζιμα, 2011). Το σχολείο που λειτουργεί βάσει του μοντέλου ενσωμάτωσης, μεριμνά ώστε τα παιδιά των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων να μάθουν την μητρική τους γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα σχεδιάζει και εφαρμόζει λεπτομερή προγράμματα για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ενίσχυση, με σκοπό να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και στο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο ανήκουν (Νικολάου, 2000).

Είναι κοινώς αποδεκτό και ευρέως γνωστό πως, τα σχολεία μπορούν να ενεργήσουν ως καταλύτες θετικού κοινωνικού μετασχηματισμού και αμοιβαίως επωφελούς συνεργασίας ή αντίθετα μπορούν να διευρύνουν περισσότερο την αναπαραγωγή καταστροφικών μοτίβων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η παραπάνω παραδοχή αναδεικνύει το σχολείο σε τόπο στρατηγικής σημασίας για την εφαρμογή των κατάλληλων πολιτικών και ορθών πρακτικών. Βέβαια, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως, κάθε απομονωμένη παιδαγωγική προσπάθεια είναι καταδικασμένη να μην καταφέρει να εγγυηθεί την αποτελεσματική ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών και των οικογενειών τους στην αγορά εργασίας και το κράτος δικαίου της χώρας-υποδοχής (Sacramento, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μαθαίνουν ιστορικά και κοινωνικά στοιχεία για τη χώρα προέλευσής τους, ώστε να βοηθηθούν στο να αποδέχονται διαφοροποιήσεις σε θέματα θρησκείας, παραδόσεων και τρόπου ζωής. Η διαδικασία αυτή έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει τα παιδιά αυτά, ώστε να ενσωματωθούν πιο εύκολα στη χώρα υποδοχής. Το σχολείο καλείται να πετύχει τον στόχο της ενσωμάτωσης των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, στις χώρες υποδοχής τους, ώστε να εξασφαλιστεί η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια αυτών των χωρών (Νικολάου, 2000). Επί της ουσίας, τα παιδιά αυτά καλούνται να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις σχολικές και κοινωνικές

συνθήκες, χωρίς όμως να επιχειρείται η αναδιαμόρφωση των αρχών του εκπαιδευτικού συστήματος και ο καθορισμός νέων στόχων με επίκεντρο τα ίδια (Τζίμα, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, τα μη γηγενή παιδιά πρέπει να ανταπεξέλθουν στους σχολικούς στόχους και στις απαιτήσεις που έχουν σχεδιαστεί χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι δικές τους ανάγκες. (Νικολάου, 2000).

Συμπερασματικά, λοιπόν, το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν υποστηρίζει την πλήρη αποκοπή των μη γηγενών ομάδων από τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας τους και της μητρικής τους γλώσσας. Παρόλα αυτά, το σχολείο στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι μονοπολιτισμικό και ο στόχος της προσέγγισης της ενσωμάτωσης δεν είναι η αλληλεπίδραση και η πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ των παιδιών αλλά η ενσωμάτωση των παιδιών από γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στη νέα κοινωνία (Κεσίδου, 2008). Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφεί ότι για ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως είναι η Γαλλία, το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης συγχέονται, καθώς είναι πολύ κοντά και τα διαχωριστικά τους όρια δεν είναι ευδιάκριτα. Μάλιστα, έχει διατυπωθεί κατά καιρούς ότι, ο όρος «αφομοίωση» μετεξελίχθηκε σε «ενσωμάτωση», εξαιτίας της ανάγκης προσαρμογής στις σύγχρονες καταστάσεις (Νικολάου, 2000).

3.4. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το επόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο θα εξεταστεί είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο πρωτοεμφανίστηκε το 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στην Αυστραλία, αλλά και σε κάποιες χώρες της Ευρώπης. Εμφανίστηκε ταυτόχρονα με την διαπίστωση της ύπαρξης της αδυναμίας ενσωμάτωσης και αφομοίωσης των προσφύγων, καθώς και για την εύρεση λύσης για τα σχολικά προβλήματα των μαθητών αυτών. Έτσι έγινε μια αλλαγή με στόχο τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2000). Βασική ιδέα της εν λόγω προσέγγισης είναι πως η συνοχή της κοινωνίας επιτυγχάνεται, μέσω της παροχής της δυνατότητας ισότιμης ανάπτυξης σε όλους τους πολιτισμούς, που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία(Κεσίδου, 2008).

Όπως τονίζει ο Γκόβαρης (2004), πρόκειται για την αντίληψη του πολιτισμικού πλουραλισμού που υποστηρίζει ότι οι μεταναστευτικές ομάδες φέρνουν διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες και προσπαθούν όλες οι πολιτισμικές τους διαφορές να αποτελέσουν κομμάτι ολόκληρης της κοινωνίας. Εν ολίγοις, για να υπάρξει η κοινωνική συνοχή θα πρέπει να αναγνωριστούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των ομάδων αυτών και να δημιουργηθεί ένα κοινωνικό κλίμα που να επιτρέπει την συνύπαρξη και την ανάπτυξη όλων των πολιτισμών (Νικολάου, 2000).

Σχετικά με τον εκπαιδευτικό χώρο και αυτήν την συγκεκριμένη προσέγγιση, τεκμηριώνεται πως διαπνέεται από μια διαφορετική φιλοσοφία, καθώς θεωρεί απαραίτητο τα παιδιά να μάθουν τους εθνικούς τους πολιτισμούς και τις παραδόσεις τους. Πιστεύεται μάλιστα ότι, με αυτόν τον τρόπο, παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και ότι τα παιδιά από πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές ομάδες θα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Νικολάου, 2000). Συνεχίζοντας αναφορικά με αυτήν την προσέγγιση, το σχολείο αποδέχεται τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των μη γηγενών μαθητών και επιτρέπει την παράλληλη και ισότιμη συνύπαρξη τους με την κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό(Τζίμα, 2011). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο υπερασπίζεται το

δικαίωμα, που θα πρέπει να έχει κάθε παιδί να εκπαιδεύεται στη μητρική του γλώσσα και στο πολιτισμό της χώρας προέλευσης του. Έτσι, δημιουργούνται διακριτά σχολεία ή προγράμματα για καθμία πολιτισμική και γλωσσική ομάδα, που περιλαμβάνεται στο πληθυσμό του σχολείου(Κεσίδου, 2008).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που παράγονται σύμφωνα με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, είναι προσαρμοσμένα στα γλωσσικά και στα πολιτισμικά στοιχεία των μη γηγενών παιδιών και έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των αρετών και των ηθών του σεβασμού και της ανοχής προς άτομα, που εντάσσονται σε διαφορετικές ομάδες λόγω έθνους, πολιτισμού και θρησκείας (Νικολάου, 2000). Το θετικό στοιχείο που αναγνωρίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι ότι δεν αγνοεί τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των επιμέρους ομάδων, που υφίστανται σε μια κοινωνία. Ωστόσο, ο κίνδυνος, που ενέχει το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι ότι, με βάση όλα τα παραπάνω, πιθανόν να μην πραγματοποιηθεί η απαραίτητη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών μιας κοινωνίας, αλλά μόνο η παράλληλη ανάπτυξη αυτών. Έτσι, εμφανίζεται το ενδεχόμενο της περιθωριοποίησης, καθώς ο κάθε πολιτισμός θα αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τους άλλους με τους οποίους συνυπάρχει στη κοινωνία (Κεσίδου, 2008).

Ένα ακόμα από τα αρνητικά στοιχεία που περιέχει το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι, η υπερβολική του απλοϊκότητα, η οποία γίνεται εμφανής μέσα από ορισμένα μειονεκτήματα της προσέγγισης. Από τη μια, περιορίζεται στην εθνολογική σημασία του όρου «πολιτισμός», χωρίς να λαμβάνει υπόψη την φιλοσοφική του διάσταση και από την άλλη, το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζει ένα κομμάτι των πολιτισμικών συστημάτων, όπως είναι η παράδοση και η καταγωγή, με αποτέλεσμα να παραλείπει την ανάδειξη της διαφορετικότητας, της πολυπλοκότητας και της δυναμικότητας, που χαρακτηρίζει το καθένα από αυτά. Έτσι, καταλήγει να κατηγοριοποιεί τα άτομα και τις ομάδες τους βάσει ενός χαρακτηριστικού ή συγκεκριμένων στοιχείων, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνική τάξη, ο πολιτισμός των προγόνων τους, η γεωγραφική καταγωγή κ.α.. Επίσης, δίνει μεγάλη έμφαση στην αλληλεξάρτηση και στην ενότητα των πολιτισμών. Ο τρόπος με τον οποίο τους παρουσιάζει οδηγεί στην αντίληψη ότι ένα άτομο εντάσσεται σ' ένα πολιτισμό, όταν ενστερνίζεται όλα του τα στοιχεία, χωρίς αμφισβητήσεις. Ουσιαστικά, δεν επιτρέπει στα άτομα να αμφισβητήσουν τις παραδόσεις τους και, προκειμένου να προστατέψει τους πολιτισμούς, δεν αποδέχεται πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Ακόμη, το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας υποστηρίζει πως, το άτομο που αποκτά νέες πολιτισμικές συνήθειες, ταυτόχρονα αποχωρίζεται στοιχεία του δικού του πολιτισμού του. Επιπλέον, οι υποστηρικτές της εν λόγω προσέγγισης πιστεύουν ότι ο αλλοδαπός είναι παθητικός και δεν είναι αυτός που αφομοιώνεται, αλλά η χώρα υποδοχής, ως ενεργητική, τον αφομοιώνει. Τέλος, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, με αποτέλεσμα τα άτομα να εγκλωβίζονται σε ένα πολιτισμικό σύστημα και να μην αλληλεπιδρούν με άτομα διαφορετικών πολιτισμών (Νικολάου, 2000)

Κλείνοντας, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, τεκμηριώνεται η άποψη ότι η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης της χώρας μας (Αγγελή, 2006). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1995), στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» και μάλιστα ως αναλυτικός και

ως κανονιστικός όρος και οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο) (Αγγελής, 2006).

3.5. Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική. Πρόκειται για ένα πλουραλιστικό μοντέλο που εστιάζει στις κοινωνικές δομές και στους θεσμούς της κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτό, θεωρείται πως οι κρατικές νομοθεσίες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη του θεσμικού ρατσισμού, δηλαδή του ρατσισμού που αφορά τις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, ο οποίος επεκτείνεται και σε άλλους περιοριστικούς κοινωνικούς κανόνες για τις γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες (Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), αυτή η προσέγγιση εκφράζει την αναγκαιότητα αλλαγής στάσεων από άτομα, αλλά και αναθεώρησης των υπάρχουσών δομών εκπαίδευσης, ώστε να καταπολεμηθούν οι φυλετικές διακρίσεις που δέχονται τα παιδιά των μεταναστών.

Ως βασικοί στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου, σύμφωνα με τον Νικολάου (2000) μπορούν να συνοψιστούν οι εξής:

- Αλλαγή δομών και θεωρήσεων, που ενισχύουν την ανισότητα, ώστε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλετικής καταγωγής, να έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση.
- Παροχή, από το κράτος, ίσων ευκαιριών στα άτομα για ζωή, πρόοδο και αξιοποίηση των προσφερόμενων από την κοινωνία αγαθών, ώστε να επικρατεί δικαιοσύνη και δίκαιη αντιμετώπιση από το κράτος.
- Απαλλαγή τόσο αυτών που καταπιέζουν, όσο και αυτών που καταπιέζονται από τα ρατσιστικά πρότυπα (Brandt, 1986), που, εν τέλει, τους οδηγούν σε ανάλογες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τους πιστούς του αντιρατσιστικού μοντέλου, ο ρατσισμός συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο που ωθεί στην περιθωριοποίηση των μεταναστών. Αυτό συμβαίνει, καθώς ο ρατσισμός ενεργεί με τρόπο συστηματικό, αναχαίτιζοντας ή αποκλείοντας την πρόσβαση σε πληθώρα κοινωνικών αγαθών καθώς και από τη δυνατότητα ανάληψης της πολιτικής εξουσίας από μετανάστες (Γκόβαρης, 2001). Οι υποστηρικτές του επίσης, θεωρούν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο μέχρι εκείνη τη στιγμή προτεινόταν κυρίως ως μοντέλο εκπαίδευσης, και το οποίο φιλοδοξούσε να εξαλείψει αυτού του είδους τον αποκλεισμό και παράλληλα θα ενέτασσε ισότιμα τους μετανάστες στο κοινωνικό σύστημα της χώρας-υποδοχής, δεν απέφερε αποτελέσματα. Επιπλέον, διατεινόταν ότι η έλλειψη αποτελεσματικότητας έπρεπε να αποδοθεί στην γλώσσα. Συγκεκριμένα, μόνο μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα ήταν δυνατή η θεσμική αλλαγή των κοινωνικών δομών με τρόπο που να επιτρέπει τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για αλλαγή της αντιμετώπισης των μεταναστών. Θεωρείται άλλωστε, ότι μόνον η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμοποίησή της μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά, ειρηνοποιητικά, κατασιγάζοντας τις φωνές που διεκδικούν πέρα από τα τυπικά και ουσιαστικά

δικαιώματα της ισότητας (Γκόβαρης, 2001). Μάλιστα, το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στην αλλαγή, όχι μόνον της στάσης των ατόμων προς τις μεταναστευτικές ομάδες, αλλά μάλλον στην αλλαγή της νοοτροπίας συλλήβδην των κοινωνικών δομών έτσι ώστε οι φυλετικές διακρίσεις να καταργηθούν (Γεωργογιάννης, 1997).

