

Κώστας Παπαχρήστος • Παρασκευή Παχώνη • Κατερίνα Πεπηέση
Επιστημονική Εημέρεια

Το σχολείο
ως διαπολιτισμική κοινότητα
μάθησης
και η διαπολιτισμική κοινότητα
των εκπαιδευτικών



Κώστας Παπαχρήστος
Αθανάσιος Διαλεκτόπουλος
Μαρία Γκασσούκα
Οδυσσέας Ευαγγέλου
Νίκη Κάνεζου
Ζριανναφηλιά Νικολούδη
Αικατερίνη Πεπηέση
Ελένη Μουρά
Παρασκευή Παχώνη

ΑΙΑΚΟΣ
2021

Το σχολείο
ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης
και η διαπολιτισμική κοινότητα
των εκπαιδευτικών

© copyright Εκδόσεις «ΑΙΑΚΟΣ»

Αθήνα – Αύγουστος 2021

ΑΙΑΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ – ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΣΗ Α.Μ.Κ.Ε.

<https://www.aiakosedunet.org/>

Σουρή Γ. 20 – 18547 Πειραιάς

Τηλ.: 6975840882

Email: contact@aiakosedunet.org

ISBN: 978-618-85642-0-6

Όλα τα δικαιώματα ανήκουν στους ιδιοκτήτες copyright.

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή του έργου (ή τμήματός του) με οποιοδήποτε μέσο, χωρίς γραπτή άδειά τους. (Ν. 2121/93, άρθρο 51).

**Το σχολείο
ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης
και η διαπολιτισμική ικανότητα
των εκπαιδευτικών**

Επιστημονική Επιμέλεια

Κώστας Παπαχρήστος, Παρασκευή Παγώνη, Κατερίνα Λεμπέση

Πρόλογος

Χρήστος Παρθένης, Μαρία Γκασούκα

Κείμενα:

Κώστας Παπαχρήστος, Αθανάσιος Διαλεκτόπουλος,
Μαρία Γκασούκα, Οδυσσέας Ευαγγέλου, Νίκη Κάντζου,
Τριανταφυλλιά Νικολούδη, Αικατερίνη Λεμπέση,
Ελένη Μουλά, Παρασκευή Παγώνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|------------|
| 1.1. Το σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα και ο ρόλος της Διοίκησης /Ηγεσίας | 44 |
| 1.1.1. Εκπαιδευτική Διοίκηση /Ηγεσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | 44 |
| 1.1.2. Μορφές Διοίκησης /Ηγεσίας στο Σύγχρονο Διαπολιτισμικό Σχολείο | 54 |
| 1.1.3. Το σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης | 60 |
| 1.2. Ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας στη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού σχολείου | 70 |
| 1.2.1. Τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας (Διευθυντής/Σύλλογος Διδασκόντων) | 70 |
| 1.2.2. Σχολική Διοίκηση και Πολυπολιτισμικό Σχολείο | 81 |
| 1.2.3. Δομές στήριξης της σχολικής μονάδας και η διάσταση της διαπολιτισμικότητας | 86 |
| 1.3. Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) | 98 |
| 1.3.1. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου και Παιδαγωγική Καθοδήγηση | 98 |
| 1.3.2. Θεσμοί αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (Τ.Υ. & Φ.Τ. ΖΕΠ-Δ.Υ.Ε.Π.) και Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου | 108 |
| 1.4. Η διαπολιτισμική διάσταση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. - Σ.Ε.Ε. - Ενδοσχολική Επιμόρφωση | 114 |
| 1.4.1. Βασικός σκοπός της ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε. | 118 |
| 1.4.2. Περίοδοι Εφαρμογής – Κύκλοι Επιμορφωτικών Προγραμμάτων | 119 |
| 1.4.3. Ανάπτυξη της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης | 123 |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Βιβλιογραφία 125

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄. Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΘΕΜΑ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 140

2.1. Το φαινόμενο της μετανάστευσης 140

2.1.1. Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τη μετανάστευση 140

2.1.2. Σύροι πρόσφυγες στην Ελλάδα 151

2.1.3. Πρόσφυγες σε διαδικασία διέλευσης (transit) 173

2.1.4. Το νομικό πλαίσιο προστασίας και κοινωνικής ένταξης προσφύγων 177

2.1.5. Πρόσφατες εξελίξεις στη μεταναστευτική πολιτική 185

2.1.6. Πολιτικές περιφρούρησης των συνόρων και επιστροφής μεταναστών 190

2.1.7. Ξενοφοβία και ρατσισμός στην Ελλάδα σήμερα 199

2.1.8. Ξενοφοβικές αντιδράσεις σε ελληνικά δημόσια σχολεία 208

2.2. Εκπαίδευση των προσφύγων -μεταναστών μαθητών 214

2.2.1. Παροχή εκπαίδευσης στους πρόσφυγες- μετανάστες μαθητές/τριες 214

2.2.2. Καταγραφή του προσφυγικού πληθυσμού στα Κέντρα- Δομές φιλοξενίας 215

2.2.3. Εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων 218

2.2.4. Φορείς που δραστηριοποιούνται στις εκπαιδευτικές δράσεις 224

2.2.5. Το δικαίωμα των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση – ο ρόλος των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) 228

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | |
|---------------|--|-----|
| 2.2.6. | Εκπαιδευτική διαδικασία στις Δ.Υ.Ε.Π. | 235 |
| 2.2.7. | Το θεσμικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο | 237 |
| 2.2.8. | Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών | 248 |
| 2.2.9. | Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών | 251 |
| | Βιβλιογραφία | 255 |
| 3.1. | διάσταση τουπροσφυγικού/μεταναστευτικού θέματος | 265 |
| 3.1.2. | Η διαπολιτισμική «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών: ερευνητικά δεδομένα | 268 |
| 3.1.3. | Η διαπολιτισμική «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών: εννοιολογικές προσεγγίσεις | 272 |
| 3.1.4. | Χαρακτηριστικά και Συνιστώσες της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας/Ικανότητας | 279 |
| 3.1.5. | Η Επιστημονική Επιτροπή (Ε.Ε.) του Υπουργείου Παιδείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών | 291 |
| 3.2. | Βασικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών | 296 |
| 3.2.2. | Η Θεωρητική Βάση (επάρκεια) | 297 |
| 3.2.3. | Η Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας | 298 |
| 3.2.4. | Η Εμπειρική Βάση | 301 |
| 3.3. | Η διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής –δεύτερης και ξένης γλώσσας | 302 |
| 3.3.2. | Γλωσσικά επίπεδα μαθητών που διδάσκονται την Ελληνική ως μητρική–δεύτερη και ξένη γλώσσα στα δημόσια σχολεία | 303 |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | |
|---------------|--|------------|
| 3.3.3. | Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας (Γ1) στην εκμάθηση ξένων γλωσσών | 310 |
| 3.4. | Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου | 313 |
| 3.4.2. | Ανάπτυξη διαπολιτισμικών στοιχείων του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής | 315 |
| 3.5. | Ο Διαπολιτισμικός ρόλος του (Θεολόγου) Εκπαιδευτικού | 319 |
| | Βιβλιογραφία | 324 |
| | ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄. ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ, ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ... ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ: ΜΕΤΡΑ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ | 338 |
| | Εισαγωγή | 338 |
| 4.1 | Εννοιολογική προσέγγιση | 343 |
| 4.1.1. | Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ρατσισμός | 343 |
| 4.1.2. | Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ξενοφοβία | 352 |
| 4.1.2. | Εννοιολογική προσέγγιση του όρου στερεότυπο | 356 |
| 4.1.3. | Εννοιολογική προσέγγιση του όρου προκατάληψη | 360 |
| 4.2. | Αντιμετώπιση των φαινομένων στο σχολείο: Μέτρα και παρεμβάσεις | 368 |
| 4.2.1. | Αναγνώριση και αντιμετώπιση του φαινομένου του εκπαιδευτικού ρατσισμού | 373 |
| 4.2.2. | Ρατσισμός-Ξενοφοβία-Σχολική Βία, Εκφοβισμός, Μέτρα και παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους στο σχολείο | 380 |
| 4.2.3. | Αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ρατσισμού: πολιτικές και μέτρα σε όλα τα επίπεδα | 386 |
| 4.2.4. | Ο ρόλος του εκπαιδευτικού- Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών | 403 |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | |
|---------------|--|------------|
| 4.2.5. | Αναλυτικά Προγράμματα | 406 |
| 4.2.6. | Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για την υποστήριξη των παλιννοστούντων, αλλοδαπών μαθητών και των προσφύγων μαθητών/τριών | 409 |
| | Βιβλιογραφία | 413 |
| | Εισαγωγή | 420 |
| 5.1. | Οι μεταναστευτικές ροές και η διάσταση του Φύλου | 421 |
| 5.2. | Οι έρευνες για την έμφυλη μετανάστευση | 424 |
| 5.3. | Προσεγγίζοντας το μεταναστευτικό φαινόμενο από τη σκοπιά των γυναικών | 427 |
| 5.4. | Εμπορία και καταναγκαστική πορνεία γυναικών (trafficking) | 429 |
| 5.5. | Επιλογικά | 432 |
| | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 433 |
| | Εισαγωγή | 438 |
| 6.1. | Σύνδρομο Asperger | 439 |
| 6.2. | Εκπαιδευτικοί και παιδιά με σύνδρομο Asperger | 441 |
| 6.2.1. | Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ένταξη των μαθητών/τριών | 441 |
| 6.2.2. | Εκπαιδευτικές πρακτικές | 443 |
| 6.2.3. | Οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους | 446 |
| 6.3. | Παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την εκπαίδευση μαθητών με σύνδρομο Asperger και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο | 448 |
| 6.3.1. | Ο βαθμός επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης των μαθητών και των γονέων τους | 448 |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | |
|--|---|------------|
| 6.3.2. | Η διατύπωση των διαγνώσεων των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές | 452 |
| 6.3.3. | Το είδος των υλοποιούμενων παρεμβάσεων | 454 |
| | Συμπεράσματα – Προτάσεις | 455 |
| | Βιβλιογραφικές Αναφορές | 458 |
| Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ- | | 463 |
| ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ | | 463 |
| ΚΕΙΜΕΝΑ ΔΙΑΛΟΓΟΥ- | | 463 |
| ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ- ΑΣΚΗΣΕΙΣ | | 463 |
| 7.1. | Πληροφοριακό υλικό για τους πρόσφυγες | 465 |
| 7.2. | Υλοποίηση δραστηριοτήτων | 466 |
| | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 479 |
| 8.1. | Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ρόλος Διαπολιτισμικού Σχολείου- Ένταξη μαθητών/τριών-Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία- σχέσεις-αξιολόγηση μαθητών-ψυχολογικό κλίμα της τάξης-διαπολιτισμικές αρχές | 481 |
| 8.2. | Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ.Πρόσφυγες μαθητές-στιγματισμός, ΤΥ ΖΕΠ, δίγλωσσοι μαθητές, διδασκαλία ελληνικής, αλληλεξάρτηση γλωσσών, σημασία της μητρικής γλώσσας και Ταυτότητα- Ενσυναίσθηση | 492 |
| 9.1. | Ανθρώπινα Δικαιώματα και Θεσμοί | 534 |
| 9.2. | Σχολική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα | 558 |
| 9.3. | | |

**ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Δραστηριότητες Διαλόγου
και
Βιωματικές Δράσεις

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μετανάστευση αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο που προκύπτει από την αναζήτηση καλύτερης ποιότητας ζωής, πόσο μάλλον όταν αυτή πηγάζει από άθλιες, συχνά εμπόλεμες συνθήκες διαβίωσης.

Δεδομένων των τελευταίων εξελίξεων που σχετίζονται με την ενσωμάτωση των μεταναστών/προσφύγων, ως απόρροια της προσφυγικής κρίσης που ξέσπασε το 2015, και αποτελώντας συνάμα ευρωπαϊκό και διεθνές φαινόμενο, η μετανάστευση κρίνεται ζήτημα πρώτης προτεραιότητας με πολλές κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Όταν κάνουμε λόγο για ένταξη εννοούμε τη διαδικασία της σταδιακής προσαρμογής των μεταναστών σε μια κοινωνία, με στόχο την ελαχιστοποίηση του «κοινωνικού αποκλεισμού» τους. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι δυνατόν να διαφοροποιείται ανάλογα με την χώρα και το γενικότερο πλαίσιο. Είναι δυνατόν, ακόμα, να διαφέρει ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις, όπως αυτές συνήθως διαμορφώνονται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό, αλλά και εκπαιδευτικό πλαίσιο της κάθε χώρας κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που συντελείται. Επίσης, η ένταξη αποτελεί διαδικασία στήριξης ή αλλιώς παροχής βοήθειας σε πρόσφυγες και μετανάστες, ώστε να γίνουν μέλη της χώρας υποδοχής και της κοινωνίας. Η διαδικασία αυτή δεν εξαιρεί καμία μορφή κοινωνικής ζωής, κι αυτό την καθιστά αρκετά πολύπλοκη.

Το παρόν βιβλίο που επιμελείται ο Κώστας Παπαχρήστος, η Παρασκευή Παγώνη και η Κατερίνα Λεμπέση, πραγματεύεται ακριβώς αυτό, την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, ως μια ιδιαίτερη σύγχρονη πρόκληση, αλλά και τα μέτρα που δύνανται να αντισταθμίσουν επιτυχώς την παρούσα κατάσταση. Βασική κατεύθυνση αποτελεί η διαμόρφωση ενός σχολείου ως διαπολιτισμική κοινότητα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μάθησης και συνεργασίας προς όφελος των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιμόρφωση, την ετοιμότητα και ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο. Μέσα από την ανασκόπηση των στοιχείων για την εκπαίδευση διαφαίνεται ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όσον αφορά στη μόρφωση των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων εντός της χώρας, ανταποκρίνεται αποσπασματικά στις ανάγκες και τις προτεραιότητες που θέτουν οι πληθυσμοί των ομάδων αυτών. Η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων θα πρέπει να οργανωθεί κατά πολύ περισσότερο, προκειμένου να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα τόσο για τους μαθητές, όσο και για την κοινωνία γενικότερα.

Διαγράφεται, συνεπώς, η ανάγκη για συμπερίληψη των μαθητών στα δημόσια σχολεία των χωρών υποδοχής, έχοντας άμεσο στόχο την ουσιαστική συμπερίληψή τους στην κοινωνία με παράλληλο σεβασμό στις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους. Η εκπαίδευση των παιδιών σε κρατικές σχολικές μονάδες οι οποίες διέπονται από το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δύναται να τα εντάξει γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα στην πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία καλούνται να ζήσουν. Ταυτόχρονα, η συνύπαρξή τους με την κυρίαρχη ομάδα δύναται να επιφέρει την εξάλειψη κάθε είδους στερεοτυπικών αντιλήψεων και διακρίσεων.

Η φοίτηση σε ένα σχολείο που διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέχει στα παιδιά ένα αναλυτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών. Παράλληλα, προσφέρει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που εκφράζουν τη διαπολιτισμικότητα, ενώ στελεχώνεται με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που ασπάζονται όλα όσα πρεσβεύει η

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διαπολιτισμική αγωγή. Αυτό οδηγεί αυτόματα στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του διαπολιτισμικού σχολείου που είναι επικοινωνιακό και αρεστό σε όλα τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό. Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού σε αυτό είναι να εφαρμόσει τους κατάλληλους τρόπους, ώστε να διαπραγματευτεί τη διαφορετικότητα, καθώς η ευθύνη του για τη διατήρηση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του κάθε μαθητή είναι βαρυσήμαντη.

Συνεπώς, η άμβλυνση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων στο ελληνικό πλαίσιο μπορεί να επέλθει μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το διαπολιτισμικό μοντέλο θα πρέπει να διαπερνά ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα και να έχει ως κύριο στόχο και δράση του την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Γιατί το διαπολιτισμικό μοντέλο υποδηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, την αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών, μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων.

Για εμένα προσωπικά, ως Επιστημονικό Υπεύθυνο του Έργου «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, όπως επίσης και τους επιστημονικούς συνεργάτες του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής, που από το 1990 αναλαμβάνει την υλοποίηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η φιλοσοφία και οι στόχοι των διαπολιτισμικών πολιτικών τόσο στο επίπεδο του επιστημονικού λόγου όσο και στο επίπεδο της εφαρμογής ουδεμία σχέση έχουν με την αναπαραγωγή των μειονοτήτων, αλλά υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και τη δημιουργική συνεργασία των γηγενών και των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ο στόχος είναι η δημιουργία του κράτους δικαίου που θα εντάσσει όλους τους πολίτες, από τους οποίους θα αντλεί τη νομιμοποίησή του και τους οποίους θα αντιμετωπίζει βασιζόμενο στις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, διαμορφώνοντας τον διαπολιτισμικό δημοκρατικό πολίτη.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συγκροτείται μέσα στις νέες συνθήκες που δημιουργήσε η παγκοσμιοποίηση και δεν μπορεί να αποπολιτικοποιηθεί, υπό την έννοια ότι οι κεντρικές πολιτικές επιλογές σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, επηρεάζουν αναγκαστικά το περιεχόμενο της. Σε κάθε περίπτωση, το τι ακριβώς είναι εφικτό να περιλαμβάνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων που εκτυλίσσονται σε ένα δεδομένο χρονικό πλαίσιο, τι πρέπει να αφαιρεθεί και τι πρέπει να προστεθεί, ποιων εθνοπολιτισμικών ομάδων μπορεί να διδαχθεί η ιστορία, η γλώσσα και ο πολιτισμός και πώς ακριβώς, παραμένουν δύσκολα ερωτήματα. Παρέχουν όμως το κίνητρο για τη συνέχιση της προσπάθειας. Και σ' αυτή την προσπάθεια επιδιώκει να συνεισφέρει αυτό το πόνημα.