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό χώρο, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν προγράμματα που αποσκοπούσαν στην ευαισθητοποίηση απέναντι στον ρατσισμό. Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999), το κράτος θα πρέπει να προβεί σε κριτική αξιολόγηση και αναδιαμόρφωση των θεσμών, που αφορούν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, προκειμένου να γίνουν παρελθόν έμμεσες μορφές ρατσισμού, που χαρακτηρίζουν και παρατηρούνται στον τρόπο συμπεριφοράς των δασκάλων, στις μεθόδους και στους τρόπους διδασκαλίας, στις δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου και στον τρόπο, που αυτό οργανώνεται. Οι προαναφερθέντες διατυπώνουν την άποψη ότι το κράτος δεν δύναται να ανταποκριθεί στις υποσχέσεις του, καθώς δεν μπορεί να κρατά μια ουδέτερη στάση και δεν μπορεί να παρέχει μια εκπαίδευση, που θα προστατεύει από τον ρατσισμό και θα προσφέρει τα απαραίτητα μέσα, ώστε τα παιδιά των μεταναστών να εκπαιδευτούν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι θεμελιώδεις στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου, σύμφωνα με τον Νικολάου (2007), είναι οι εξής:

- Η αλλαγή των δομών που γεννούν ή διαωνίζουν την κοινωνική ανισότητα με σκοπό την επίτευξη της ισότητας και τη δημοκρατική εκπαίδευση
- Η κατάργηση κάθε μορφής ρατσιστικής τάσης μέσα από τις κατάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις με σκοπό την επίτευξη καθεστώτος δικαιοσύνης και ισονομίας μέσα από την αναγνώριση της ισότιμης συνεισφοράς όλων για την επέλευση της κοινωνικής ευδαιμονίας,
- Η απομάκρυνση του θεσμού των εκπαιδευτικών και του σχολείου από πολιτικής φύσης θέσεις και πρακτικές που τροφοδοτούν την ανάπτυξη προνομακών σχέσεων κοινωνίας και γηγενούς πληθυσμού σε βάρος των μειονοτήτων.

Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ανάγκη πρόληψης και εξάλειψης του ρατσισμού, τόσο από το σχολείο, όσο και από την κοινωνία. Επιχειρεί να προβληματίσει τη κυρίαρχη ομάδα σχετικά με τους λόγους, που τα παιδιά των μειονεκτούντων ομάδων καταλήγουν να αποτυγχάνουν στο σχολείο, και προσπαθεί να παρέχει σε αυτές τις ομάδες ότι έχουν ανάγκη, προκειμένου να υπάρξει ισότητα και να επιτύχουν στο σχολείο. Η εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζει στην αποδοχή και θετική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, στο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για επίκαιρα και μείζονος σημασίας κοινωνικά θέματα. Τέλος, δίνει μεγάλη έμφαση στο θεσμικό ρατσισμό (Κεσίδου, 2008).

3.6. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Δεδομένων όλων των παραπάνω αδυναμιών που αναφέρθηκαν σχετικά με τα προηγούμενα μοντέλα εκπαίδευσης και διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας αλλά και του σημαντικού αριθμού των πληθυσμών, που μετακινούνται ολοένα και περισσότερο στις μέρες μας, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα για τη διαπολιτισμικότητα (Νικολάου, 2000). Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι το πρώτο διαπολιτισμικό

μοντέλο εμφανίστηκε στην Ευρώπη το 1980 και αποτελεί στην ουσία την εξέλιξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης (Τζίμα, 2011). Η σταδιακή μετάβαση από το πολυπολιτισμικό στο διαπολιτισμικό μοντέλο πραγματοποιήθηκε με συγκεκριμένους τρόπους. Οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες αφυπνίστηκαν και άρχισαν να αγωνίζονται, ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας στην οποία διέμεναν, χωρίς να απομονώνονται στο δικό τους πολιτισμικό σύστημα (Νικολάου, 2000).

Με σκοπό να γίνει πλήρως κατανοητή η έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαία η αναφορά στις βασικές αρχές της. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998):

- θα πρέπει να υπάρχει ισοτιμία των πολιτισμών, πολιτισμική σχετικότητα και οικουμενικότητα.
- θα πρέπει να υπάρχει ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
- η παροχή ίσων ευκαιριών
- ότι ο άνθρωπος ως αφετηρία και στόχο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης.

Αρχικά χρήζει ανάγκη να διευκρινιστεί ότι, το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη όλους τους ανθρώπους που είναι μέλη μιας κοινωνίας και προτείνει να πραγματοποιηθούν ριζικές αλλαγές, ώστε το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία και να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά. Η θεμελιώδης αρχή του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι ο κάθε μαθητής έχει ισάξιο πολιτισμό και μορφωτικό επίπεδο και ότι η διδακτική πράξη πρέπει να βασίζεται πάνω σ' αυτά. Η διαπολιτισμική προσέγγιση χαρακτηρίζει, την παιδεία που προσφέρει το σχολείο και είναι η λύση για ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον με γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό(Γκόβαρης, 2004).Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι το θεωρητικό πλαίσιο, που περιγράφει τη διαπολιτισμική προσέγγιση είναι ρευστό και επομένως δεν είναι κοινώς αποδεκτό (Νικολάου, 2000).

Είναι κοινώς αποδεκτό και ευρέως γνωστό πως, η εκπαίδευση θα πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού και των θεμελιωδών ελευθεριών. Θα πρέπει να προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και θα πρέπει να προάγει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της Ειρήνης (Άρθρο 26 του Καταστατικού Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών).

Παρόλο που η εν λόγω προσέγγιση, προτιμάται από τις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά κι άλλων κρατών, δεν είναι λίγοι εκείνοι που δεν την πιστεύουν και της ασκούν κριτική. Συγκεκριμένα, η κριτική για την διαπολιτισμική προσέγγιση εστιάζεται και αναδεικνύει ως βασική της αδυναμία το γεγονός ότι αποτελεί πρότυπο-ιδανικό, που αποκτά ισχύ και δύναμη, εξαιτίας της μεγάλης διαφοράς που έχει από τα άλλα μοντέλα. Επιπλέον, σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε, επισημαίνεται ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι θεωρητικό, δίνει λύση στα προβλήματα που παρατηρούνται στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά δεν έχει αναπτυχθεί μέσα από πρακτικές σε κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρεί ότι οι πολιτισμοί αποτελούν ξεχωριστά συστήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, και εξουδετερώνει

τις σχέσεις, που αναπτύσσουν αυτά μεταξύ τους, καθώς, υποστηρίζει ότι ο χώρος σύνδεσης των πολιτισμών είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι ουδέτερο και αντικειμενικό (Κατσίκας και Πολίτου, 1999). Τέλος, κάποιιο θεωρούν ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση διακρίνεται από «απλοϊκότητα και ιδεαλισμό», καθώς τα παιδαγωγικά μέτρα αδυνατούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα, που δημιουργούνται από την κοινωνική και την πολιτική θέση των ατόμων (Τζίμα, 2011).

Η ανησυχία που επικρατεί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στις εκτεταμένες κοινωνικές αλλαγές που συνέβησαν και συμβαίνουν κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη αλλά και παγκοσμίως. Αυτές οι αλλαγές γενικά εμφανίζονται ως μακροπρόθεσμες κοινωνικό-πολιτικές διαδικασίες με μεγάλη δυναμική και περιλαμβάνουν:

- Τη χρηματοοικονομική παγκοσμιοποίηση, αλλά και την παγκοσμιοποίηση της εργασίας και της αναψυχής, που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας παγκόσμιας αλληλεξάρτησης και μίας ομοιόμορφης φιλοσοφίας και προσέγγισης για τη ζωή.
- Τη συνεχώς αυξανόμενη ιδιωτική και επαγγελματική κινητικότητα,
- Την εκτεταμένη μετανάστευση, η οποία σε πολλές χώρες έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων μειονοτικών ομάδων, οι οποίες προστέθηκαν στις ήδη υπάρχουσες.

Στις αστικές περιοχές της Ευρώπης, σπανίως βρίσκεται σχολείο ή ακόμα και τάξη, που να περιλαμβάνει ένα ομοιογενές κοινωνικό-πολιτιστικό υπόβαθρο. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου η ομοιογένεια διατηρείται μέσα στις σχολικές τάξεις οδηγεί σε σύγκρουση ή, στις καλύτερες των περιπτώσεων, σε συνύπαρξη διαφορετικών κόσμων και προσεγγίσεων για τα πράγματα. Το όραμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται στο όραμα ενός κόσμου που θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και στον οποίο η συμμετοχή στη Δημοκρατία και το Κράτος Δικαίου θα είναι δεδομένα για όλους του ανθρώπους (Neuner, 2012). Κατά την Αγγελή (2006) και την Μάρκου (1996) επομένως, «διαπολιτισμός» δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να αλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων.

Σύμφωνα με τον Κουλούρη (2019), «η εκπαίδευση είναι το ισχυρότερο όπλο για να αλλάξεις τον κόσμο» (Νέλσον Μαντέλα). Αυτό μπορεί να επιτύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς προωθεί την κατανόηση ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, έχοντας ως επίκεντρο τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει αποτελεσματικά στην καταπολέμηση φαινομένων όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός και η ξеноφοβία. Παράλληλα, διευκολύνει την ομαλή ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών/-τριών μαθητών και μαθητριών, αλλά κατ' επέκταση και των οικογενειών τους, στις τοπικές κοινωνίες, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ειδικά σε μία περίοδο που η σχολική διαρροή παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο αγγίζει σε ορισμένες περιπτώσεις το εβδομήντα πέντε τοις εκατό.

Μάλιστα, η εκπαίδευση, όπως είναι αναμενόμενο, αποκτά έναν διττό ρόλο, καθώς εκτός από την αποτελεσματικότερη ένταξη των μεταναστών και των μεταναστριών, επιτυγχάνεται και η εκπαίδευση

των ατόμων που έρχονται σε καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους, όπως δάσκαλοι/-ες, καθηγητές/-τριες, κοινωνικοί λειτουργοί, στελέχη δημόσιας διοίκησης. Οι ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο συνήθως δεν ικανοποιούνται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η ένταξή τους. Σε ακόμα πιο δυσμενή θέση, βρίσκονται οι μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς τις περισσότερες φορές δεν έχουν μαζί τους τα αναγκαία διαπιστευτήρια (πτυχία, διπλώματα, κ.ά.). Από τις βιβλιογραφικές αναφορές και μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, τεκμηριώνεται ότι υπάρχουν τρεις προκλήσεις που μπορούν να επηρεάσουν την μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο και είναι οι εξής:

- Πρώτη κατηγορία: Αυτές που σχετίζονται με την μετανάστευση: αλλαγή περιβάλλοντος, αλλαγή κουλτούρας, γλώσσας, πολιτιστικού υπόβαθρου, συνθήκες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής).
- Δεύτερη κατηγορία: Αυτές που σχετίζονται με το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής και την πολιτική κατάσταση: πολιτικές που προωθούν την ένταξη, καθώς επίσης και πολιτικές σχετικά με την ισότητα, διαθέσιμοι πόροι για την εκπαίδευση.
- Τρίτη κατηγορία: Έλλειψη αξιολόγησης του ακαδημαϊκού υπόβαθρου των παιδιών αλλά και έλλειψη γνώσεων από την πλευρά δασκάλων και καθηγητών να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Δ' ΜΕΡΟΣ

4.1. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από την παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους πολίτες και σε όλες του τις σχολικές βαθμίδες, στους κρατικούς εκπαιδευτικούς φορείς που παρέχονται από το Ελληνικό Κράτος. Το εκπαιδευτικό σύστημα του ελληνικού κράτους χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό και διαμορφώνεται από συγκεκριμένη νομοθεσία και πράξεις, που περιλαμβάνουν αποφάσεις των υπουργείων και σχετικά διατάγματα. Πιο συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει αναλάβει την διοικητική ευθύνη του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα, περιλαμβάνοντας όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και τις υπηρεσίες εκπαίδευσης. Αρμοδιότητες του Υπουργείου είναι, μεταξύ άλλων, ο καθορισμός του προγράμματος σπουδών, ο διορισμός του προσωπικού, οι χρηματοδοτήσεις και η ευρύτερη επίλυση ποικίλων άλλων ζητημάτων. Είναι κοινώς αποδεκτό πως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από το Νηπιαγωγείο, το οποίο συνιστά την προσχολική εκπαίδευση και είναι πλέον υποχρεωτικό, και από το Δημοτικό που εμπεριέχει ένα κύκλο έξι τάξεων και είναι επίσης υποχρεωτική η φοίτηση σε αυτό.

Αρχικά, αναφερόμενοι στο Νηπιαγωγείο είναι ευρέως γνωστό πως ως βασικό στόχο έχει τόσο την υποστήριξη όσο και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης που παρέχεται από την οικογένεια. Επιδιώκει, μεταξύ άλλων, την ενίσχυση της ψυχοκινητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, νοητικής και ηθικής ανάπτυξης των νηπίων, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Επίσης, ενισχύει την αισθητική καλλιέργεια, την πνευματική

ανάπτυξη, τη συνολική ανάπτυξη κινητικών και πνευματικών δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως στην Ελλάδα έχει επίσης θεσμοθετηθεί η λειτουργία του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου με διευρυμένο ωράριο δημιουργικής απασχόλησης, από τις 08.00 μέχρι τις 16.00, για τα νήπια και σταδιακά εντάσσονται σ' αυτό ολοένα και περισσότερα από τα νηπιαγωγεία της χώρας. Επίσης, λειτουργούν και Ειδικά Νηπιαγωγεία για νήπια, τα οποία εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο διαρκεί δύο χρόνια, από την ηλικία των τεσσάρων μέχρι την ηλικία των έξι ετών και αποτελεί ένα στάδιο προετοιμασίας που συμβάλει στην ένταξη των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο.

Συνεχίζοντας την ροή της εργασίας, αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, τεκμηριώνεται ότι η φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο είναι υποχρεωτική και διαρκεί έξι χρόνια, από την ηλικία των έξι έως την ηλικία των δώδεκα ετών. Το Δημοτικό Σχολείο έχει ως βασικό στόχο την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο διαμορφώνεται και διευρύνεται η σχέση μεταξύ της δημιουργικής δραστηριότητας και της μελέτης αντικειμένων, καταστάσεων και φαινομένων και αναπτύσσονται οι μηχανισμοί που ενισχύουν την αφομοίωση της γνώσης. Το Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν θεμελιώδεις έννοιες και βαθμιαία να αποκτήσουν την ικανότητα να ανάγονται στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης και να χειρίζονται ορθά τον προφορικό και γραπτό λόγο. Στην Ελλάδα, όπως και στη περίπτωση του Νηπιαγωγείου έτσι και στο Δημοτικό, σταδιακά εφαρμόζεται η λειτουργία των Ολοήμερων Τμημάτων με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών εντάσσονται κατά προτεραιότητα τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων. Υπάρχουν επίσης και Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης και για αλλοδαπούς μαθητές. Επιπρόσθετα, λειτουργούν Ειδικά Σχολεία και Τάξεις Ένταξης για παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Παράλληλα, λειτουργούν από το 1996 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ομάδων με κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες.

Στο σημείο αυτό, θα αναλυθεί η διαδικασία προαγωγής των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου από τάξη σε τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία αυτή γίνεται χωρίς εξετάσεις, εφόσον αυτοί έχουν φοιτήσει για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από το μισό του διδακτικού έτους και εφόσον κατά την κρίση του δασκάλου τους ανταποκρίνονται στους όρους αξιολόγησης που αποδεικνύουν το βαθμό κατάκτησης των γνώσεων που αντιστοιχούν στην τάξη στην οποία φοιτούν. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους δίνεται στους μαθητές τίτλος προόδου. Με την ολοκλήρωση της ΣΤ' τάξης ολοκληρώνεται και περατώνεται επιτυχώς η φοίτηση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, με αποτέλεσμα να εκδίδεται Τίτλος Σπουδών, ο οποίος διαβιβάζεται υπηρεσιακώς σε Γυμνάσιο της περιοχής, προκειμένου οι μαθητές να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σ' αυτό (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

4.2. Η Ένταξη Προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω της Γλώσσας

Σύμφωνα με τις ιστορικές μας γνώσεις, αλλά και με τα στοιχεία που αντλούμε από τις βιβλιογραφικές πηγές, τεκμηριώνεται πόσο αποφασιστικής και καίριας σημασίας είναι η εκπαίδευση των προσφύγων, καθώς και να τους παρέχεται σε γλώσσα κατανοητή για αυτούς. Στις πολυεθνικές κοινωνίες, η επιδίωξη της διεξαγωγής της εκπαίδευσης των προσφύγων/μεταναστών σε μία κυρίαρχη γλώσσα έχει συχνά αποτελέσει σημείο διένεξης και δυσφορίας το οποίο αφορά ευρύτερα ζητήματα κοινωνικής και πολιτισμικής ανισότητας. Επίσης, ως εκ τούτου, σε χώρες με μεγάλο ποσοστό μειονοτήτων στο συνολικό πληθυσμό, είναι σημαντικό η διδασκαλία να παρέχεται στην μητρική γλώσσα των μαθητών. Η UNESCO, για τους πρόσφυγες και τους εκτοπισμένους προτείνει συγκεκριμένα την εφαρμογή στρατηγικών που να διευρύνουν το ποσοστό υποψήφιων διδασκόντων, δασκάλων με τυπικά προσόντα και με επάρκεια στη γλώσσα, προκειμένου να αντιμετωπιστεί στο ζήτημα της επίσημης εγκυρότητας και της πιστοποίησης της γνώσης από τους μαθητές. Οι πρόσφυγες-δάσκαλοι στην χώρας προέλευσής τους μπορεί να αποτελέσουν πολύτιμους ανθρώπινους πόρους (UNESCO, 2016).

Και όμως, τεκμηριώνεται από τις βιβλιογραφικές αναφορές πως μέσω της γλώσσας είναι μόνο δυνατή η δημιουργία δημοκρατικής σκέψης. Ακόμη περισσότερο δε, όταν αυτή γίνεται από τους εκπαιδευτικούς. Αν ωστόσο, οι πολιτικοί και κοινωνικοί όροι δεν υφίστανται στην μητρική γλώσσα των προσφύγων, τότε η μητρική γλώσσα τους αποτελεί μόλις τη δεύτερη καλύτερη επιλογή για τη διαμόρφωσή της. Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει ν' αναφερθεί η πολυσυζητημένη υπόθεση Sapir-Whorf. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση της γλωσσικής σχετικότητας, σύμφωνα με την οποία οι υπάρχουσες λέξεις (σημαίνων) σε μία γλώσσα διαμορφώνουν τις έννοιες (σημαινόμενο), δηλαδή τη σκέψη και συνεπώς, την έκταση της αντίληψης και της εννοιολόγησης των φυσικών ομιλητών της. Εφαρμόζοντας την προσέγγιση της γλωσσικής σχετικότητας στην εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών, η πολιτική αγωγή για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες ίσως καταλήξει να είναι άνευ περιεχομένου, παρά μόνο αν αυτή διεξάγεται μέσα σε μία χώρα υποδοχής στην οποία ενεργά και ενσυνείδητα ισχύει και επικρατεί το κράτος δικαίου και η δημοκρατία, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις. Η παραπάνω διαπίστωση καταδεικνύει, μεταξύ άλλων τη σημασία της εργασίας σε μία «κοινή γλώσσα δικαιοσύνης», σε μία μεταφορική παραβολή των λόγων του Γενικού Γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών (S/2004/616). Τόσο οι πρόσφυγες, όσο και οι μετανάστες από χώρες προέλευσης της Αφρικής και με χώρες προορισμού της Ευρώπης είναι μόλις οριακά εξοικειωμένοι με τις προαναφερθείσες έννοιες στην μητρική τους γλώσσα, έννοιες όπως είναι το κράτος δικαίου, τα δικαιώματα, οι υποχρεώσεις εντός της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, η κοινωνική και πολιτική αγωγή υπερβαίνει την ορολογία. Κυρίως δε, αφορά τη σκέψη με όρους πραγματολογικούς, βιωματικότητας, συμμετοχικότητας και συνεπειών. Τότε μόνον, οποιαδήποτε γλώσσα μπορεί ν' αποτελέσει πρόσφορο μέσο διδασκαλίας της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής (Kuryetal., 2018).

Προκειμένου οι πρόσφυγες και οι μετανάστες να αποκτήσουν την επιθυμητή γλωσσική άνεση, η οποία συνιστά δίαυλο για την επίτευξη της γλωσσικής δικαιοσύνης (linguistic justice), είναι απαραίτητη η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας αλλά συχνά οι μαθητές ή οι ομιλητές δεν έχουν επαρκή ικανότητα στις γλώσσες της κοινωνίας στην οποία ζουν ενώ η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας παρακαλύεται από τις προγενέστερες γλωσσικές γνώσεις τους (Μόγλη, 2018).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις για την επιτυχή ολοκλήρωση του εν λόγω γλωσσικού μαθήματος είναι αρκετές και οι γνωστότερες είναι η δομική προσέγγιση, η γραμματικό- μεταφραστική, η οπτικοακουστική, η γνωστική, η αναλυτικό- συνθετική, η διερευνητική, η επικοινωνιακή κτλ.. Κάθε μια από αυτές τις προσεγγίσεις έχει θετικά και αρνητικά στοιχεία, ενώ δεδομένο είναι ότι μόνη της καμία δε λύνει όλα τα θέματα που υπάρχουν. Εν συνεχεία, θα γίνει λόγος σε τρεις βασικές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, που είναι η δομική προσέγγιση, η λειτουργική ή εννοιολογική προσέγγιση και η αλληλεπιδραστική ή κοινωνική επικοινωνιακή προσέγγιση.

Σύμφωνα με τον Baker (2001) μια από τις παλαιότερες μεθόδους πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι η δομική προσέγγιση, που περιλαμβάνει την γραμματικό-μεταφραστική μέθοδο, που αξιοποιούνταν στα σχολεία και συνεχίζει, ακόμη και σήμερα, να αποτελεί επιλογή πολλών διδασκόντων/ουσών. Στόχος της είναι να μάθουν οι μαθητές τους γραμματικούς κανόνες και τους κανόνες ορθογραφίας, ενώ στηρίζεται κυρίως στην απομνημόνευση, με αποτέλεσμα τελικά το άτομο να μην καταφέρνει να γίνει λειτουργικά δίγλωσσο. Εξέλιξη της παραπάνω προσέγγισης αποτελεί η λεγόμενη προφορική μέθοδος, η οποία σχετίζεται με τη ψυχολογία της συμπεριφοράς και υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι αποτέλεσμα των ερεθισμάτων που δίνει ο εκπαιδευτικός και των αντιδράσεων του παιδιού, που ενισχύεται ή διορθώνεται. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της δομικής προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι απαιτεί την καθαρότητα της δεύτερης γλώσσας, πράγμα που σημαίνει πως τα παιδιά δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα καταγωγής τους για να εκφράσουν κάποιο νόημα, ενώ βασική τεχνική της μεθόδου είναι η εξάσκηση. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εστιάζουν στις δυσκολίες που προκαλούνται, λόγω της «αρνητικής μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων» από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα (Baker, 2001).

Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να παρατηρείται μια αργή, αλλά σταθερά σταδιακή στροφή προς τις προσεγγίσεις που έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία, καθώς και στην οπτική που αντιμετώπιζε τη γλώσσα ως ένα γλωσσικό σύστημα που έπρεπε να αποκτήσει ο μαθητής άλλαξε προς μια άλλη κατεύθυνση, αυτή της λειτουργικής προσέγγισης (Baker, 2001). Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, η βαρύτητα δίνεται στη γλώσσα ως μετάδοση του νοήματος και έχει να κάνει με την επικοινωνία και την ικανότητα του ατόμου να την χρησιμοποιεί για κάποιον σκοπό (Baker, 2001). Έτσι, τα μη γηγενή παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω μικρών ομαδικών εργασιών ή αυθεντικών ατομικών δραστηριοτήτων, όπου μαθαίνουν με περισσότερο φυσικό τρόπο και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τη γλώσσα (Baker, 2001).

Κλείνοντας είναι σημαντικό να επισημανθεί πως υπάρχει η πεποίθηση ότι το παιδί δεν αρκεί να αποκτήσει απλά γλωσσική επάρκεια, όπως γινόταν με τη δομική προσέγγιση, αλλά να γνωρίσει έξι διαφορετικές μορφές γλωσσικής επάρκειας. Σύμφωνα με τον Van Ek (1986), το παιδί θα πρέπει να αποκτήσει την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, δηλαδή να μάθει να επικοινωνεί ορθά σε διαφορετικό περιβάλλον, με διαφορετικό σκοπό και διαφορετικούς ανθρώπους, όπως γίνεται μέσα στην τάξη κατά την φυσική του επικοινωνία με τα άλλα παιδιά.

4.3. Η Διδακτική της Ελληνικής Γλώσσας στους Πρόσφυγες

Αν και τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται αναφορικά με την επίσημη εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων κινούνται σε μια σωστή κατεύθυνση, ωστόσο θα έλεγε κανείς ότι απουσιάζει μια συνολική θεώρηση πάνω στο ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μέσα στην τάξη, κάτι που πρέπει να αρχίζει στους τομείς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Τζίμα, 2011).

Η δυνατότητα και η απουσία αντίστοιχα, της δυνατότητας διαβίωσης εντός μίας κοινότητας με αμοιβαία κατανόηση είναι ένα σύνθετο ζήτημα με συνέπειες σε διάφορες και διαφορετικές εκφάνσεις τόσο της ζωής όσο και της ψυχολογικό-συναισθηματικής κατάστασης του πρόσφυγα. Η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει τυπικά ή άτυπα, επίσημα ή ανεπίσημα, βαθμιαία ή υπό την πίεση παραγόντων πρωταρχικά που αφορούν τον βιοπορισμό. Η επιτυχία της εκμάθησης δεν είναι μία απόπειρα με υψηλό ή ασφαλή βαθμό προγνωσιμότητας. Δηλαδή, τελικά η εκμάθηση, η απόκτηση και η ενεργή χρήση της γλώσσας εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων, άλλων ενδογενών και άλλων εξωγενών. Το τελικό αποτέλεσμα ωστόσο, συνιστά επιθυμία των περισσότερων μεταναστών και προσφύγων.

Εφόσον το ζήτημα της ηλικίας των εκπαιδευομένων προσφύγων είναι ένα από τα κεντρικά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων, αξίζει η μνεία σε ορισμένες παρατηρήσεις γύρω από την ιδιαιτερότητα της εκμάθησης μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε ενήλικο πληθυσμό καθώς και τις ψυχό-συναισθηματικές προεκτάσεις της διαδικασίας αυτής. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές πηγές τεκμηριώνεται ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη (Freire&Shor, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα μιας ορισμένης κοινωνίας αποτελεί έναν ισχυρό συμβολικό κώδικα μέσα από τον οποίον δεν επιτυγχάνεται μόνον η επικοινωνία μεταξύ των μελών της, μα περισσότερο αναπαράγεται, διασώζεται και διαδίδεται η ολότητα ενός καθιερωμένου αξιακού συστήματος, το οποίο η ορισμένη κοινωνία έχει ως σημείο ηθικής αναφοράς. Κατ' επέκταση, προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι, η διδασκαλία ορισμένης ξένης γλώσσας σε ενήλικους εκπαιδευομένους δεν συνιστά απλώς μία διεργασία εργαλειακής ή έστω, επικοινωνιακής μάθησης. Αντίθετα, εκείνο που επιφανειακά μοιάζει να συνιστά την απόκτηση ορισμένης δεξιότητας επικοινωνίας ή έστω, την κατανόηση του περιεχομένου και του νοήματος των λέξεων ορισμένης γλώσσας-στόχου, απαιτεί από τον εκπαιδευόμενο κάτι πολύ πιο βαθύ: την αναγνώριση και την αποδοχή του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου αναφοράς εντός του οποίου η διδασκόμενη γλώσσα έχει γεννηθεί, διαμορφωθεί και χρησιμοποιείται, εντός του οποίου έχουν νοηματοδοτηθεί τα συμβολικά της στοιχεία. Ως εκ τούτου, φαντάζει λογικό, κατά τη διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας, να επέρχεται μία εικονική σύγκρουση μεταξύ του πλαισίου αναφοράς που περικλείει τη γλώσσα-στόχο. Η σύγκρουση αυτή ενδέχεται ν' αποτελέσει σημαντικό τροχοπέδη κατά την μαθησιακή διεργασία που εκτυλίσσεται για την απόκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Σκιαδή& Κουλαουζίδης, 2017).