Το βιβλίο αυτό **«Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών»**, έρχεται να προστεθεί σε μια σειρά πρωτοβουλιών που έχει αναλάβει ο Κώστας Παπαχρήστος, αλλά και ανάλογων εκδόσεων. Είμαι βέβαιος ότι θα αποτελέσει χρήσιμο βοήθημα στα χέρια των εκπαιδευτικών και απαραίτητο εργαλείο στις προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα για μια εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών σε ένα διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό ελληνικό σχολείο.

**Χρήστος Παρθένης,
Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής του ΕΚΠΑ**

Όπως όλες και όλοι γνωρίζουμε, οι μαθήτριες και οι μαθητές, ανεξάρτητα πολιτιστικής προέλευσης, στην αρχική επαφή τους με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση τοποθετούνται συνήθως μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές, διδακτικές και μαθησιακές, ρυθμίσεις σε ένα άγνωστο περιβάλλον, που πρέπει να διερευνήσουν, να προβληματιστούν σχετικά και να το κατακτήσουν. Έτσι ή αλλιώς, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του προβληματισμού τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητριών/μαθητών. Άρα, η επιδίωξη ανάπτυξης των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των παιδιών αποτελεί κρίσιμη πτυχή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως άλλωστε και η επιδίωξη συνάντησης των γηγενών μαθητών και μαθητριών, εντός του πραγματικού κόσμου, με διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα και τους ανθρώπους που ζουν, εργάζονται και μαθαίνουν μέσα σε αυτά, κυρίως «άλλες/ους» μαθήτριες/ές. Στο πλαίσιο της οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να επιδείξουν την απόκτηση και τη συνεχή βελτίωση διαπολιτισμικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και της αυτογνωσίας, που συμβάλλουν στην καθιέρωση νέου τύπου γυναικών και ανδρών πολιτών αργότερα, βαθιά δημοκρατικών, απαλλαγμένων από τον ρατσισμό, την ξενοφοβία, τον σεξισμό, την ομοφοβία και, ευρύτερα, από την καχυποψία και τη δυσπιστία απέναντι στην ετερότητα, απέναντι στην πλούσια κληρονομιά της διαπολιτισμικής μετανάστευσης και την εμπειρίας της. Ακόμα, μέσω αυτού του είδους εκπαίδευσης, τα παιδιά αναγνωρίζουν αφενός την ποικιλομορφία της δικής τους κουλτούρας και αφετέρου μαθαίνουν για τις άλλες, τις διαφορετικές κουλτούρες και τους φορείς τους, που είναι οι συμμαθήτριες και οι συμμαθητές τους και οι οικογένειές τους και, δεν είναι σπάνιες οι φορές που τα ίδια διαπαιδαγωγούν στις παραπάνω αξίες, κατά κάποιον τρόπο, τις/τους γονείς και άλλα μέλη του δικού τους περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτόν προετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος με τα μάτια και το μυαλό ανοιχτά. Κατά συνέπεια, είναι ευθύνη σοβαρή των εκπαιδευτικών να οδηγήσουν τη νέα γενιά προς έναν πιο δίκαιο κόσμο, να συμβάλλουν ώστε να γίνει αλληλέγγυα με τις/τους καταπιεσμένες/ους κάθε τύπου και προέλευσης, αφού όλες και όλοι αποδεχόμαστε ότι η συγκεκριμένη διαδικασία, η πληροφόρηση δηλαδή γύρω από διαφορετικούς πολιτισμούς, μεταξύ των άλλων, εμπλουτίζει τις ζωές τους. Επιβάλλεται να σημειώσουμε όμως πως, ενώ οι περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να επικοινωνούν γρήγορα με τις διαφορετικής κουλτούρας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μαθήτριες και μαθητές τους, δεν είναι λίγοι/ες εκείνοι/ες που εμφανίζουν, κάποτε σημαντικό, έλλειμμα πολιτιστικής κατανόησης, γεγονός που είναι δυνατό να οδηγήσει τις/τους ίδιες/ους σε απογοήτευση, σε ενίσχυση των σχετικών αρνητικών στερεοτύπων τους, τελικά στην έντονη αίσθηση εκπαιδευτικής αποτυχίας, με ταυτόχρονες επιβλαβείς συνέπειες και για τα γηγενή παιδιά και για τις σχέσεις των αλλοδαπών παιδιών με το σχολείο της χώρας υποδοχής.

Στην ουσία της η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί τη διαδικασία προσαρμογής σε νέο περιβάλλον και τις απαιτήσεις του, μέσω της απόκτησης των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Πρόκειται για διαδικασία κατανόησης, έστω και τροποποιημένης, αλλά και ερμηνείας των ποικίλων διαπολιτισμικών συνθηκών που επικρατούν ανά χώρα. Το βέβαιο είναι ότι, ο κόσμος σήμερα αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινότητα. Επιδιώκοντας την πλοήγηση στον σύγχρονο αυτόν κόσμο, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ένα ζωτικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό, γυναίκα ή άνδρα, απαραίτητο συστατικό της παιδαγωγικής επιτυχίας. Κι αυτό γιατί όχι μόνον επιδιώκει να αποκαταστήσει τις όποιες σχετικές στρεβλές και μονομερείς παιδαγωγικές απόψεις, αλλά στοχεύει στο να υποκινήσει μαθήτριες και μαθητές να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες έως πρόσφατα παραδοχές και να προσεγγίζουν την κοινωνία στην οποία ζουν, όπως και τον κόσμο ολόκληρο, μέσω πολλαπλών οπτικών. Το σίγουρο είναι, με βάση τα προαναφερόμενα, πως τα τελευταία χρόνια η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, το περιεχόμενο και οι στόχοι της βρίσκεται στο κέντρο ενός ενδιαφέροντος διεθνούς διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών, των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνίας. Πιστεύω πως όσες και όσοι συμμετέχουμε με κείμενά μας στον παρόντα τόμο (άρα και στον συγκεκριμένο διάλογο) θεωρούμε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κρίσιμο μέσο για τη δημιουργία μιας πραγματικά διαπολιτισμικής κοινωνίας, στην οποία οι «διαφορετικοί, αλλά κοινωνικά αποδεκτοί» τρόποι συμπεριφοράς, η διαπολιτισμική έννοια της γνώσης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ως κοινωνικά δομημένης και ανοιχτής στην ερμηνεία των πολιτιστικών διαιρέσεων, οι πολλαπλοί Λόγοι που αρθρώνονται κ.λπ. εκτιμώνται σαν πλούτος του κοινωνικού επικοινωνήματος και εντάσσονται στον δημόσιο διάλογο και τη διαμόρφωση των ανάλογων πολιτικών. Όλα αυτά, φυσικά, χωρίς να παραγνωρίζουμε την ισχύ και την επίδραση που ασκούν σε σημαντική κοινωνική μερίδα κυρίως εκπαιδευτικά υποδείγματα και στη χώρα μας, τα οποία εγκυβνουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για υπονόμηση θεμελιωδών εθνικών αξιών και κατακερματισμό του Έθνους σε πλήθος πολιτιστικών και φυλετικών ομάδων, με συνέπεια σοβαρούς γι αυτό κινδύνους. Οι περισσότερες/οι άνθρωποι διαθέτουν βαθιά ριζωμένη εθνοκεντρική (η «δική μας» κουλτούρα είναι σπουδαιότερη και οπωσδήποτε καταλληλότερη), πολιτισμικά δεσμευμένη και συχνά όχι και τόσο ορατή άποψη, ισχυρότερη από ό, τι φανταζόμαστε. Συνήθως κρίνουν ένα άτομο διαφορετικής κουλτούρας αρνητικά, γιατί δεν αντιλαμβάνονται τι κρύβεται πίσω από πράξεις και αντιδράσεις του. Κι αυτές οι εθνοκεντρικές και μονοπολιτιστικές απόψεις αντιμάχονται τη δική μας, βαθιά εδραιωμένη πεποίθηση, ότι υπάρχει ένα αμετάβλητο σώμα κοινής πνευματικής κληρονομιάς, που πρέπει να αποτελεί μέρος της κουλτούρας όλων των ανθρώπων, την πίστη μας πως ο πολιτισμός είναι σπίτι που μας χωράει όλες και όλους και σε καμιά περίπτωση φυλακή, γεγονός όχι απλά πολιτικά ορθό, αλλά στάση ζωής, η οποία απαιτεί πολιτιστική ευαισθησία και σεβασμό στην/ον άνθρωπο. Κι ακόμα οι συγκεκριμένες απόψεις αντιμάχονται την έμπρακτη αντίθεσή μας σε παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές ευρω/ελληνο κεντρικές, ρατσιστικές, σεξιστικές, ομοφοβικές, οι οποίες περιθωριοποιούν τις γυναίκες και τη ΛΟΑΤ Κοινότητα, τις/τους μη ευρωπαϊές/ους και τις διάφορες εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές κ.ά. μειονότητες.