Στον αντίποδα, η θεώρηση της κριτικής εκπαίδευσης των ενηλίκων (Brookfield, 2012; Freire, 2005;Shor, 1987), ακριβώς αναγνωρίζοντας την ισχυρή συμβολική αξία που εμπεριείχε η κάθε γλώσσα, διατείνεται ότι διδασκαλία οφείλει να συνυφάνεται στενά με ζητήματα, θέματα και καταστάσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων προκειμένου, διά της

κατανόησης και της ανάλυσης των εν λόγω ζητημάτων, τόσο σε επίπεδο πρακτικό όσο και σε νοηματικό, ώστε να καταφέρουν οι ίδιοι ως άτομα χειραφετημένα, να δραστηριοποιηθούν με σκοπό να αλλάξουν και να καλυτερεύσουν τις συνθήκες της ζωής τους. Η κριτική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων ισχυρίζεται ότι και η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να έχει ως απώτερο στόχο της, πέραν της διδασκαλίας και της αφομοίωσης του λεξιλογίου και της εμπέδωσης της γραμματικής και του συντακτικού, επιπλέον, την προαγωγή της κοινωνικής ισοτιμίας και της δικαιοσύνης (Brookfield&Holst, 2011). Τα προαναφερθέντα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στους ενήλικους, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να έχει χαρακτήρα προσωπικής ενδυνάμωσης, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διεργασίες κοινωνικού στοχασμού (Κουλαουζίδης et al., 2018).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο σε συνέχεια του προηγούμενου ζητήματος που σχολιάστηκε να γίνει λόγος και για τους μαθητές- παιδιά των προσφύγων. Αρχικά, οι μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα μπορούν να τοποθετούνται σε Τάξεις Υποδοχής, όπου η εκμάθηση της γλώσσας περιορίζεται στο ένα σχολικό έτος, ενώ δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά, αφού έχουν κατακτήσει το αναγκαίο επίπεδο γλωσσομάθειας, να μεταπηδήσουν, στο τέλος του τριμήνου, στην αντίστοιχη με την ηλικία τους τάξη. Μια καλή πρακτική, λοιπόν, έγκειται στην, όσο το δυνατόν ταχύτερη, ένταξη των παιδιών αυτών, στις «κανονικές» τάξεις. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται από το ότι δεν είναι θεμιτό να καθυστερεί η έκθεσή τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ανάλογα με την ηλικία τους, περιμένοντας να φτάσουν το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών της χώρας υποδοχής (Πάσχου, 2009).

Επίσης, η τοποθέτηση των δίγλωσσων παιδιών, για μεγάλο χρονικό διάστημα, σε Τάξεις Υποδοχής, μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την ένταξή τους στο περιβάλλον της τάξης, διότι αυτό δυσχεραίνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών-κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα, εξαιτίας του διαχωρισμού, ενισχύεται στις συνειδήσεις των μαθητών, η έννοια του «διαφορετικού» και του «ξένου», δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο περιθωριοποίησης (Χατζηδάκη, 2000). Φυσικά, πέρα από τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε «ειδικά» τμήματα, τα παιδιά αυτά χρειάζονται μια περαιτέρω υποστήριξη σε διάφορους τομείς, όπως είναι η ενημέρωσή τους για το σχολείο, προκειμένου να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στο νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, ενώ πέρα από τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι σημαντικό να μην διακοπεί πλήρως η μαθησιακή διαδικασία που είχε ξεκινήσει στο σχολείο της χώρας προέλευσης τους (Πάσχου, 2009).

Ένα άλλο ζήτημα που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων που αποτελούν μια ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, είναι η έννοια της ισότητας ευκαιριών στο σχολείο, η οποία παίζει καίριο ρόλο. Για να γίνει, όμως, πραγματικότητα θα πρέπει να υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες. Καταρχάς, η διδασκαλία των μη γηγενών μαθητών θα πρέπει να γίνεται στην πρώτη τους γλώσσα, ειδικά κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, ενώ η γλώσσα της χώρας αυτής θα πρέπει να διδάσκεται από την αρχή ως δεύτερη γλώσσα, με τρόπο τέτοιο ώστε να διασφαλίζεται η γνώση και η πρόοδος σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επιπροσθέτως, καθοριστικό ρόλο στη μεταρρύθμιση του γλωσσικού μαθήματος παίζει η προβολή του επικοινωνιακού μοντέλου ως σημείου αναφοράς των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, όπου η εκμάθηση της γλώσσας στην ουσία είναι η

ικανότητα για επικοινωνία. Επομένως, η διδασκαλία συντελείται σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας, με σκοπό τόσο την πνευματική συγκρότηση των μαθητών/τριών, όσο και την αποτελεσματική τους επικοινωνία με το περιβάλλον τους (Παπαρίζος, 1993).

Σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2000), υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα, όταν το παιδί μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα σε έναν οικείο χώρο επικοινωνίας, όπως είναι η τάξη του, όπου επικοινωνεί και συνυπάρχει με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, δίνοντάς του την ευκαιρία να πολλαπλασιάσει τα γλωσσικά πρότυπα που έχει στη διάθεση του. Επίσης, με το να βρίσκεται το παιδί σε πραγματικές και αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, του δίνεται η δυνατότητα να εκφράζεται με νόημα και να ενθαρρύνεται η συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες με τα άλλα παιδιά, γεγονός που κάνει από τη μια την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ενδιαφέρουσα και από την άλλη ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του και η ανάπτυξη της γλωσσομάθειάς του.

4.4. Η Σημασία της Πρώτης Γλώσσας στην Εκμάθηση της Δεύτερης

Η εκμάθηση και η τελικά η κατάκτηση μίας άλλης ξένης γλώσσας συνιστά μία διεργασία και ένα εγχείρημα, του οποίου η επιτυχία θα εξαρτηθεί από ένα πολύπλοκο σύστημα ετερογενών παραγόντων. Παρά την κοινή πεποίθηση ότι μία ξένη γλώσσα έχει περισσότερες πιθανότητες να μαθευτεί από τις ηλικιακά μικρότερες μαθησιακές ομάδες, αυτό δεν συνιστά διάχυτο κανόνα. Αντίθετα, τα κίνητρα της εκμάθησης, το σύστημα εκπαίδευσης και υποστήριξης, η ποιότητα της διδασκαλίας, η έκθεση στην ελεύθερη παραγωγή της γλώσσα-στόχου, απαρτίζουν ορισμένους μόνον από τους αποφασιστικούς παράγοντες που θα καθορίσουν την ομαλή και επιτυχημένη απόκτηση της γλώσσας-στόχου.

Σύμφωνα με την Μανίκα (2006), ως πρώτη γλώσσα ορίζεται η γλώσσα την οποία κατακτά ο άνθρωπος κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσα από την αλληλεπίδρασή του με του άμεσο περιβάλλον του. Συνώνυμος του όρου πρώτης γλώσσας είναι συχνά η «μητρική γλώσσα» ενώ χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, χωρίς ωστόσο το παραπάνω να αποτελεί το αυταπόδεικτο. Ως δεύτερη γλώσσα εννοείται η γλώσσα την οποία ο άνθρωπος έχει μάθει, είτε παράλληλα με την πρώτη είτε μεταγενέστερα, μετά την ολοκλήρωση της ανάπτυξής της. Ο Δαμανάκης τοποθετεί τις δύο γλώσσες σε σχέση χρονικής ακολουθίας. Ωστόσο, η διαφοροποίηση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα έχει και ποιοτικά χαρακτηριστικά, καθώς

- Ο άνθρωπος κατακτά την πρώτη του γλώσσα κυρίως μέσα από την επικοινωνία του με φυσικούς ομιλητές της, υπό συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος, παρότι είναι δυνατόν να παρακολουθεί μαθήματα της επίσημης, τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης.
- Το άτομο έχει ανάγκη τη γλώσσα αυτή προκειμένου να διεκπεραιώσει την καθημερινή του επικοινωνία.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί λόγω ποικίλων συνθηκών, όπως για παράδειγμα οικογενειακών είτε εξαιτίας κοινωνικών συνθηκών, π.χ. μετανάστευση. Αξίζει να σημειωθεί στο συγκεκριμένο σημείο της παρούσας εργασίας ότι εκτός από την μητρική γλώσσα, η δεύτερη γλώσσα διαφοροποιείται εξίσου και από τη δεύτερη γλώσσα: κάθε ξένη γλώσσα που μαθαίνεται δηλαδή, δεν αποτελεί αναγκαία και δεύτερη γλώσσα.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2013), στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων σε επίπεδο τόσο ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο, η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών είναι απύσχα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια μία σειρά ερευνών καταφέρνει να τονίσει τη σημασία της παρουσίας της μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς φαίνεται να επηρεάζει ουσιαστικά την ένταξη των μαθητών και τις σχολικές τους επιδόσεις. Η έως τώρα μονογλωσσική και μονοδιάστατη εκπαιδευτική πολιτική δεν μοιάζει να έχει αποδώσει προς όφελος των αλλοδαπών μαθητών, των οποίων το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο απαξιώνεται. Στο σχολικό περιβάλλον συναντά κανείς δύο κατηγορίες αλλοδαπών μαθητών:

- Τους μαθητές που δεν μιλούν καθόλου ή ελάχιστα τη γλώσσα του σχολείου και
- Τους δίγλωσσους μαθητές.

Το κυριότερο πρόβλημα της κατηγορίας αυτής των μαθητών αποτελεί η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και μάλιστα της ακαδημαϊκής σχολικής γλώσσας, από την οποία εξαρτάται η ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ειδικότερα, η David-Chnane (2008: 31), έχει προχωρήσει στην τριμερή κατηγοριοποίηση των γλωσσικών αναγκών των παιδιών αυτών. Γλωσσικές ανάγκες οι οποίες θα πρέπει να καλυφθούν σε μικρό χρονικό διάστημα, σε κανονικές τάξεις. Αναλυτικότερα,

1. Η ανάγκη να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα εντός και εκτός του σχολείου ώστε να εξυπηρετήσουν επικοινωνιακές ανάγκες,
2. Η ανάγκη της εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου για την απόκτηση των γνώσεων του εγκύκλιου προγράμματος σπουδών,
3. Η ανάγκη της εκμάθησης της κοινωνικό-πολιτισμικής διάστασης της γλώσσας που αποσκοπεί στην κατανόηση της επικρατούσας κουλτούρας της χώρας υποδοχής ώστε να καταφέρουν να χτίσουν γέφυρες ανάμεσα στις δύο κουλτούρες, εκείνη της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής.

Όσον αφορά την μοίρα της μητρικής γλώσσας των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών, στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης, η Παπαδοπούλου (2013) και οι Μπέκερης, Σιασιάκος και Λαζακίδου (2007: 31-36), αναφέρουν για το θέμα πως, στην προσπάθειά τους να μάθουν ορισμένη γλώσσα, η οποία ουσιαστικά τους επιβάλλεται και εν όψει των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, η μητρική γλώσσα των μαθητών τείνει να θεωρείται από τους ίδιους ως εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους ως κατώτερη της ελληνικής γλώσσας, ως βάρος του οποίου οφείλουν ν' αποβάλλουν.

Μολαταύτα, οι πρωταρχικά αρνητικοί ισχυρισμοί που αναφέρονταν στην πιθανότητα διανοητικού μειονεκτήματος των δίγλωσσων ατόμων, πλέον έχουν επίσημα υποκατασταθεί από τα πορίσματα και τα συμπεράσματα ερευνών που διαπιστώνουν ότι η ανάπτυξη του γλωσσικού ρεπερτορίου του ατόμου σε δύο γλώσσες, συνιστά γνωστικό πλεονέκτημα. Ήδη από τη δεκαετία του 1950, η UNESCO είχε αναφερθεί στην ευνοϊκή επίδραση της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών στην προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Castellotti, 2008: 257). Εξειδικεύοντας, ο Cummins (2001), στηριζόμενος σε προσωπικές του έρευνες καθώς και αντίστοιχες από τους Baker (2000) και Skutnabbkangas (2000), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας συνιστά δείκτη ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας. Πράγματι, οι μαθητές που ξεκινούν το

σχολείο με καλή γνώση της μητρικής γλώσσας αναπτύσσουν περισσότερες ικανότητες ιδιαίτερα στον γραπτό λόγο στη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Cummins (2000: 135-138), και σύμφωνα με την καθιερωμένη από τον ίδιο «αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών», οι γλωσσικές δεξιότητες, οι έννοιες, και η γνώση μεταφέρεται από την μία γλώσσα στην άλλη. Άλλωστε, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες στον γλωσσικό χειρισμό οι οποίες τους υποβοηθούν στην εμπέδωση και ενεργοποίηση της δεύτερης γλώσσας.

Πριν κλείσουμε την παρούσα υποενότητα της εργασίας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στον εκπαιδευτικό και τα προσόντα, τα οποία πρέπει να διαθέτει, ώστε να κατορθώσει να διδάξει την ελληνική γλώσσα ως ξένη γλώσσα. Η Coelho (1998), προτείνει κάποιες τεχνικές που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο, προκειμένου να αυξηθεί η παρουσία και να βελτιωθεί η εμπλοκή των γονέων από διάφορες πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες. Συγκεκριμένα, προτείνει αρχικά στους εκπαιδευτικούς να μάθουν για τους γονείς των μαθητών τους από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να μπορέσουν να οργανώσουν καλύτερα τις συναντήσεις τους, ενώ ταυτόχρονα προτείνει την γραφή των διαφόρων ανακοινώσεων προς τους γονείς στις γλώσσες που μιλούν οι ίδιοι, για να καταστεί αποτελεσματική η επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων είναι εξαιρετικά σημαντικό να υπάρχει μεταφραστής που γνωρίζει τη γλώσσα της οικογένειας, ώστε να πραγματοποιηθεί η επικοινωνία στην πρώτη τους γλώσσα. Το γεγονός αυτό φανερώνει το πραγματικό ενδιαφέρον που υπάρχει για συνεργασία προς όφελος των παιδιών και δίνει ευκαιρίες για συζήτηση και κάλυψη όλων των πιθανών ερωτημάτων που υπάρχουν σχετικά με την εκπαίδευση της χώρας υποδοχής.

Ο εκπαιδευτικός παράλληλα μπορεί να οργανώσει μια μικρο-διδασκαλία, στην οποία θα είναι παρόντες και όλοι οι γονείς, που θα μπορούν να καθίσουν με τα παιδιά τους και να συμμετάσχουν σε κάποια ομαδική δραστηριότητα ή μπορεί να καλέσει τους γονείς να βοηθήσουν στο σχολείο, φτιάχνοντας για παράδειγμα πολύγλωσσες πινακίδες ή πολύγλωσσα βιβλία. Με τον τρόπο αυτό θα τους κάνει να νιώθουν σημαντικά μέλη της σχολικής κοινότητας και απαραίτητο κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

4.5 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και η Συνεργασία με τους Γονείς

Η επικοινωνία και η συχνή επαφή του σχολείου με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή αποτελούσε πάντοτε προτεραιότητα στα ζητήματα των εκπαιδευτικών. Θεωρείται ουσιώδες καθώς εξασφαλίζει την δημιουργία ασφάλειας, ομόνοιας εκατέρωθεν προς την κατεύθυνση της υγιούς ανάπτυξης και της επιτυχίας της μορφωτικής προσπάθειας του μαθητή. Όπως συμπεραίνεται από τις Μέση και Γρίβα (2013), έχει εμπεδωθεί η σπουδαιότητα, σε διεθνή εμβέλεια η συνεργασία οικογένειας και σχολείου καθώς και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών προκειμένου να εξασφαλιστούν υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών. Σημαντικός αριθμός ερευνών έχει καταδείξει ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού αυξάνει τη θετική στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο (Anderson&Minke, 2007), ενώ συντελεί στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Jeynes, 2005).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις Μέση και Γρίβα (2013) αλλά και άλλες βιβλιογραφικές πηγές, η συμμετοχή των γονέων συντελεί :

α) σε καλύτερη επίδοση των παιδιών, τη δεξιότητα της ανάγνωσης και τα μαθηματικά

β) στην αύξηση των κινήτρων για την μάθηση

γ) στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της προσαρμογής των παιδιών σχολείο δ) σε πιο θετικές στάσεις σχετικά με την μάθηση, καθώς και σε χαμηλότερα ποσοστά διακοπής της υποχρεωτικής φοίτησης.