Ολοκληρώνοντας, επιτρέψτε μου μία επισήμανση: οφείλουμε να παραδεχθούμε πως και στη χώρα μας η επιστημονική έρευνα που συνδέεται με την υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων και τις

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

επιπτώσεις τους στους μαθητές και στις μαθήτριες, αλλά και στις/στους εκπαιδευτικούς, όπως και η επιστημονική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στόχων και του περιεχομένου τους, που θα οδηγήσει, τελικά, στην απάντηση του σημαντικού ερωτήματος για το εάν η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση οδηγεί σε αυξημένη ανοχή έναντι «άλλων» ανθρώπων και πολιτισμών, παραμένει μάλλον περιορισμένη. Επίσης, δεν έχουμε μελετήσει επισταμένα τους παράγοντες εκείνους που ακούσια-εκούσια εμποδίζουν την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ή/και δεν ασχοληθήκαμε όσο θα έπρεπε με ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το μέγεθος, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η φυλετική και έμφυλη σύνθεση των σχολείων, το αν βρίσκονται σε αγροτικές ή αστικές κοινότητες κ.λπ. Έτσι, ο παρών τόμος, με τον θεωρητικό πλούτο των περιεχομένων του, τα κείμενα διαλόγου που περιλαμβάνει και τις βιωματικές δράσεις που προτείνει, έρχεται να εμπλουτίσει τον σχετικό προβληματισμό και την ανάλογη έρευνα κι από την άποψη αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμος. Ειδικότερα μάλιστα, σε μία περίοδο που η χώρα μας καλείται να εντάξει στο εκπαιδευτικό της σύστημα τα προσφυγόπουλα και οι γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικοί να απαλύνουν, μεταξύ των άλλων, στο μέτρο του δυνατού, τα τραύματα της προσφυγιάς. Καλούνται επίσης οι εκπαιδευτικοί-γεγονός που δεν πρέπει να μας διαφεύγει-να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν τους/τις γονείς τους, στην προσπάθεια για την καλύτερη δυνατή διαχείριση και την ομαλή έκβαση ζητημάτων που συνδέονται με τη σχολική ζωή των παιδιών τους, καθώς και την αποκατάσταση της αποτελεσματικότερης δικής τους επικοινωνίας με τη σχολική κοινότητα και την ενεργή τους ένταξη σε αυτή. Κατά συνέπεια, αξίζουν για άλλη μια φορά θερμά συγχαρητήρια στον δρ. Κώστα Παπαχρήστο για την πρωτοβουλία του (που έρχεται να προστεθεί στη μακρά πορεία αντίστοιχων πρωτοβουλιών που έχει λάβει όλο αυτό το μακρόχρονο διάστημα ενασχόλησής του με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και όχι μόνο), δημιουργίας του επιστημονικού τόμου με τίτλο: «*Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και η διαπολιτισμική ικανότητα των*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτικών», που ολοκληρώθηκε με την αποφασιστική συμβολή της κ. Παρασκευής Παγώνη και της κ. Κατερίνας Λεμπέση. Θερμά συγχαρητήρια όμως αξίζουν στις και στους συγγραφείς των άρθρων που περιλαμβάνει ο τόμος. Εύχομαι και ελπίζω να ακολουθήσουν σύντομα κι άλλοι, γιατί τους χρειαζόμαστε.

***Μαρία Γκασούκα,
Ομότιμη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιου Αιγαίου***

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης είναι χωρίς αμφιβολία μια από τις βασικές προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα η Ελλάδα, αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση, λόγω του μεγέθους της, της ταχύτητας με την οποία εξελίσσεται και της πολυπλοκότητας των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών επιπτώσεών της. Αποτελεί πρωτίστως μια ανθρωπιστική κρίση παγκόσμιας εμβέλειας, αλλά, ειδικότερα, και μια κρίση πολιτικής, η οποία βρήκε την Ευρωπαϊκή Ένωση «απροετοίμαστη» και, συνεπώς, απαιτεί από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να προβούν σε επείγουσες και αποφασιστικές ενέργειες και να λάβουν μακροπρόθεσμα μέτρα με βάση τις ανάγκες της κοινωνίας, της αγοράς εργασίας και της εκπαίδευσης.

Στα τέλη του 2015, ο αριθμός των ανθρώπων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους ως πρόσφυγες/μετανάστες, ξεπέρασε κάθε προηγούμενο φτάνοντας τα 65 εκατομμύρια, ανάμεσα σε αυτά τα άτομα, τα μισά ήταν παιδιά (UNCR, 2015). Με την άνευ προηγουμένου ενίσχυση των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προσφυγικών ροών προς τα σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ελλάδα αναδεικνύεται σε κυρίαρχο τόπο πρώτης υποδοχής προσφύγων και μεταναστών, κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν και από άλλες περιοχές που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση (UNCR, 2014).

Αποτελεί πραγματικότητα η κατάσταση που διαμορφώνεται σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Τα ανοιχτά μέτωπα σε Συρία και Λιβύη, αρχές του 2020, ενισχύουν τους φόβους για ένα νέο, μεγάλων διαστάσεων προσφυγικό κύμα προς την Τουρκία και την Ευρώπη¹.

Παράλληλα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο δημόσιος λόγος εναντίον της Πολυπολιτισμικότητας ενισχύεται με αιχμή του δόρατος την «μουσουλμανική απειλή». Τα ζητήματα της εθνικής και πολιτικής ταυτότητας τίθενται, εκ νέου. Η δημιουργία αντιευρωπαϊκών και ξενοφοβικών μορφωμάτων ακόμη και στη Σουηδία, είναι πραγματικότητα². Η Ε.Ε. απέφυγε επιμελώς να διαμορφώσει μια ενιαία μεταναστευτική πολιτική, αναφέρει ο κ. Παρθένης, υποτιμώντας τον παράγοντα του ευρωπαϊκού εθνικισμού αφού τα ευρωπαϊκά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα συνέχισαν να αγνοούν, σε μεγάλο βαθμό, την πολυπολιτισμικότητα κινούμενα με βάση των ευρωκεντρικό χαρακτήρα τους θεωρώντας τους οικονομικούς μετανάστες και πρόσφυγες από την Αφρική, την Ασία, τη Μέση ανατολή, αλλά και τα Βαλκάνια και την Ανατολική Ευρώπη και τους Ρομά ως φορείς «μιας κατώτερης κουλτούρας και ενός ελλειμματικού πολιτισμικού κεφαλαίου».

¹ Ο αναπληρωτής γενικός γραμματέας του ΟΗΕ, Μάρκ Λόουκοκ, σε δηλώσεις του (18-2-2020) Εφ. Καθημερινή, αναφέρει: «Πλέον πιστεύουμε ότι 900.000 άνθρωποι έχουν εκτοπιστεί από τη 1^η Δεκεμβρίου (2019), η συντριπτική πλειονότητα των οποίων είναι γυναίκες και παιδιά» και πρόσθεσε «Εξαναγκάζονται να κοιμούνται έξω στην ύπαιθρο και σε θερμοκρασίες υπό το μηδέν... Μωρά και μικρά παιδιά πεθαίνουν από το κρύο».

² Η κατάληψη της 3^{ης} θέσης του ακροδεξιού κόμματος με ποσοστό 13%, είναι γεγονός (Παρθένης Χ. & Φραγκούλης Γ., 2016. «Η πολυπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις»)

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η μονιμότητα του μεταναστευτικού και προσφυγικού ζητήματος και η συνειδητοποίησή του, τόσο από την ελληνική όσο και από τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, μπορεί να βοηθήσει ώστε η Ελλάδα, που έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, να χαράξει πολιτικές, που να προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών αναφορών στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, με απόλυτο σεβασμό στην ταυτότητα του καθενός. Η διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού, διαπολιτισμικού σχολείου που να διασφαλίζει την ταχεία και πλήρη ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, είναι καθήκον κυρίως των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών πολιτικών που διαμορφώνονται στην Ελλάδα.