Όλα τα παραπάνω φαίνεται να είναι προσδοκώμενα και η σημασία της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στην όλη μαθησιακή διαδικασία είναι σαφής. Ο μαθητής έχει, με τον τρόπο αυτό ένα ανθρώπινο σύνολο ενηλίκων που συνεργάζονται προς την κατεύθυνση της προόδου, της ευημερία και της υγιούς ανάπτυξής του.

Η περίπτωση της διάπλασης και της διατήρησης της παραπάνω επιθυμητής συνεργασίας του σχολείου με τον γονέα πρόσφυγα-μετανάστη, ίσως χρήζει αναλυτικότερης εξέτασης. Είναι αντιληπτό ότι η ζωή των μεταναστών-προσφύγων ιδιαίτερα των νεοεισερχόμενων στη χώρα υποδοχής μπορεί να ορθώνει ένα σύνολο από φυσικά κοινωνικά και ψυχολογικά. Σύμφωνα με τις Μπέση και Γρίβα (2013), η παρουσία δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συνιστά ευκαιρία για τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν νέες σχέσεις με την εκπαιδευτική διαδικασία και να διανθίσει τη σχολική ζωή με άλλες προτάσεις και ιδέες. Η συνεργασία μεταναστών γονέων και σχολείου στην ελληνική πραγματικότητα έχει αρκετά εκτεταμένο περιθώριο καλύτερευσης και ανάπτυξης. Για την ενσωμάτωση, ωστόσο των παιδιών στην κοινωνία υποδοχής και για την αποτελεσματική τους σχολική επίδοση, η παραπάνω συνεργασία συνιστά ένα πεδίο που οφείλει να σημειωθεί πρόοδος, κυρίως μέσα από ενέργειες όπως:

α) η απαλοιφή προκαταλήψεων εκατέρωθεν,

β) η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και περιβάλλοντος

γ) η αλλαγή της νοοτροπίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών

δ) οριοθέτηση των ρόλων και τομέων συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου,

ε) κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των γονέων και προσδοκιών τους από το σχολείο.

Θα εξασφαλιστεί, με άλλα λόγια η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, και κάθε απορρέον από αυτήν όφελος, μέσα από την διάνοιξη της διαλογικής σχέσης με κάθε διαθέσιμο μέσον τη δεδομένη στιγμή. Οι εκπαιδευτικοί, με άλλα λόγια δεν θα πρέπει να παύουν να ενθαρρύνουν τους γονείς μετανάστες και πρόσφυγες να συμμετέχουν στη σχολική ζωή καθώς και να τους επιβεβαιώνουν ότι είναι όχι μόνο επιθυμητοί εντός της μαθησιακής και εκπαιδευτικής σφαίρας, αλλά κυρίως πολύτιμοι σ' αυτήν.

Συμπερασματικά, εξάγεται το συμπέρασμα πως αδιαμφισβήτητα, βαρύνουσας σημασίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά με την σχολική ένταξη των παιδιών των προσφύγων, καθώς πέρα από τη βοήθεια που θα τους δώσει μέσω της διδασκαλίας, θα πρέπει να προσφέρει όλες τις ευκαιρίες ώστε οι

εν λόγω μαθητές να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Για να γίνει αυτό είναι απαραίτητο να γνωρίζει προηγουμένως τις εμπειρίες των παιδιών. Σημείο αναφοράς, λοιπόν, αποτελούν οι γονείς, η οικογένεια του παιδιού. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ή αλλιώς η γονική εμπλοκή ορίζεται ως το σύνολο ορισμένων χαρακτηριστικών, όπως είναι η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις μέσα στο σχολείο, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, η συμμετοχή στα διάφορα σχολικά δρώμενα, η συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, η παροχή βοήθειας με τη μελέτη στο σπίτι, αλλά και η συμμετοχή στις συναντήσεις που ορίζει ο/η εκπαιδευτικός με τους γονείς (Hill & Taylor, 2004).

4.6. Τα Χαρακτηριστικά της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που διατυπώνονται από τον Ανδρή (2016), η «ηγεσία» ως έννοια παραμένει ασαφής και συγκεχυμένη. Βέβαια, δεν συμβαίνει το ίδιο και με την αναγνώριση της σημασίας της ως σύνθεσης φαινομένων ισχύος, εξουσίας και επιρροής (Hemphill, 1968) για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Η ηγεσία αναδεικνύεται ως ύψιστη παράμετρος της διοικητικής εργασίας που εξασκείται εκ των άνω είτε μέσα από τη διαλλακτική αλληλεπίδραση ηγέτη και υφισταμένων και η οποία αποβλέπει πρωτίστως στη ρύθμιση νοοτροπιών και συμπεριφορών των εργαζομένων σε σχέση με τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιούνται (Μπουραντά, 1984) προς την επίτευξη του μέγιστου δυνατού προσδοκώμενου αποτελέσματος. Αφ' ης στιγμής η ηγεσία συναντά την εννοιολογική και την πραξιακή της τελείωση στην επίτευξη ορισμένων στόχων μίας οργάνωσης με την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα (Hrsey&Blanchard, 1977), είναι προφανές ότι ο διευθυντής-ηγέτης συνεισφέρει ουσιαστικά στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών της σχολικής μονάδας. Αυτό συμβαίνει καθώς δυναμικά εμπνέει, ενεργοποιεί και συντονίζει μέσω ενός πολυεπίπεδου πλέγματος επικοινωνίας και σχέσεων, το μοναδικό έμπυχο και πλέον δυναμικό στοιχείο στον οργανωτικό χώρο με βούληση, ανάγκες, συνήθειες και κίνητρα κατευθύνοντάς του σε συνεκτικές, συνεργατικές και ενσυνείδητες δραστηριότητες οι οποίες προδιαγράφουν την αποδοτική εκπλήρωση των εκπαιδευτικών σκοπών (Σαϊτής, 1992), με θετικές προεκτάσεις στην κοινωνική ζωή (Ανδρή, 2016).

Η ηγεσία στην εκπαίδευση διέπεται από ένα σύνολο ορισμένων χαρακτηριστικών που καθιστούν την ηγεσία αποτελεσματική. Είναι ασφαλές να διαπιστωθεί ότι ιδιότητες όπως η σταθερότητα, η αξιοπιστία, η διαφάνεια της διοίκησης και η διασφάλιση της άμεσης επικοινωνίας θεσμοποιούν την ηγεσία ως επιτυχημένη, αποτελεσματική. Σύμφωνα με την Κεχαΐδου (2019), ένα αποτελεσματικός ηγέτης προσδίδει κατευθύνσεις υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου που οφείλει να παράγεται, να εμπνέει στο διδακτικό και εκπαιδευτικό προσωπικό την εμπιστοσύνη, να ενισχύει την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου. Στην εκπαίδευση, η ηγέτες οφείλουν να χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία μεταφράζεται στην ικανότητα αυτοεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων.

Η ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων φαίνεται επίσης να συνιστά διαχρονικά πολύτιμη δεξιότητα στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Κάθε εκπαιδευτική κοινότητα χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ

σύνολο ανθρώπων από ετερόκλητα περιβάλλοντα. Είναι επίσης αποδεκτό ότι σε κάθε ανθρώπινη ομάδα μοιραία αναπτύσσονται αποσχιστικές, διασπαστικές τάσεις. Η ευχέρεια στην αναγνώριση, κατονομασία και έξυπνη διαχείριση των παραπάνω έμφυτων τάσεων μπορεί να αποσοβήσει την υγεία και την καλή λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού.

Η ηγεσία και η διοίκηση, αν και αποτελούν δύο έννοιες οι οποίες συγκλίνουν ή αλληλεπικαλύπτονται σε θεμελιώδη τους χαρακτηριστικά, δεν είναι έννοιες ταυτόσημες. Η ηγεσία δεν συνεπάγεται αναγκαίως την αναφορά στην λειτουργία της διοίκησης, και αντίστροφα, η διοικητική λειτουργία δεν σημάνει αυτόματα την ηγετική ικανότητα ή τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη. Σύμφωνα με την Κεχαΐδου (2019), η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας προσδιορίζεται από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Όσον αφορά την εκπαίδευση, υπάρχει ένας ιδιαίτερος τύπος ηγεσίας στην οποία ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας είναι ταγμένος στην υποστήριξη, την καθοδήγηση, την υποβοήθηση της διδασκαλίας και της μάθησης που συνιστά κυρίαρχο έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα στην ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood&Duke, 1997: 47). Ειδικότερα, οι πλειονότητα των θεωρητικών προσεγγίσεων για την εκπαιδευτική ηγεσία θεωρεί ότι οι ηγέτες της αντλούν δύναμη εξουσίας και επιρροής από τις διοικητικές θέσεις καθώς και από την εξειδικευμένη γνώση τους, από το γεγονός ότι επιλέγονται στις εν λόγω θέσεις βάσει κριτηρίων εξειδικευμένων σπουδών. Ωστόσο, υπάρχουν άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν είναι αποκλειστικά οι διευθυντές και τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, μα και άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Στο σημείο αυτό, θα επισημάνουμε τα γενικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας. Ως αποτελεσματική ηγεσία, επομένως θα μπορούσε να θεωρηθεί η διαδικασία επιρροής της σκέψης, της δράσης και των στάσεων και συμπεριφορών μίας ομάδας ανθρώπων, τυπικής ή άτυπης, από άλλο άτομο ούτως ώστε πρόθυμα και ενσυνείδητα να μετέχουν από κοινού στην αποτελεσματική εκπλήρωση των στόχων, προσβλέποντας στην πρόοδο και την ευημερία. Η ποιότητα της ηγεσίας έχει καταδειχθεί ως αποφασιστικός παράγοντας της διαμόρφωσης του κλίματος που εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας με βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων (Κεχαΐδου, 2019).

4.7. Η Λειτουργία της Διεύθυνσης

Η διεύθυνση αποτελεί την λειτουργία στην οποία οφείλεται ο προσανατολισμός στους επιδιωκόμενους στόχους, η διατήρηση της διαρκούς εγρήγορσης και η κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, των υλικών και των άλλων μέσων, τα οποία συνθέτουν έναν οργανισμό (Καμπουρίδης, 2002). Η λειτουργία της διεύθυνσης είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ηγεσίας και ασχολείται με «την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού» (Κατσαρός, 2008).

Όσον αφορά την σχολική διεύθυνση, αυτή κατευθύνει την συμπεριφορά των υφισταμένων και συνδέεται κυρίως με το διαπροσωπικό μέρος της διοίκησης (Κατσαρός, 2008) Συγκεκριμένα, ο διευθυντής που συνιστά τον ηγέτη της σχολικής μονάδας (Κωτσίκης, 1993), μέσα από την επιδίωξη

της στενής συνεργασίας και την αποφυγή εφαρμογής αυταρχικών αντιλήψεων, πετυχαίνει την παροχή διδακτικών και παιδαγωγικών οδηγιών στους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, την υποκίνηση και την ενθάρρυνση αυτών για ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τις ικανότητες τους για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.

Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι ο/η διευθυντής εμπνυχώνει τις πρωτοβουλίες και τα εγχειρήματα, που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα παιδιά, εντός και εκτός σχολικής μονάδας, βοηθώντας έτσι να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί ο ρόλος της (Στραβάκου, 2003). Επομένως, όπως υποστηρίζει και η Κουνναπή (2011), ο ρόλος του/της διευθυντή, είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων, του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Ακόμη, τονίζεται ότι οι διευθυντές δρουν ενθαρρυντικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες, ενώ κάνουν προσπάθειες για να τους μεταδώσουν το όραμα, με το οποίο θα επιτευχθούν οι στόχοι (Barnett, McCormick, 2002). Έτσι, μέσα από τη διεθνή έρευνα διαφαίνεται η σπουδαιότητα και η αξία του ρόλου του διευθυντή του σχολείου «τόσο για την ικανοποίηση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους όσο και για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων και την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης (Θεοδωράκογλου., 2014).

4.8. Ο Ρόλος του Διευθυντή σε ένα Πολυπολιτισμικό Σχολείο

Δεδομένου ότι το εν λόγω κεφάλαιο της εργασίας μελετά τον ρόλο του διευθυντή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, κρίνεται αναγκαία η αναφορά σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι ηγέτες, ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τους.

Όπως αναφέρεται στο άρθρο των Troutman & Zehm (1998) «The leadership role of School Administrators in Intercultural Education», τα σχολεία στις σημερινές κοινωνίες αντιμετωπίζουν την βαρυσήμαντη πρόκληση της παροχής ενός πολιτισμικά ευαισθητοποιημένου μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές, δηλαδή τόσο για τους γηγενείς μαθητές όσο και για τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών. Στη προσπάθεια αυτή, ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι πολύ σημαντικός, καθώς εκείνοι ηγούνται του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης των πολιτισμικά ευαισθητοποιημένων προγραμμάτων σπουδών και των μαθησιακών περιβαλλόντων, που αποσκοπούν στην ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών. Παράλληλα, είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία θα βοηθήσουν τους δασκάλους να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν συμπεριφορές, δεξιότητες και γνώσεις, που είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (Troutman & Zehm, 1998).