Η παροχή δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης, η ενίσχυση ενός διαπολιτισμικού και διαθρησκευτικού διαλόγου, η προώθηση της ενσωμάτωσης και της κοινωνικής /εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα και την Ε.Ε., είναι καθήκοντα που ορίζονται από διεθνείς συμβάσεις και από τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Είναι πολιτικές που μπορεί να ενισχύουν την κατανόηση και την αλληλεγγύη των χωρών υποδοχής στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας στην κατεύθυνση οικοδόμησης πιο συνεκτικών και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνιών, που θα βασίζονται στην πολιτιστική πολυμορφία, την προώθηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών και την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων.

Με βάση τα παραπάνω, στο βιβλίο αυτό φιλοδοξούμε με θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές να δώσουμε στους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης, στους φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων, στους εκπαιδευτικούς στις ΔΥΕΠ και στους επαγγελματίες ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και στους εργαζόμενους στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, ενδιαφέρουσες απαντήσεις και εκπαιδευτικό υλικό σε αρκετά ερωτήματα που σχετίζονται:

- Με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, την αντιμετώπιση του προσφυγικού θέματος, την εκπαιδευτική και κοινωνική

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, την αναγκαιότητα συστημικής αντιμετώπισης του όλου θέματος με παρεμβάσεις τόσο στο σχολείο και στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και τις τοπικές κοινωνίες. Τονίζουμε την αναγκαιότητα για μια κοινή για όλους τους μαθητές εκπαίδευση ενάντια στα μοντέλα του διαχωρισμού και της αφομοίωσης με την ανάδειξη της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, το σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας.

- Επισημαίνουμε ότι η ομαλή ένταξη ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, εάν όλα τα μέλη της κοινωνίας, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, την ανεκτικότητα, την αναγνώριση και αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές
- Τονίζουμε ότι οι θεσμικές, διοικητικές και παιδαγωγικο-διδασκτικές παρεμβάσεις οφείλουν στο ελληνικό σχολείο, να προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, όχι στη βάση της ομογενοποίησης, αλλά στη βάση της αναγνώρισης και κατανόησης των ιδιαίτερων πολιτισμικών, γλωσσικών ή κοινωνικών χαρακτηριστικών τους. Οι θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών, με στόχο την επίτευξη μιας διαδικασίας ισότιμης σχολικής, κοινωνικής ένταξης και ίσων ευκαιριών.
- Στο πλαίσιο της διδακτικής και της διδασκαλίας με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι βασικό να προηγείται η ανάλυση και αξιολόγηση αναγκών των μαθητών. Αυτό μπορεί να σημαίνει: ανίχνευση γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν οι μαθητές, ώστε να εντοπιστούν εκείνες που θα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αναπτυχθούν. Ένα επόμενο βήμα είναι ο ορισμός των στόχων και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα είναι δυνατό να ελεγχθεί, εάν έχουν επιτευχθεί. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να αποδίδεται στην ανάπτυξη τόσο γνωστικών, όσο και συναισθηματικών στόχων. Η διαπολιτισμική διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, καθώς και με μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών.

- Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διδασκαλία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής προτείνεται ως ένας οργανωμένος και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών/τριών, αλλά και να τους/τις επιτρέπει να αναπτυχθούν στο μέγιστο βαθμό. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να αποτελέσει μια διδακτική παρέμβαση που να ανταποκρίνεται στην ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού και στις επιταγές των καιρών αφού σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα των τελευταίων ετών δύναται να παρέχει σε όλους τους μαθητές όχι μόνο ευκαιρίες μόρφωσης, αλλά και διδακτικές συνθήκες κατάλληλες για όλους. Η διαφοροποίηση λοιπόν της διδασκαλίας προτείνεται σαν σχολική μεταρρύθμιση όπου οι εκπαιδευτικοί δύναται να τροποποιήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά υλικά και την παρεχόμενη υποστήριξη προκειμένου να καλύψουν αποτελεσματικά τις ανάγκες και τις ικανότητες όλων των μαθητών σε ετερογενείς και μικτές ικανότητας τάξεις ώστε να δώσουν ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στη γνώση και να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών/τριών (γηγενών, μεταναστών & προσφύγων).

- Επισημαίνουμε τον κομβικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ιδιαίτερα την προετοιμασία

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν δηλαδή κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν, όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, δείχνουν «ελλείψεις και προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί». Η αδυναμία, πολλές φορές, των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της «μονοπολιτισμικής» και στη βάση της «εθνοκεντρικής» εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (στην Ελλάδα και την Ε.Ε.), απαιτείται να επανασχεδιαστεί, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών και των σχολείων. Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πρέπει να εμπλουτίζουν όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια και σε όλους τους θεσμοθετημένους φορείς επιμόρφωσης.

Αναλυτικότερα, στο Πρώτο μέρος του Βιβλίου, που αποτελείται από έξι (6) Κεφάλαια, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ειδικότερα, στο Α΄ Κεφάλαιο ο Κώστας Παπαχρήστος και η Κατερίνα Λεμπέση εστιάζουν στην αναγκαιότητα λειτουργίας και μετασχηματισμού των σχολείων σε διαπολιτισμική κατεύθυνση. Περιγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που μπορεί να λειτουργεί ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και συνεργασίας αναπτύσσοντας μια κουλτούρα αποδοχής και ένα περιβάλλον μάθησης που να προωθεί έννοιες, όπως η αποδοχή και η διαφορετικότητα, αλλά και ως ένας ολοκληρωμένος, διοικητικά, οργανισμός που να μπορεί να παρέχει όλη την απαραίτητη διδακτική στήριξη σε μαθητές που την χρειάζονται.

Ειδικότερα, τονίζουν, ότι για να λειτουργήσει ένα σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης απαιτείται να προβεί σε ανασχεδιασμό της δομής του με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα διαπολιτισμικής μάθησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση αυτή. Η επίγνωση για συλλογική μάθηση, η γνώση του επιπέδου μάθησης του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, το κοινό όραμα και οι στόχοι που πρέπει να τίθενται από τα μέλη του οργανισμού και να αφορούν στις διαπολιτισμικές δραστηριότητες, ο εμπλουτισμός των Α.Π.Σ., οι συνεργατικές δομές που στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών, όπως: η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα, η ισοτιμία, η αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη, η προώθηση της διαπολιτισμικής καινοτομίας και της δημιουργικότητας, η αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικού προσανατολισμού με βάση τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αναβάθμιση των πολιτισμών και των γλωσσών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού, στερεοτύπων και προκαταλήψεων, οι πολιτικές για την αντιστάθμιση των όποιων «υστερήσεων» σε γλωσσικό επίπεδο, η διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα των μαθητών/τριών και η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών/τριών που να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στη κοινωνία..., είναι μερικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που θέλει να λειτουργεί ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και συνεργασίας.

Οι συγγραφείς, δίνουν έμφαση στην έννοια της σχολικής ηγεσίας και ιδιαίτερα της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ως βασικό παράγοντα παρακίνησης των στελεχών/εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως ευκαιρία για εμπλουτισμό και αλλαγή του σχολείου και υιοθέτησης θετικής στάσης ως προς τη διαφορετικότητα.

Παραθέτουν, τέλος, τις πολιτικές του Υ.ΠΑΙ.Θ. που αφορούν τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, τη διαπολιτισμική τους διάσταση και τις προϋποθέσεις στην κατεύθυνση αυτή, καταθέτοντας, παράλληλα, προτάσεις για το διαπολιτισμικό εμπλουτισμό τους ώστε οι αλλαγές αυτές να είναι προς όφελος του σχολείου, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας. Η συνεχής «ενδοσχολική» επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών των σχολείων και των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.) από τα στελέχη της εκπαίδευσης, που θα είναι δίπλα στις σχολικές μονάδες σε θέματα προγραμματισμού-οργάνωσης-διεύθυνσης/καθοδήγησης-εποπτείας/αποτίμησης με βασικές θεματικές που να αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι βασική συνιστώσα για την επιτυχία του εγχειρήματος.

Στο Κεφάλαιο Β´ ο Αθανάσιος Διαλεχτόπουλος περιγράφει το θέμα της σύγχρονης μετανάστευσης, κυρίως των τελευταίων ετών μέχρι σήμερα. Επιχειρεί μια καταγραφή του θεσμικού πλαισίου που διέπει το μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα που απασχολεί την Ελλάδα. Το νομικό καθεστώς προστασίας, κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων, τις πολιτικές περιφρούρησης των συνόρων και τις δυσκολίες που υπάρχουν στο θέμα αυτό. Καταγράφει την άνοδο του ρατσισμού και της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ξενοφοβίας που ενισχύεται στην Ελλάδα με τις προσφυγικές ροές και αναφέρεται σε σχετικές έρευνες. Επισημαίνει το θέμα των ξενοφοβικών αντιδράσεων στην εκπαίδευση από τις τοπικές κοινωνίες, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και τις αντιστάσεις που αναπτύσσονται με πρόσχημα το προσφυγικό ζήτημα.

Ο συγγραφέας επισημαίνει πως στις περισσότερες έρευνες βρέθηκε ότι οι μαθητές εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Στον ελληνικό χώρο τις περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής έχουν οι αλλοεθνείς μαθητές στα αρχικά στάδια της φοίτησής τους. Οι δυσκολίες εντοπίζονται στον τομέα της μάθησης και την κοινωνική συμπεριφορά. Οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών μεταναστών ερμηνεύονται από το γεγονός ότι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και ότι δεν παρουσιάζουν την απαιτούμενη επάρκεια στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στην έρευνα της PISA όπου συγκρίθηκαν μεταξύ τους παιδιά μεταναστών της πρώτης και δεύτερης γενιάς, αλλά και με παιδιά γηγενών, προέκυψε ότι τα παιδιά της δεύτερης γενιάς παρουσίασαν ψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά της πρώτης γενιάς.

Τονίζει την αναγκαιότητα οργανωμένης υποδοχής και παροχής εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρεται στις δράσεις του Υ.ΠΑΙ.Θ. και την επιστημονική επιτροπή που είχε την ευθύνη διαχείρισης του προσφυγικού τα πρώτα έτη, στις δομές και στα κέντρα υποδοχής και φιλοξενίας των παιδιών προσφύγων. Στο ρόλο των Δ.Υ.Ε.Π. και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες στελέχωσης και παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καταγράφει και παρουσιάζει τα βασικά σημεία των εκπαιδευτικών μοντέλων των ευρωπαϊκών κρατών στον τομέα της ένταξης που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για την κατάρτιση μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και τονίζει ότι η διοργάνωση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες-πρόσφυγες μπορεί να προωθήσει όχι μόνο την ένταξή τους στη ζωή της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ελληνικής κοινωνίας και την αλληλοκατανόηση με τον ελληνικό πληθυσμό, αλλά και να λειτουργήσει θετικά στην ενσωμάτωση των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αρχικά και την αγορά εργασίας μετέπειτα.

Σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία ένταξης των παιδιών μεταναστών-προσφύγων στο ελληνικό κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα, είναι η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το συγγραφέα, αναφορικά με το λειτούργημά τους ως παιδαγωγών, αλλά και ένα φάσμα γνώσεων και εμπειριών στον τομέα εφαρμογής της εκπαίδευσης τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και στον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών (οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος). Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να αποκτήσουν τόσο θεωρητικές γνώσεις όσο και διδακτικές δεξιότητες. Πρέπει να αποκτήσουν βασικές γνώσεις σχετικά με την κοινωνική, νομική και πολιτική κατάσταση των μεταναστών, τους δομικούς και κοινωνικο-ψυχολογικούς μηχανισμούς περιθωριοποίησης και περιχαράκωσής τους και γνώσεις σχετικά με τα πρότυπα ερμηνείας και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των υποπολιτισμών (subcultures). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπουν σε μια κριτική διαδικασία μάθησης και να συνειδητοποιήσουν τις ατομικές πολιτισμικές αναστολές, να αποκωδικοποιήσουν τις συγκεκριαλυμένες ψυχικές και κοινωνικές έννοιες και να μάθουν τη δομή της «ξένης εικόνας».

Στο Κεφάλαιο Γ΄, οι συγγραφείς **Κώστας Παπαχρήστος και Κατερίνα Λεμπέση** επισημαίνουν τον κομβικό ρόλο των εκπαιδευτικών στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο και καταγράφουν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που δείχνουν τα θέματα και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζουν έννοιες, όπως η «Εκπαιδευτική επάρκεια», η «Διαπολιτισμική επάρκεια», η «Διαπολιτισμική ετοιμότητα», η «διαπολιτισμική ικανότητα και ευαισθησία», καθώς και βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διέπουν έναν διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό. Προτείνουν ένα μοντέλο διδασκαλικής εκπαίδευσης με τρία κύρια σημεία: τη Θεωρητική Βάση, τη Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας και την Εμπειρική Βάση. Καταγράφουν τα προβλήματα που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας και τις προϋποθέσεις που επηρεάζουν τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Επισημαίνουν τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Θεωρούν σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης την αποδοχή από το σχολείο της μητρικής (Γ1) γλώσσας των μαθητών/τριών, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς, που αυτή μεταφέρει από κάθε χώρα. Κι αυτό διότι η μητρική γλώσσα (Γ1) είναι το βασικό μέσο με το οποίο τα άτομα επικοινωνούν με τους ανθρώπους του στενότερου οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος, δομούν τη σκέψη τους, σχηματίζουν έννοιες και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους. Κοινωνικοποιούνται στο σπίτι και στα πρώτα σχολικά τους βήματα. Εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους.

Ιδιαίτερη μνεία κάνουν οι συγγραφείς στον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό-σύμβουλο στην εκπαίδευση αφού μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και των συγκρούσεων στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο. Βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού, θεωρούν ότι είναι: α) ο σεβασμός άνευ όρων των μαθητών/τριών και ιδιαίτερα αυτών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Να αναγνωρίζεται δηλ. ο/η μαθητής/τρια ως «οντότητα» με τη δική του/της αξία, να γίνεται αποδεκτός/ή και σεβαστός/ή χωρίς όρους, β) η κατανόηση του προσωπικού και πολιτισμικού κόσμου του/της μαθητή/τριας (ενσυναίσθηση) και η υποστήριξή του/της ώστε να αναπτύξει θετική εικόνα για τον εαυτό του/της (θετική αυτοαντίληψη) και να αναλάβει ευθύνη για τη δική του/της μάθηση, ως προϋπόθεση για την ανάπτυξή του/της, γ) η γνησιότητα και η ειλικρίνεια του

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους/τις μαθητές/τριες και δ) η αναγνώριση των δικών του/της αξιών και απόψεων για την ανθρώπινη συμπεριφορά και η αποδοχή όσων είναι διαφορετικές. Η διαπολιτισμική ενημέρωση των παιδαγωγών-συμβούλων, τους δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τις ρίζες των ανθρώπων και να κατανοήσουν τις διαδικασίες κατασκευής των στερεοτύπων και πως αυτά επιδρούν στις διδακτικές πρακτικές τους, στην επικοινωνία και στις αλληλεπιδράσεις τους.

Στον «νέο» ρόλο του θεολόγου εκπαιδευτικού γίνεται, τέλος, αναφορά και στο ισχύον Π.Σ. των Θρησκευτικών, που επιδιώκει τη δημιουργική απελευθέρωση του θεολόγου εκπαιδευτικού με γόνιμη ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του και επαρκή υποστήριξη όλων των πτυχών του διδακτικού έργου. Ο θεολόγος οφείλει όχι μόνο να εξασφαλίζει την ελευθερία των μαθητών, αλλά να επιδιώκει την ανάπτυξή της μέσα από τη διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, ο σεβασμός στην ετερότητα, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και η αξιοποίηση της διαπολιτισμικότητας είναι βασικοί άξονες στο έργο του.

Στο Κεφάλαιο Δ΄ ο Κώστας Παπαχρήστος και η Παρασκευή Παγώνη προσεγγίζουν τον ρατσισμό, την ξενοφοβία, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τη σχολική βία/εκφοβισμό. Σήμερα η Ελλάδα έχει καταστεί πλέον χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Η παρουσία των αλλοδαπών που είναι εμφανής σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας, αναδεικνύει ζητήματα που άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με το μεταναστευτικό φαινόμενο, όπως η οικονομία, το δίκαιο, η πολιτική, η πολιτιστική ταυτότητα, η εγκληματικότητα των αλλοδαπών, ο ρατσισμός και γενικότερα ζητήματα που αναδιαμορφώνουν την κοινωνική δομή, ζητήματα που καθημερινά προσελκύουν το ενδιαφέρον των μελετητών. Το μεταναστευτικό ζήτημα ιδιαίτερα, στις μέρες μας σε συνθήκες μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομικής ύφεσης ενεργοποιεί στους

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γηγενείς πληθυσμούς αισθήματα φόβου (ιδιαίτερα φόβου του εγκλήματος) και ανασφάλειας που με τη σειρά τους καλλιεργούν ξενοφοβικά σύνδρομα και ρατσισμό προς τους μετανάστες, οι οποίοι καταλήγουν να φαντάζουν ως σημαίνουσα απειλή για την κοινωνία που τους υποδέχεται. Προς αυτή την κατεύθυνση συχνά συμβάλλουν και τα ΜΜΕ, όπου στον βωμό της τηλεθέασης, προβάλλουν τον οικονομικό μετανάστη ως απειλή προς το κοινωνικό σύνολο. Οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει μια τέτοια υποδοχή σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική απομόνωση, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό των μεταναστών/στριών.