Στο εν λόγω άρθρο παρουσιάζεται ένα σχέδιο δράσης, το οποίο προτείνεται να ακολουθήσουν οι διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ποικίλες ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Συγκεκριμένα, το σχέδιο δράσης για ένα πολιτισμικά ευαίσθητο πρόγραμμα σπουδών σ' ένα πολιτισμικά ευαίσθητο μαθησιακό περιβάλλον περιλαμβάνει τέσσερα βήματα (Troutman & Zehm, 1998). Αναφορικά με το πρώτο βήμα, υποστηρίζεται πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα, το οποίο επιχειρεί να επιφέρει αλλαγές στα

σχολεία, ώστε τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων, φύλων, φυλετικών και πολιτισμικών ομάδων να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Επιπλέον, αυτή περιλαμβάνει μεταρρυθμίσεις στο σύνολο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και δεν περιορίζεται μόνο σε αλλαγές του διδακτικού υλικού. Βέβαια, επισημαίνεται ότι θα πρέπει συνεχώς να γίνονται προσπάθειες για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ισότητας όλων των παιδιών, μιας και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θα επιτευχθούν ποτέ πλήρως, καθώς αποτελούν ιδανικά (Banks & Banks, 1989). Τονίζεται, ακόμα, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί ως μια συνεχής διαδικασία κι όχι ως κάτι το οποίο ακολουθώντας το λύνονται τα προβλήματα (Troutman & Zehm, 1998).

Ακολούθως, στο δεύτερο βήμα αναφέρεται πως αν οι διευθυντές είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν τις σχολικές μονάδες, ώστε αυτές να γίνουν πιο ευαίσθητες σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα των φοιτούντων και φοιτουσών, θα πρέπει να καταφέρουν να εκτιμηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πλήρη έννοια της από τους/τις εκπαιδευτικούς. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, που πιστεύουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υποστηρίζουν πως αυτή αποδέχεται και επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό (εθνικό, φυλετικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, φύλο, εθνοτικό), τον οποίο εκπροσωπούν τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινότητες. (Troutman & Zehm, 1998).

Σημειώνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί να διδάξει στους μαθητές και στις μαθήτριες την αναγνώριση, την αποδοχή και τον σεβασμό των πολιτισμικών, εθνικών, κοινωνικών, θρησκευτικών και φυλετικών διαφορών. Ακόμη, στοχεύει, ώστε αυτοί να δεσμευτούν και να εργαστούν υπεύθυνα στην κατεύθυνση των δημοκρατικών ιδεωδών της δικαιοσύνης, της ισότητας και της δημοκρατίας. (Mannings & Baruth, 1996). Συμπερασματικά, οι διευθυντές οφείλουν να προωθούν και να παρουσιάζουν ένα ξεκάθαρο και σαφή ορισμό για τη διαπολιτισμική, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την έννοια και τη χρησιμότητα της. (Troutman & Zehm, 1998).

Συνεχίζοντας, στο τρίτο βήμα του σχεδίου δράσης διατυπώνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ευρεία έννοια με πολλές και σημαντικές διαστάσεις, τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν οι διευθυντές των σχολείων σαν οδηγό για να παρέχουν μια τέτοια εκπαίδευση στο σχολείο τους. Οι περισσότεροι μελετητές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι, προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν ριζικές μεταρρυθμίσεις στο πρόγραμμα σπουδών, στο υλικό διδασκαλίας, στα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και στις στάσεις- συμπεριφορές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών. Ακόμα, επισημαίνουν ότι σ' ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει να αλλάξουν και οι στόχοι, οι κανονισμοί και η κουλτούρα των σχολικών μονάδων. (Banks, 1992, Sleeter & Grant, 1988) Επιπλέον, αναφέρεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές κατανοούν μερικώς τη διαπολιτισμική, καθώς θεωρούν ότι αυτή περιορίζεται μόνο στη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών, ώστε να συμπεριληφθεί σ' αυτό περιεχόμενο σχετικό με τις εθνοτικές ομάδες.

Σύμφωνα με το τέταρτο βήμα, οι διευθυντές πρέπει να ηγούνται, όταν σχεδιάζονται και εφαρμόζονται οι προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής, οι οποίες θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. (Troutman & Zehm, 1998) Δύο τέτοιες προσεγγίσεις διαπολιτισμικής είναι:

- 1) Preparation of an equity pedagogy (Προετοιμασία μιας Δίκαιης Παιδαγωγικής): Μια δίκαιη παιδαγωγική υφίσταται, όταν οι δάσκαλοι/ες αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, προκειμένου να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών διαφορετικών φυλετικών, πολιτισμικών και εθνικών ομάδων (Banks & Banks, 1995) Επομένως, οι διευθυντές πρέπει να βεβαιώνονται πως οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους για την αύξηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών/τριών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, φύλα και πολιτισμικές ομάδες. Σημειώνεται, ακόμα, ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να υποστηρίζουν και να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην εκμάθηση και εφαρμογή των στρατηγικών συνεργατικής μάθησης, ώστε να επιτευχθεί η μείωση των ακαδημαϊκών δυσκολιών, που παρακωλύουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών από οικογένειες μεταναστών και με χαμηλό εισόδημα σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και οφέλη (Troutman & Zehm, 1998)
- 2) Building an Empowering School Culture (Οικοδόμηση μιας Εξουσιοδοτημένης Ενδυναμωμένης Σχολικής Κουλτούρας): Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να ηγούνται κατά την αναδιάρθρωση των σχολείων τους, ώστε αυτά να παρέχουν μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα, η οποία θα εξασφαλίζει ότι οι μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές ομάδες και φύλα θα αντιμετωπίζονται ισότιμα στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων. (Banks & Banks, 1995) Ασφαλώς, σε μια τέτοια προσπάθεια είναι αναγκαίο να εξεταστούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η δικαιοσύνη ενισχύεται μέσω των καθημερινών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, αναφέρεται ότι, μερικές φορές, συμβαίνει το ήθος, τα πρότυπα και οι κοινές αξίες του σχολείου να εμποδίζουν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη των μειονοτικών ομάδων. (Troutman & Zehm, 1998)

Συμπερασματικά, οι διευθυντές των σχολείων οφείλουν να εξετάζουν, να παρακολουθούν, να κατηγοριοποιούν και να επισημαίνουν τις πρακτικές και τη συμμετοχή των παιδιών (Oakes, 1985), ώστε να καταφέρουν να διαμορφώσουν μια σχολική κουλτούρα, η οποία θα χαρακτηρίζεται από τις αρχές της δικαιοσύνης. (Troutman & Zehm, 1998) Καταλήγοντας, οι Troutman & Zehm (1998) υποστηρίζουν πως εάν οι διευθυντές ακολουθήσουν ένα σχέδιο δράσης με στοιχεία από τα παραπάνω τέσσερα βήματα, είναι βέβαιο ότι τα σχολεία θα προοδεύσουν αναφορικά με την εφαρμογή πολιτισμικά ευαίσθητων προγραμμάτων σπουδών για όλα τα παιδιά.

E' ΜΕΡΟΣ

5.1. Μεθοδολογία

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας εστιάζεται στις διάφορες πολιτικές ένταξης που έχουν «γεννηθεί» κατά διαστήματα αναφορικά με τους μετανάστες στην ελληνική κοινότητα. Οι πολιτικές ένταξης των προσφυγικών πληθυσμών επικεντρώνονται και εμφανίζονται σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου 2009-2020, όσον αφορά την πρώτη βαθμίδα της τυπικής εκπαίδευσης, την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό, πως λόγω των συνθηκών της πανδημίας, πραγματοποιήθηκε μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και κριτικής διερεύνησης του εξεταζόμενου ζητήματος. Ειδικότερα, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι ορίζει η διεθνής και η εθνική νομοθεσία για τους μετανάστες;
- Ποιες είναι οι πολιτικές για τη διαχείριση του μεταναστευτικού φαινομένου σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης;
- Πώς επιτυγχάνεται η κοινωνική ένταξη σε εθνικό- τοπικό επίπεδο;
- Τι περιλαμβάνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης σε Ευρώπη και Ελλάδα;
- Τι εμπλέκουν οι δραστηριότητες εκπαιδευτικής ένταξης στην Ελλάδα;
- Ποιο είναι το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και πώς βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό;
- Πώς οι ΜΚΟ συμβάλλουν στην ένταξη;
- Ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου στην διαδικασία της ένταξης;

Στην παρούσα εργασία, έγινε προσπάθεια περιγραφής των πολιτικών που πλαισιώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, των οποίων τα στοιχεία αντλήθηκαν από διάφορες πηγές, όπως μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές άλλων φοιτητών, επίσημα έγγραφα της ΕΕ, εκθέσεις ΜΚΟ και διεθνών οργανισμών που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την εκπαίδευση των μεταναστών και τέλος, από άρθρα διεθνών φορέων. Οι περισσότερες από αυτές ανακτήθηκαν ηλεκτρονικά.

5.2. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Γερμανίας

Είναι ευρέως διαδεδομένο ότι η Γερμανία, ως μια από τις μεγαλύτερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει δεχθεί επίσης έναν πολύ μεγάλο αριθμό προσφυγικού και μεταναστευτικού ρεύματος. Ο ΟΟΣΑ, μάλιστα, χαρακτηρίζει την εισροή μεταναστών μετά το 2012 ως «έκρηξη», καθώς έφτασαν 400.000 «μόνιμοι μετανάστες» από την Ανατολική Ευρώπη και τις χώρες της νότιας Ευρωζώνης. Από το 2012 η καθαρή μετανάστευση φτάνει τις 300.000 κάθε χρόνο, ενώ το 2014 έφτασε τις 676.730 και συνεχώς αυξάνεται (Hill, 2014). Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο να εξεταστεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας αλλά και ποια είναι η πολιτική που ακολουθεί στο ζήτημα της ένταξης των προσφύγων.

Αρχικά να διευκρινιστεί ότι το εκπαιδευτικό μοντέλο με το οποίο οργανώνεται η Γερμανία είναι αποκεντρωτικό, καθώς η χώρα είναι χωρισμένη σε αυτόνομα κρατίδια, (Länder), το καθένα από τα οποία φέρει την ευθύνη διαχείρισης των σχολείων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που ακολουθεί αριθμούν τα δεκαέξι και έχουν διάφορους τύπους εκπαίδευσης (ανάλογων των κρατιδίων), που συμφωνούν όμως με τις βασικές αρχές του Υπουργείου Παιδείας της χώρας. Για να μην υπάρχει συγκέντρωση εξουσίας στα κρατίδια έχουν θεσπιστεί δύο κεντρικά όργανα, η Διαρκής Σύνοδος που επεξεργάζεται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και η Κοινή Επιτροπή Ομοσπονδίας, που σχεδιάζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολικών μονάδων της χώρας. Από την άλλη, τα προγράμματα σπουδών αξιολογούνται με τεστ σε όλα τα ομόσπονδα κρατίδια (Lohmar, 2012).

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, μία χώρα με μακρά ιστορία και παράδοση ως κράτος υποδοχής μεταναστευτικών ροών, από τις Γαλανού και Γουμενάκη (2017), αναφέρεται: η φοίτηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά από την ηλικία των έξι ετών για εννέα χρόνια, ενώ ακολουθούν τρία χρόνια υποχρεωτικής μερικής παρακολούθησης στο Berufsschule έως την ηλικία των δεκαεπτά ετών.

Κλείνοντας, επισημαίνεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαχωρίζεται στις εξής βασικές βαθμίδες:

- Προσχολική εκπαίδευση: η φοίτηση στην εν λόγω βαθμίδα είναι προαιρετική για παιδιά ηλικίας από τριών ετών.
- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αρχικά, τα παιδιά φοιτούν επί τέσσερα χρόνια στο Δημοτικό σχολείο (Grundschule). Κατά την τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου, λαμβάνονται καθοριστικές αποφάσεις για το μέλλον του μαθητή, καθώς τότε αποφασίζεται ο τύπος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα ακολουθηθεί.
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει διδαλώδες σε σχέση με τα γνωστά ελληνικά δεδομένα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εν γένει, υπάρχουν οι εξής τύποι σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:
 - Σχολεία κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Hauptschule),
 - Σχολεία γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Realschule),
 - Σχολεία με περισσότερες κατευθύνσεις εκπαίδευσης για την απόκτηση απολυτηρίων κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
 - Γυμνάσια (Gymnasium),
 - Ενιαία σχολεία (Gesamtschule), με ή χωρίς ανώτερο γυμνασιακό επίπεδο, γνωστό και ως Oberstufe. Από αυτό απονέμονται όλα τα απολυτήρια.

5.3. Η Πολιτική Ένταξης των Προσφύγων στη Γερμανία

Από το 1980, στο πλαίσιο της προβληματικής για την εθνοτική ταυτότητα και την έννοια του «πολιτισμικού», και υπό τη διαπίστωση ότι στη Γερμανία συνυπάρχουν αρκετές διαφορετικές, εθνοτικές ομάδες, που έχουν μόνο φαινομενικά ευκρινή χαρακτηριστικά, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών δυσκολεύονται στη διαμόρφωση της ταυτότητας λόγω της φύσης του μαθήματος στο γερμανικό σχολείο και λόγω της πρόσδεσης που έχει η οικογένειά τους με την εθνοτική της ομάδα.

Η «ασάφεια ταυτότητας» και η υποεπίδοση θεωρήθηκαν καίρια ζητήματα της αναδυόμενης Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, η οποία λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού και τη γλώσσα του. Έτσι το γερμανικό σχολείο από την πολιτισμική ομοιομορφία προσανατολίστηκε στην πολιτισμική ποικιλία και μελετητές ανέδειξαν την ικανότητα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να λειτουργούν σε περιβάλλοντα από διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η νέα θεώρηση, συνακόλουθα, επεκτάθηκε στις δράσεις που έπρεπε να αναλάβουν οι εθνοτικές μειονότητες για τις αξιώσεις τους, στους παιδαγωγούς που έθεταν ως προτεραιότητα τα ενδιαφέροντα των παιδιών,

ακόμη και ενάντια στη θέληση των γονέων και στην εφαρμογή εμπειριών από τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και τις σχέσεις πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Merckens, 2007, Bendel, 2014).