Οι έννοιες ρατσισμός και ξενοφοβία αντίκεινται ευθέως στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, καθώς και του κράτους δικαίου. Το κράτος οφείλει να παρέχει αυξημένου βαθμού προστασία με τη λήψη ποικίλων μέτρων χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, και τα μέσα του ποινικού δικαίου σε ρατσιστικές και ξενοφοβικές εκδηλώσεις που συνιστούν απειλή για τις ομάδες και τα πρόσωπα, που γίνονται στόχος τους, γι' αυτό απαιτείται να επιβάλλονται αποτελεσματικές, αναλογικές και αποτρεπτικές κυρώσεις τόσο κατά των φυσικών προσώπων, τα οποία διαπράττουν τέτοια εγκλήματα όσο και κατά των νομικών προσώπων που εμπλέκονται με οποιοδήποτε τρόπο σε αυτά.

ΟΤσιάκαλος, στον οδηγό αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, αναφέρει τον ρατσισμό, ως «Πλέγμα από αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές ή και θεσμοθετημένα μέτρα, που εξαναγκάζουν ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά, αλλά όχι πάντα, μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή /και επικινδυνότητα».

Η σημερινή μορφή του ρατσισμού απασχολεί όλες τις σύγχρονες κοινωνίες στον πλανήτη μας. Ιδιαίτερα στην Ευρώπη, ο νεορατσισμός ως φαινόμενο εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στη Γαλλία ως πολιτική έκφραση και πρακτική της άκρας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δεξιάς ενάντια στο διογκούμενο κύμα μεταναστών που έφταναν από την Αφρική στην Ευρώπη. Ο «νεορατσισμός» ή «πολιτισμικός» ρατσισμός, επικεντρώνεται περισσότερο στις πολιτισμικές διαφορές, προάγοντας τον πολιτισμικό διαχωρισμό και, συνεπώς, το γεωγραφικό διαχωρισμό που είναι απαραίτητος για τη διατήρηση του «ζωτικού χώρου» των ημεδαπών. Ο νεορατσισμός έθεσε σε δεύτερη μοίρα τη «φυλή» για να προτάξει τις πολιτισμικές διαφορές εθνικών ή εθνοτικών ομάδων. Διαφορές επομένως γλωσσών, θρησκείων, εθίμων, νοοτροπιών αποτέλεσαν το εφαλτήριο εκρατισμού του «δικαιώματος στη διαφορά» και επομένως το προπύργιο της διαφύλαξης των «ταυτοτήτων» (Νούτσος, 2014). Ο «πολιτισμικός» ρατσισμός έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των μελετητών και είναι μια μόνο από τις σύγχρονες μορφές του Ευρωπαϊκού ρατσισμού, συναρτάται άμεσα με το πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας, που έχει αναδειχθεί σε αντικείμενο μιας ευρείας διεθνούς και ευρωπαϊκής συζήτησης. Στις σύγχρονες κοινωνίες ο ρατσισμός γίνεται ολοένα και πιο ορατός σε όλες τις μορφές του. Εμφανίζεται ρατσιστική συμπεριφορά εις βάρος εθνικών, θρησκευτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, εχθρότητα και δυσανεξία απέναντι σε μετανάστες και πρόσφυγες, ενώ παράλληλα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κοινωνικού ρατσισμού σε βάρος ατόμων με ειδικές ανάγκες, ομοφυλόφιλων κ.λπ., σεξισμού και θεσμικών διακρίσεων.

Ο όρος ξενοφοβία υποδηλώνει τα αισθήματα φόβου, δυσπιστίας, αβεβαιότητας ή απόρριψης προς τους «ξένους», όπου «ξένος» νοείται κάθε άνθρωπος με διαφορετικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά (εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά) από εκείνα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου. Η ξενοφοβία αποτελεί μία ηπιότερη μορφή ρατσισμού, η οποία δεν αποκλείεται να εξελιχθεί σε ρατσισμό, όταν μία ομάδα επιβάλλει τις απόψεις τις και τις νομιμοποιεί προκειμένου να καταπατήσει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες μίας θεωρητικά κατώτερης ομάδας, Η ξενοφοβία εμπεριέχει θεωρίες και πρακτικές οι οποίες οδηγούν σε διακρίσεις και σε κοινωνικό αποκλεισμό κοινωνικών ομάδων με βάση

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

φυλετικά, εθνοτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και άλλα χαρακτηριστικά. Η ξενοφοβία, όπως ο ρατσισμός είναι ένα κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο, το οποίο οδηγεί στον αποκλεισμό των μεταναστών σε κοινωνικό και εθνικό επίπεδο. Η ξενοφοβία είναι συνδεδεμένη με τον ρατσισμό και τον εθνικισμό, ιδιαίτερα στις επιθετικές του μορφές. Οι ξενοφοβικές στάσεις, η ρατσιστική συμπεριφορά και πρακτική καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές εκδηλώνεται δεν παραμένει σταθερός, αλλά μεταβάλλεται αναλόγως των ιστορικών και κοινωνικών συγκυριών και αναλόγως με την εποχή. Οι αλλαγές αυτές επομένως, οδηγούν στη δημιουργία πολλών και διαφορετικών ειδών ρατσισμού προσανατολισμένων και συνδεδεμένων με τις συνθήκες των κοινωνιών μέσα στις οποίες εκδηλώνονται. Η ξενοφοβία περιγράφει στάσεις, προκαταλήψεις και συμπεριφορά που απορρίπτουν, αποκλείουν και συχνά εξευτελίζουν άτομα βάσει της αντίληψης ότι είναι εξωτερικά ή ξένα στοιχεία ως προς την κοινότητα, την κοινωνία ή την εθνική ταυτότητα.

Τον όρο *στερεότυπο* εισήγαγε ο Lippmann στις αρχές της δεκαετίας του 1920, ο οποίος ήταν πιο μπροστά από την εποχή του, καθώς ήδη υποστήριζε ότι τα στερεότυπα είναι φορτισμένα, τόσο από την κοινωνική πραγματικότητα όσο και από τα συναισθήματά μας και ότι το πρόβλημά τους είναι η μερική και προκατειλημμένη φύση τους. Ο όρος *στερεότυπο* χρησιμοποιείται για να περιγράψει «ιδέες και εικόνες, που είναι έτοιμες μέσα στο κεφάλι μας και παρεμποδίζουν τη λειτουργία της κρίσης, γιατί υπάρχει μια εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση». Στερεότυπα σύμφωνα με τον Γκότοβο θεωρούνται οι «γενικευμένες εικόνες γύρω από άτομα και ομάδες», που απορρέουν από την άμεση επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, των μέσων ενημέρωσης και της επίσημης ή ανεπίσημης αγωγής στα άτομα καθώς και «η γενικευμένη και ατεκμηρίωτη σκέψη ενός ατόμου για τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχει μία κοινωνική κατηγορία» (π.χ. λευκός, Έλληνας, νέος, πολιτικός). Ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στερεοτύπων, προκαταλήψεων και κοινωνικών διακρίσεων είναι, αναφέρει ο Γκότοβος, διπλός: α) μέσω της επιλεκτικής λειτουργίας του, και β) ως στοιχείο της ιδεολογίας του, είτε της επίσημης (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια), είτε της ανεπίσημης (οργάνωση τάξεων, διάταξη καθισμάτων, εγγραφές μαθητών).

Ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλώς της ανοχής ή της ανεκτικότητας (Αγγελοπούλου, & Μάνεσης, 2017). Η αποτελεσματική πολιτική διαχείρισης της διαφορετικότητας συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία των κοινωνιών, την ύπαρξη προόδου και ευημερίας καθώς και στην επίτευξη κοινωνικής συναίνεσης.