Κατά βάση, η Γερμανία ακολουθούσε την πολιτική της ενσωμάτωσης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο γερμανικό σχολείο και τη γερμανική κοινωνία, αλλά μετά το 1980 η διαπολιτισμική εκπαίδευση άνοιξε νέους ορίζοντες. Μάλιστα προτάθηκαν κάποιες τεκμηριωμένες λύσεις, όπως οι εξής: Τάξεις εντός του γερμανικού σχολείου αποτελούμενες από μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που θα είναι διγλωσσικές. Οι τάξεις αυτές θα έχουν κατά το δύο τρίτα ενιαίο πρόγραμμα στη μητρική γλώσσα των παιδιών και κατά το ένα τρίτο γερμανόγλωσσο πρόγραμμα για τις ανώτερες τάξεις. Επίσης, τμήματα μητρικής γλώσσας (TMΓ) σε πρωινά και απογευματινά ωράρια για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο διδακτικός χρόνος για αυτά τα τμήματα ποικίλλει από περιοχή σε περιοχή. Το μάθημα αυτό στα ομόσπονδα γερμανικά κρατίδια δεν υπόκειται στην γερμανική εποπτεία, αλλά στους διπλωματικούς αντιπροσώπους των χωρών από όπου προέρχονται οι μετανάστες. Οπότε το μάθημα βρίσκεται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος της Γερμανίας. Επίσης, χαρακτηριστικό των τμημάτων αυτών είναι ότι δεν είναι απαραίτητη η σύμπτωση ηλικίας και τάξης με το γερμανικό σχολείο. Έτσι, κάποιος μαθητής του TMΓ μπορεί να φοιτά σε κατώτερη τάξη από ότι στο γερμανικό σχολείο.

Ακόμη, δημιουργήθηκαν προπαρασκευαστικές τάξεις για όσους μαθητές δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, προκειμένου να ενσωματωθούν στις κανονικές τάξεις (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2007). Όπως υποδηλώνεται από τον ίδιο τον όρο προπαρασκευαστικές τάξεις, πρόκειται για τάξεις στις οποίες τοποθετούνται τα παιδιά των προσφύγων πριν πάνε σε κανονικές τάξεις. Βασίζονται στο σκεπτικό πως όταν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών εισέρχονται στην εκπαίδευση δεν έχουν ακόμη γνώση της εθνικής γλώσσας. Γι' αυτό θεσπίζονται ειδικές διατάξεις για την υποδοχή τους προκειμένου να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα, είτε σε ειδικές τάξεις είτε σε ειδικά σχολεία. Στη Γερμανία τα παιδιά παρακολουθούν τα λεγόμενα μαθήματα προετοιμασίας ή εισαγωγής για ένα ή δύο χρόνια πριν μεταφερθούν σε κανονικές τάξεις. Ανάλογα με το κρατίδιο, την πόλη ή, ακόμα και, το σχολείο η διάρκεια των μαθημάτων της γερμανικής γλώσσας μπορεί να παραταθεί σε περίπτωση που το παιδί εξακολουθεί να υστερεί στη γερμανική επάρκεια.

Να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένες τάξεις προετοιμασίας στα Γυμνάσια, αλλά γενικά οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα προετοιμασίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα Hauptschule ή Realschule και στην επαγγελματική εκπαίδευση κατώτερου και μέσου επιπέδου (Cru1., 2016). Όπως είναι φυσικό, η διαφορετική θεώρηση για την ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης, αντικατοπτρίζεται στην επίσημη γερμανική εκπαίδευση, η οποία υπόκειται στην κρατική εποπτεία. Οι πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης είναι θέμα των Ομοσπονδιακών κρατών. Η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων των Ομοσπονδιακών κρατών (ΚΜΚ) συντονίζουν τη διερεύνηση διακρατικών θεμάτων και διατυπώσεων, συστάσεων και συμφωνιών, αλλά τα ψηφίσματα αυτά δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα στις πολιτικές των ομόσπονδων κρατών, αλλά μπορούν να χρησιμεύσουν ως κατευθυντήριες γραμμές (Miera, 2007).

Τέλος, σύμφωνα με το Γερμανικό Ινστιτούτο Οικονομικών Ερευνών (DIW), η ένταξη των προσφύγων στη Γερμανία βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Χαρακτηριστικά, βάσει μελετών σχετικά με την επαγγελματική και σχολική αποκατάσταση των προσφύγων, έχει προκύψει ότι το 43% των προσφύγων βρήκε απασχόληση τρία χρόνια από την άφιξή του. Το ποσοστό είναι χαμηλότερο για τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Ο βασικός λόγος για την παραπάνω διαφορά είναι η φροντίδα των παιδιών. Ωστόσο, οι προσδοκίες των προσφύγων στη Γερμανία εκπληρώθηκαν μόνο εν μέρει: σε σχετική έρευνα του 2016, αποτυπώνεται ότι ενώ τα δύο τρίτα υπέθεταν ότι θα έβρισκαν εργασία μέσα σε δύο χρόνια, οι γυναίκες και ψυχικά εξουθενωμένοι μετανάστες έπρεπε να λάβουν μεγαλύτερη υποστήριξη προκειμένου να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Όσον αφορά την ένταξη των παιδιών και των νέων, οι τάσεις διαφαίνονται επίσης θετικές: περισσότεροι από τους μισούς φοιτούσαν σε σχολείο πλήρους απασχόλησης. Όπως διαπιστώθηκε από το DIW, η ταύτισή τους με το σχολείο φαίνεται να είναι περισσότερο ισχυρή σε σχέση με εκείνη των υπόλοιπων παιδιών. Ενώ, αναφορικά με το ζήτημα της γλώσσας, τα παιδιά προσφύγων που ζουν στη Γερμανία αναφέρουν μεγαλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τους γονείς τους: πράγματι, σχεδόν όλα μιλούν γερμανικά στις παρέες τους (Τα Νέα, 2020).

Συμπεράσματα

Όπως διαπιστώνεται από την Μόγλη (2018), ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι σήμερα διασχίζουν σύνορα προς αναζήτηση της ειρήνης, της ασφάλειας και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Η βασική αιτία της μετανάστευσης, σύμφωνα με τον Castles (2013), είναι η αυξανόμενη ανισότητα εισοδήματος και ασφάλειας των προσώπων μεταξύ των ανεπτυγμένων και των λιγότερο ανεπτυγμένων κρατών. Σε παγκόσμια εμβέλεια, ο πληθυσμός των εκτοπισμένων ανθρώπων από το 2011 και εξής, έχει αυξηθεί ραγδαία. Εξειδικεύοντας, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, ο αριθμός των ανθρώπων που εκτοπίστηκαν παγκοσμίως το 2015 ανήλθε στους 65.3 εκατομμύρια, τον μεγαλύτερο αριθμό που έχει καταγραφεί μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Από τον αριθμό αυτό των εκτοπισμένων, οι 16.1 ήταν πρόσφυγες ενώ οι πρώτες τρεις εθνικότητες προσφύγων στα τέλη του 2015 ήταν Σύριοι, Αφγανοί και Σομαλοί (The Refugee Crisis Through Statistics, 2017). Το 2017 εκτοπίστηκαν 68.5 εκατομμύρια ανθρώπων, αριθμός άνευ προηγουμένου για Πέμπτη διαρκή χρονιά (UNHCR, 2018a).

Συχνά, παρατηρείται ότι η παγκοσμιοποίηση αγνοεί τον ιστορικό σχηματισμό των τοπικών πολιτισμών, διαπολιτισμικών σχέσεων και των ταυτοτήτων, καθώς και τις προκλήσεις που καλούνται οι κοινότητες ν' αντιμετωπίσουν εξ αιτίας της κουλτούρας, και των μοναδικών ιστοριών ζωής σε σχέση με την εκπαίδευση και τους εκπαιδευόμενους (Papastephanouetal., 2013; Guo 2013; Warriner, 2016). Εκπαιδευόμενοι/-ες από ποικίλες και ασύμμετρες προελεύσεις αντιμετωπίζονται ως παγκόσμιοι μαθητές/-τριες και υπόκεινται σε ομοιόμορφα εκπαιδευτικά στάνταρντ, καθώς αγνοείται η πολιτισμική ποικιλομορφία. Ακόμη και ο όρος ποικιλομορφία, όρος που αναφέρεται στη συνύπαρξη προσώπων από διαφορετικές χώρες, γλώσσες και κουλτούρες ωχριά μπροστά στην επαρκή αποτύπωση της τρέχουσας πραγματικότητας που επικρατεί στις χώρες υποδοχής όπου γίνεται πλέον λόγος για υπέρ-ποικιλομορφία από τους ερευνητές Wang και τους συνεργάτες του (2014). Μάλιστα, η περί ου ο λόγος υπέρ-ποικιλομορφία αναπαριστά τις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες και της ελληνικής ανάμεσα σε

αυτές και καθιστά τις χρησιμοποιούμενες παραδοσιακές προσεγγίσεις εκπαίδευσης για έννοιες όπως «γλώσσα» και «κοινότητα» απαρχαιωμένες (Wang, Spotti, Juffermans, Cornips, Kroon&Bloomaert, 2014).

Όπως είναι ανακριβές να γίνεται λόγος για ομοιομορφία του προσφυγικού και μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού, έτσι δεν μπορεί να γίνεται λόγος σχετικά με την ομοιομορφία στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεθόδων και προσεγγίσεων σε κάθε μία μαθησιακή ομάδα. Άλλωστε, και η ίδια η μετανάστευση δεν είναι ένα ομοιογενές φαινόμενο. Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (2011), η κρίσιμη έννοια του χώρου αλλά και αυτή της κλίμακας, αποτελούν βασικά θέματα στην έρευνα για την πολυγλωσσία και την μετανάστευση. Η πολυπλοκότητα των φαινομένων και του συσχετισμού τους είναι δεδομένη, καθώς οι ενήλικοι/-ες μετανάστες/τριες πρόσφυγες διαθέτουν ένα γλωσσικό ρεπερτόριο το οποίο χρησιμοποιούν με πολύπλοκο τρόπο, σύμφωνα με την ταυτότητα που επιδιώκουν να αναδείξουν κάθε φορά, τις ανάγκες ή τους συνομιλητές τους (Μόγλη, 2018).

Όπως επισημαίνεται από την Μόγλη (2018), η Ελλάδα, από τη στιγμή που «μεταβλήθηκε» σε σύγχρονο το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα, έχει βιώσει διάφορες μεταναστευτικές κινήσεις προς το εξωτερικό-εσωτερικών, αναγκαστικών ή εθελούσιων (Pratsinakis, Hatziprokopiou&King, 2017; 6). Σήμερα πλέον, η Ελλάδα έχει μετασηματιστεί, από άλλοτε χώρα αποστολής μεταναστών, σε χώρα μετάβασης για μετανάστες-τριες στη διαδρομή τους προς άλλες, πλουσιότερες ευρωπαϊκές οικονομίες και σε χώρα υποδοχής με το 10% του πληθυσμού της να απαρτίζεται από μετανάστες (Grapas&Triantafyllidou, 2011). Η απρόσμενη άνοδος της μετανάστευσης στην Ελλάδα, απόρροια της αλληλουχίας των πολιτικών αλλαγών που διαδραματίστηκαν στην Ανατολική Ευρώπη κατά την δεκαετία του 1990, υπήρξε φαινόμενο με σημαντικές και βαθιές οικονομικές, κοινωνικό-πολιτικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (Δαμανάκης, 2001; Mattheoudakis, 2005; Pratsinakis, Hatziprokopiou&King, 2017). Κατά τη δεκαετία του 1990, το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστευτικών ροών αποτελούταν από μετανάστες προερχόμενους από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες κυρίως από την Αλβανία και από ομογενείς προερχόμενους από τα κράτη της πρώην σοβιετικής ένωσης (Μαργαρώνη & Βούλγαρη, 2014).

Τα προτεινόμενα μοντέλα ένταξης του μεταναστευτικού και του προσφυγικού πληθυσμού είναι επαρκή αριθμητικά ενώ δεν λείπουν προσπάθειες εφαρμογής συνδυασμού των προτεινόμενων προσεγγίσεων ένταξης. Από κανένα ωστόσο δεν απουσιάζει το κεντρικό συστατικό στοιχείο της αναγκαιότητας αποδοχής ότι οι κοινωνίες του μέλλοντος θα ενέχουν στην καρδιά τους τη διαφορετικότητα των πολιτισμικών καταβολών των πολιτών τους. Μία πραγματικότητα μάλλον αισιόδοξη από πολλές απόψεις. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές αν και συχνά μοιάζουν βιαστικές, φαίνεται ότι σε βάθος χρόνου καταφέρνουν να καλύπτουν τα σημεία τα οποία σε πρώτο χρόνο, λόγω άμεσης ανάγκης, είχαν αμελήσει ή δεν είχαν προβλέψει. Η πραγματικότητα όπως διαμορφώνεται έως σήμερα αποδεικνύει ότι, παρόλο που δεν μπορεί κανείς να αποσκοπεί στην τελειότητα, τα βήματα βελτίωσης που μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα σε μόλις δέκα χρόνια μπορεί να είναι πράγματι πολύ πιο ουσιαστικά από ό,τι σε πολύ περισσότερη άνεση χρόνου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

Aluffi Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον* (Επιμ. Χρ. Γκόβαρης, μτφ. Μ. Τζουλιάνη). Αθήνα: Ατραπός.

Αγγέλη, Η. (2006). *Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Πτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο από: <http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/polypolitismikotita.pdf>.

Ανδρής, Ε. (2016). *Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. Διαθέσιμο από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/130/98>.

Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vogele, K., Neuner, G., Rufino, R., Teutsch, R. (2012). *Διαπολιτισμικές Διεξίτητες για Όλους. Προετοιμασία για τη Ζωή μέσα σ' Έναν Έτερογενή Κόσμο*. Σειρά Pestalozzi 2. Συμβούλιο της Ευρώπης. Διαθέσιμο από: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>.

Γαλανού, Ε., Γουμενάκη, Μ. (2017). *Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Γερμανίας*. *Tositseiotypia*. Διαθέσιμο από: <https://tositseiotypia.com/2017/12/19/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B1/>.

Γεωργίτσα, Α. (2017). *Η Ένταξη των Παιδιών των Μεταναστών στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία της Ευρώπης, Πολιτικές και Πρακτικές για την Αντιμετώπιση της Προσφυγικής Κρίσης στην Ελλάδα και τη Γερμανία*. Διαθέσιμο από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4668/%ce%9c%ce%95%ce%a4%ce%91%ce%a0%ce%a4%ce%a5%ce%a7%ce%99%ce%91%ce%9a%ce%97%20%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%94%ce%99%ce%91%ce%a4%ce%a1%ce%99%ce%92%ce%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg

Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ., (2009), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόλντιν, Ι. & Κάμερον, Τ.& Μπαλαρατζάν, Μ.,(2013). *Αυτοί δεν είναι σαν εμάς*. (σελ. 44-49), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Γκότοβος Α., (1998), *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.

Δαμανάκης, Μ., (2000), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Διεθνής Αμνηστία. (2019). *Πρόσφυγες Αιτούντες/-ούσες Άσυλο και Μετανάστες/-τριες*. Διαθέσιμο από: <https://www.amnesty.gr/news/articles/article/22014/prosfyges-aitoyntesoyses-asylo-kai-metanastestries>.

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. (2017). *Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση*. *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Διαθέσιμο από: [file:///C:/Users/Downloads/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protas_eis_2016_2017_Final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Downloads/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protas_eis_2016_2017_Final%20(1).pdf).

Ζαραμπούκα, Α. (2018). *Η Ένταξη των Προσφύγων στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδος. Η Περίπτωση των Τρικάλων. Τα Τρίκαλα Αγκαλιάζουν τους Πρόσφυγες*. Διαθέσιμο από: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2018/10/6.-Athanasia-Zarampouka.-Lyceum-Trikala.-Greek.pdf>.

Ζωγράφου, Α., (2003), *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Αθήνα: Τυποθήτω.

Καμπουρίδης, Γ., (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κανάρης, Γ. (2017). *Προσφυγική Κρίση και Ενσωμάτωση: Τα Επόμενα Βήματα*. Διαθέσιμο από: https://www.solidaritynow.org/integration_article.

Κασιμάτη, Κ., (2003). *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης*. 1 η έκδ. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΙ.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε., (1999), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008), *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.

Κεχαΐδου, Χ. (2019). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. ViPapharm, ISSN:2241-4665. Διαθέσιμο από: http://www.englishintro.com/test_work-present_simple_tense-advanced.html.

Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κοντογιώργη, Ε. (1992). *Αγροτικές Προσφυγικές Εγκαταστάσεις στη Μακεδονία. 1932-1930*. Δελτίο Τύπου Μικρασιατικών Σπουδών. Τομ 9, 1992. E-publishing. Διαθέσιμο από: <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/deltiokms/article/view/2510>.

Κοκολάκη, Ε. (2017). *Εκπαιδευτική Πολιτική για τις Μειονότητες και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Διπλωματική Εργασία. Διαθέσιμο από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/294912/files/Kokolakieirini.pdf>.

Κουλαουζίδης, Γ., Γεωργιάδου, Ι., Σιμόπουλος, Γ. (2018). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας σε Ενήλικους. Θεωρητικοί Προβληματισμοί, Πρακτικά Προβλήματα και Καλές Πρακτικές*. Διαθέσιμο από: <https://www.academia.edu/36606466/%CE%97%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%B5%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%CF%89%CF%82%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82%CE%BE%CE%AD%CE%BD%CE%B7%CF%82%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%CF%83%CE%B5%CE%B5%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%82%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE>

[%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%BB%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AD%CF%82_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82.](#)

Κουλούρης, Γ. (2019). *Η Εκπαίδευση ως Εργαλείο Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα*. HuffingtonPost. Διαθέσιμο από: https://www.huffingtonpost.gr/entry/e-ekpaideese-os-eryaleio-entaxes-metanaston-kai-prosfeyon-sten-ellada_gr_5da85478e4b034f1d69e17e1.

Κωτσίκης, Ν., (1993), Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Έλλην.

Μανίκα, Δ. (2006). *Παράγοντες που Επηρεάζουν την Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Αλλοδαπούς Φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών*. Πτυχιακή Εργασία. Διαθέσιμο από: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1045/1/Nimertes_Manika.pdf.

Μάρκου, Γ. (1996), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 8.

Μόγλη, Μ. (2018). *Μαθαίνοντας την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα σε Μη-Τυπικές Μορφές Εκπαίδευσης*. Διαδοκτορική Διατριβή. Διαθέσιμο από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/46316#page/1/mode/2up>.

Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. & Συμεωνάκη Μ., (2008), *Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες στην Ελλάδα*. (σελ. 14), Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ - ΑΔΕΔΥ.

Merkens, H. (2007). *Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η αποτυχία μιας πρόκλησης*. Επιστήμη και Κοινωνία, Τεύχος 17-18/2007.

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

Μπέση, Μ., Γρίβα, Ρ. (2013). *Συνεργασία Σχολείου και Γονέων από Μεταναστευτικά Πλαίσια: Μία Αναγκαία Παράμετρος για τη Σχολική Ένταξη και Επίδοση*. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, (12). Διαθέσιμο από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/viewFile/18031/16030>

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο., (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Άτραπος.

Παπαδοπούλου, Ε. (2013). *Ο Ρόλος της Μητρικής Γλώσσας των Αλλοδαπών στην Εκπαίδευσή τους*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση. Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Διαθέσιμο από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-

[%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9F%20%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf.](#)

Παπαρίζος, Χρ. (1993). *Η Μητρική Γλώσσα στο Σχολείο*. Αθήνα: Μιχαήλ Π. Γρηγόρης

Πάσχου, Α. (2009), *Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μία πρόταση διδασκαλίας*. Στο: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πετράκου, Η. (2009). *Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Πρόσφυγας. Διαθέσιμο από: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B1%CF%82.

Schnapper, D. (2008), *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση-Μια σύγχρονη προσέγγιση*, (Μτφρ Παπαδοπούλου, Ε.), Αθήνα: Κριτική

Σκλάβου Κ., (2004), *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Σούλης, Σ., (2002), *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*, Αθήνα: Τυποθήτω.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2014). *Εγχειρίδιο Σχετικά με την Ευρωπαϊκή Νομοθεσία σε Θέματα Ασύλου, Συνόρων και Μετανάστευσης*. Διαθέσιμο από: https://fra.europa.eu/sites/default/files/handbook-law-asylum-migration-borders-2nded_el.pdf.

Σώτου, Μ., Τοπαλίδου, Α., (2003), *Πολιτικές μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης*, Αθήνα: Gutenberg.

Τα Νέα. (2020). *Ικανοποίηση στη Γερμανία από την Ένταξη Μεταναστών και Προσφύγων*. Διαθέσιμο από: <https://www.tanea.gr/2020/08/19/world/ikanopoiisi-sti-germania-apo-tin-entaksi-prosfygon-kai-metanaston/>.

Τεκτονοπούλου, Μ., (2015), *Η ηγεσία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Σπανίδης.

Τζίμα, Π. (2011), *Διαπολιτισμικά Σχολεία (έρευνα με υποκείμενα παιδιά γυμνασίου και λυκείου)*, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.).

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: μία Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008), *Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα*. Στο: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 28ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ (402-412). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (2008-2009), *Προστατεύοντας τους πρόσφυγες και ο ρόλος της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες*, (σελ. 6-7) Αθήνα.

Φορέας Ισότητας Εργαζομένων της Ε.Ε. Ιστοσελίδα. Διαθέσιμο από: <https://www.eu-gleichbehandlungsstelle.de/eugs-gr/%CE%BF%CE%B9-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CF%84%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%B5%CF%80%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82/%e%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>.

Χατζηδάκη, Α. (2000), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις*. Στο: Ε. Σκούρτου (Επιμ.), Τετράδια Νάξου: Διγλωσσία (73-89). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηδάκη, Α. (2006). *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Στο: Κ. Ντίνας, & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της* (732-745). Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου 12-14/04/2006, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή των Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μία εμπειρική έρευνα. Στο: Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου & Αν. Κοντάκος (Επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας: ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (133-152). Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Αφοί Κυριακίδη

Χέλμουτ, Φ., (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕκδόσειςΚαστανιώτη.

Χρήστος, Π. (2015). *Ο Διαπολιτισμικός Διάλογος σε Επίπεδο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα, Μεγάλη Βρετανία, Δανία. Συγκριτική Προσέγγιση*. Διαθέσιμο από: https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf.

HellenicEducationOffice. *Διαπολιτισμικές Δεξιότητες για Όλους*. Διαθέσιμο από: <http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/>.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

Ainscow, M., (1999), *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press.

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2004), *Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network*, (Vol.8, No. 2, pp.125-139)International Journal of Inclusive Education.
- Baker. C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J., (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Books Guides - Non-Classroom.
- Barton, L., (2003), *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion. Inaugural Professional Lecture*, London: Institute of Education, University of London
- Bhabha, J. (1998), *Enforcing the Human Rights of Citizens and Non-Citizens in the Era of Maastricht: Some Reflections on the Importance of States*, (pp. 697-724), Development and Change
- Bhalla, A., & Lapeyre, F., (1997), *Social exclusion: towards an analytical and operational framework*, (28(3), 413-433), Development and change.
- Bendel, P. (2014). *Coordinating immigrant integration in Germany*. Migration Policy Institute Europe (mpi).
- Bermudez, A. & Marquez, J. (1996). *An Examination of a Four-Way Collaborative to Increase Parental Involvement in the Schools*, The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 16 (1-10)
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, London: Taylor & Francis.
- Beresneviūtė, V. (2003). *Dimensions of social integration: Appraisal of theoretical approaches*. (12, 96-108), Ethnicity Studies.
- Campbell, C. et al. (2001), *Research Matters*, London: Institute of Education, University of London, pp. 1-12.
- Chimni, B. S. (2000), *Globalization, Humanitarianism and the Erosion of Refugee Protection*, (Vol. 13, No 3.) Jurnal of Refugee Studies.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Connell, R. W., (2002), *Making the difference, then and now, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 23, No. 3, pp. 319-327.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie F., & Ghaemina, S., (2016). *No lost generation. Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey*. EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography in Florence

Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας* (Επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη) . Αθήνα: Gutenberg

European Parliament (EP), (2003), *Draft Report on the Communication from the Commission on immigration, integration and employment, Committee on Employment and Social Affairs*, European Parliament, 2003/2147(INI).

Hernandez, J. (2020). *Greece Struggles to Balance Competing Migration Demand*. Migration Information Source. Διαθέσιμο από: <https://www.migrationpolicy.org/article/greece-struggles-balance-competing-migration-demands>.

Kury, H., Redo, S. (2018). *Refugees and Migrants in Law and Policy. Challenges and Opportunities for Global Civic Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72159-0>.

Lim, L. & Tan, J. (1999), *The marketization of education in Singapore: prospects for inclusive education*, International Journal of Inclusive Education, Vol. 3, No. 4, pp. 339-351.

Mussino, E., Strozza, S., Terzera, L. (2014). Dimensions and Determinants of Immigrant Integration. The Role of Origin and Settlement.

Nunan, T. et al, (2000), *Inclusive education in universities: why it is important and how it might be achieved*, International Journal of Inclusive Education, Vol. 4, No. 1, pp. 63-88.

Oakes, J., (1985), *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, Opinion Papers; Books.

OECD. (2018). *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees*. OECD Publishing. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085350-en>.

Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (1967), *Convention and Protocol relating to the Status of Refugees*, Communications and Public Information Service: Geneva, Switzerland.

Patuzzi, L., Benton, M., Embiricos, A. (2019). *Social Innovation for Refugee Inclusion: From Bright Spots to System Change*. MPI Migration Policy Institute. Διαθέσιμο από: <https://www.migrationpolicy.org/research/social-innovation-refugee-inclusion-bright-spots-system-change>.

Potts, P. (2000), *A Western perspective on inclusion in Chinese urban educational settings*, International Journal of Inclusive Education, Vol. 4, No. 4, pp. 301-313.

Sacramento, R. (2015). *Migrant Education and Community Inclusion: Examples of Good Practice*. MPI Migration Policy Institute. Διαθέσιμο από: <https://www.migrationpolicy.org/research/migrant-education-and-community-inclusion-examples-good-practice>.

Troutman, Jr., Zehm, Ed, (1998), *The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education*, European Journal of Intercultural studies.

Van Ek O.J., (1986), *Objectives for foreign language teaching*, Volume I: Scope. Strasbourg, Council of Europe.

Ward, I. (1997), *Law and the Other Europeans*, Journal of Common Market Studies, Vol. 35, σσ. 79-95.

Διαδικτυακοί Ιστότοποι

Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας, *Η Μετανάστευση και ο Διεθνής ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, ανακτήθηκε στις 12/01/2020 από το url <http://www2.aueb.gr/statistical-institute/european-citizens/Immigration.pdf>

Edwards, A., (2016, Ιούλιος, 11), *Πρόσφυγας ή Μετανάστης- Ποιος όρος είναι ο σωστός;*, ανακτήθηκε στις 20/01/2020 από το url https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html

Θεριανός, Κ., (2010), *Μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα: από τα διεθνή σύνορα στα κοινωνικά εσωτερικά σύνορα της μεγαλόπολη*, ανακτήθηκε στις 13/01/2020 από το url <http://historein-hostorein.blogspot.com/2010/03/blog-post.html>.

Hill, N. & Taylor, L. (2004). *Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues*. Current directions in psychological science, 13(4), 161-164. Ανακτήθηκε στις 15/02/2020 από το url <http://journals.sagepub.com/toc/cdpa/13/4>

Hill, J. (2014). Germany struggles to adapt to immigrant influx. BBC NEWS. Ανακτήθηκε στις 19/01/2020 από <http://www.bbc.com/news/world-europe-29686248>.

Lohmar, B.&Eckhardt, T., German EURYDICE (2013) *The Education System in the Federal Republic of Germany 2013/4*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2020 από: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-englpdfs/dossier_en_ebook.pdf.

MacConnell, A., (2016, Μάρτιος), *Πρόσφυγας ή Μετανάστης; Η επιλογή των λέξεων έχει σημασία*, ανακτήθηκε στις 10/02/2020 από το url https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf

ΟΟΣΑ , *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον ΟΟΣΑ*, ανακτήθηκε στις 10/02/2020 από το URL <http://www.hri.org/docs/OECD.html>

Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων, (σελ.3-28), ανακτήθηκε στις 20/12/2019 από το url <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, ανακτήθηκε στις 15/02/2020 από το url <https://actions.minedu.gov.gr/actions/primary>

UNHCR, *Convention and Protocol relating to the Status of Refugees*, (1967), ανακτήθηκε στις 14/02/2020 από το url <https://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-status-refugees.html>

UNHCR, (2018, Ιανουάριος, 26), Έκκληση του ΟΟΑΣΑ και του Υ.Α. για ενίσχυση των πολιτικών ένταξης υπέρ των προσφύγων, ανακτήθηκε στις 14/02/2020 από το url <https://www.unhcr.org/gr/3146-%CE%AD%CE%BA%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BF%CE%BF%CF%83%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%85-%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CF%83%CF%87%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%80.html>

Zuniga, C. & Alatorre Alva, S. (1996). *Parents as Resources in Schools: A Community-of-Learners Perspective*. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 16, 1-14.

Ανακτήθηκε στις 15/02/2020 από το url http://www.ncela.us/files/rcd/BE020640/JEILMS_Summer_1996_Volume1613.pdf