Ειδικότερα η εκπαίδευση κατά του ρατσισμού, η παιδαγωγική της ειρήνης, όπως αναφέρει ο Πανταζής (2015:14) καθώς και άλλοι συγγενείς τομείς επιδιώκουν να συμβάλλουν μέσω των εκπαιδευτικών και τις θετικές επιδράσεις της χειραφέτησης, της συνεργασίας, αποδόμησης των προκαταλήψεων, κατανόησης, αλληλεγγύης, συμφιλίωσης σε ένα τέτοιο «φιλικό πρόσωπο» της παιδαγωγικής. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο Κεφάλαιο αυτό στη σχολική βία/εκφοβισμό που προκαλείται εξαιτίας της εθνικής ή πολιτισμικής ετερότητας και έχει άλλα χαρακτηριστικά, άλλη δυναμική και άλλες συνέπειες από τις υπόλοιπες περιπτώσεις βίας. Η περίπτωση της σχολικής βίας που συναρτάται με τον ρατσισμό χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ένταση, καθώς και μια διεύρυνση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ η απειλή του «μη ανήκειν» που συνοδεύει τις διάφορες μορφές βίας, περιορίζεται στην παρέα, στο χώρο παιχνιδιού κ.λπ, στην περίπτωση της ρατσιστικής βίας η έννοια του «μη ανήκειν» αφορά τη χώρα και τον πολιτισμό των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών. Η ρατσιστική βία φαίνεται να έχει αρκετές ομοιότητες με τις άλλες μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού, αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις. Όταν αφορά την περίπτωση που

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τους θύτες και τότε ο προβληματισμός οδηγεί στο ζήτημα της ομαλής σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης και συνδέεται άμεσα με φαινόμενα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, η κοινωνική ανισότητα και η ματαιώση οδηγούν συχνά τους αλλοδαπούς μαθητές στην υιοθέτηση βίαιης συμπεριφοράς. Φαίνεται δηλαδή ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος τροφοδοτεί τη σχολική βία και τροφοδοτείται από αυτή, αφού η βία είναι αίτιο, αλλά και σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Οι συγγραφείς επισημαίνουν τα θέματα αυτά και προτείνουν μέτρα και παρεμβάσεις σε όλη τη λειτουργία του σχολείου ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν με διδακτικές προσεγγίσεις και αλλαγές στο σχολείο να διαμορφώσουν τις αναγκαίες σχέσεις μεταξύ των μαθητών, επηρεάζοντας καθοριστικά την ποιότητα της σχολικής ζωής, αλλά και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών συμβάλλει θετικά στην προαγωγή του συντονισμού της σχολικής ζωής, των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών, των σχέσεων σχολείου-γονέων και των σχέσεων σχολείου φορέων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενισχυτικών, υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών παρεμβάσεων προς συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το φαινόμενο του ρατσισμού.

Στο Κεφάλαιο Ε΄, η Καθηγήτρια Μαρία Γκασούκα αναφέρεται στις γυναίκες που αποτελούν περίπου το μισό των παγκόσμιων μεταναστευτικών ροών, και τονίζει ότι για μεγάλο διάστημα υπήρξε σοβαρή έλλειψη δεδομένων όσον αφορά την έμφυλη διάσταση της μετανάστευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, η έρευνα άρχισε να εστιάζει στις γυναίκες και τη μετανάστευση, διαμορφώνοντας ερωτήματα και παράγοντας νέα δεδομένα, ενώ ανάδειξε και το γεγονός πως οι μετανάστριες, σε σημαντικό βαθμό, υφίστανται διπλές ανισότητες και διακρίσεις κατά τη μεταναστευτική διαδικασία,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

τόσο ως γυναίκες όσο και σαν μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν.

Το γεγονός της αγνόησης είχε ως συνέπεια και τη μη κατανόηση στο πως επιδρά η διάσταση του φύλου κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων των ανθρώπων να μεταναστεύσουν. Χαρακτηριστικό σχετικά είναι το σοβαρό πρόβλημα που εμφάνισαν και, σε έναν βαθμό, συνεχίζουν να εμφανίζουν οι μεταναστευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ότι αφορά την ένταξη της διάστασης του φύλου, αλλά και την υποτίμηση της πολλαπλής διάστασης των διακρίσεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στο πλαίσιο των μεταναστευτικών διαδικασιών, που τής διακρίνει.

Σήμερα υπολογίζεται πως οι μετανάστριες αποτελούν το 6% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της Ε.Ε.. Η Ευρωπαϊκή Ατζέντα για τη Μετανάστευση που παρουσίασε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 13 Μαΐου 2015, τονίζει η κ. Γκασούκα, αν και αποτελεί στην ουσία ένα σχέδιο για τη βελτίωση της κατάστασης στη Μεσόγειο και την αντιμετώπιση των σοβαρών (και τραγικών) συνθηκών που επικρατούν σε αυτή, μέσω σειράς προγραμμάτων και μέτρων με συγκεκριμένες στοχεύσεις, είναι απογοητευτική σε ότι αφορά την έμφυλη διάστασή της. Είναι, βέβαια, παρήγορο, το γεγονός πως τουλάχιστον η Έκθεση για την επίτευξη των στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης 2030 προχωρά σε ενδιαφέρουσα εκτίμηση της σύνδεσης του φύλου και της μετανάστευσης, με τη διαπίστωση ότι η μετανάστευση μπορεί να βελτιώσει την αυτονομία, το ανθρώπινο κεφάλαιο και την αυτοεκτίμηση των γυναικών και να διευρύνει τη δύναμη και την αξία των γυναικών στο πλαίσιο των οικογενειών και των κοινοτήτων τους.

Η έρευνα για τη μετανάστευση, γενικότερα, βασίζεται συχνά σε οικονομικές αναλύσεις κόστους-οφέλους, αναφέρει η Καθηγήτρια κ.Γκασούκα. Όμως, οι ερευνήτριες με συνείδηση του φύλου επιμένουν πως η έρευνα οφείλει να περιλαμβάνει μια κοινωνική ερμηνεία, η οποία να βασίζεται στα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα και τον πολιτισμό, καθώς οι έμφυλοι κανόνες και οι νόρμες μπορούν,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και συνήθως το κάνουν, να περιορίσουν τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες των γυναικών.

Ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (ΔΟΕ) προτάσσει την προάσπιση ίσων δικαιωμάτων στον τομέα της απασχόλησης και της κινητικότητας, την καταπολέμηση των πρακτικών διακρίσεων που σχετίζονται με τη κατανόηση του πώς η μετανάστευση επηρεάζει τους ρόλους και τις σχέσεις μεταξύ των φύλων, καθώς και το πώς το φύλο επηρεάζει τους διάφορους τύπους μετανάστευσης. «Ωστόσο, οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικές και προσεκτικοί όταν αναφερόμαστε στις συνέπειες της μετανάστευσης για τις γυναίκες, γιατί παράλληλα με τις θετικές είναι πολύ σημαντικές και οι αρνητικές», επισημαίνει η κ.Γκασούκα. Αναφερόμαστε στην εμπορία και καταναγκαστική πορνεία γυναικών, το γνωστό trafficking, που σημαίνει τη στρατολόγηση, τη μεταφορά, την κακομεταχείριση ή παραλαβή ανθρώπων με χρήση βίας, απειλών ή άλλων μορφών κακομεταχείρισης, όπως η απαγωγή, ο δόλος, το ψεύδος, η κατάχρηση της δύναμης ή της θέσης του θύματος ή η παροχή ή απολαβή αποδοχών, για να δοθεί η συγκατάθεσή τους με σκοπό την εκμετάλλευσή τους. Το trafficking αποτελεί ακραία μορφή βίας κατά των γυναικών, όχι μόνον αυτών που την υφίστανται, αλλά όλων των γυναικών. Επίσης, αποτελεί υποβάθμιση της κοινωνίας συνολικά. Στο πλαίσιο του εμπορευματοποιείται το γυναικείο σώμα από τις διεθνείς σπείρες, οι οποίες προσπορίζονται τεράστια κέρδη.

Στις σημερινές συνθήκες είναι αναγκαίο όλες οι χώρες να λάβουν μέτρα για να βελτιώσουν τα οφέλη της μετανάστευσης και να μειώσουν τους κινδύνους και τις δυσκολίες των μεταναστριών και των μεταναστών. Να προσχωρήσουν ή και να επικυρώσουν συνθήκες και συμβάσεις που προωθούν τα δικαιώματα και την προστασία των μεταναστριών, να συμμετέχουν σε διμερείς, πολυμερείς και περιφερειακούς διαλόγους και συμφωνίες ευρύτερα για τη μετανάστευση. Οι κοινωνίες να ενημερωθούν, μέσω και της εκπαίδευσης για τα οφέλη και τη συμβολή της μετανάστευσης στην ανάπτυξη, μειώνοντας έτσι την ξενοφοβία, τον ρατσισμό και τον

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

σεξισμό. Προκειμένου να προωθηθούν καλύτερα τα δικαιώματα των μεταναστριών, πρέπει να υποστηριχθεί η πολιτική συμμετοχή τους στις χώρες υποδοχής.

Στο Κεφάλαιο ΣΤ΄, ο Οδυσσέας Ευαγγέλου και η Ελένη Μουλά μας εισάγουν σε θέματα που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στην ελληνική πραγματικότητα- παρά την αναγνώριση της σημαντικότητας της συνεκπαίδευσης - όπως είναι οι σύνθετες αναπτυξιακές διαταραχές των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Η έλλειψη τέτοιων δεδομένων μπορεί να απεικονίζει την αδυναμία συνειδητοποίησης της βαρύνουσας θέσης που διαδραματίζουν τα πολιτισμικά ζητήματα και των τρόπων που αυτά επιδρούν στους/στις μαθητές/τριες με αυτισμό, καθώς και στις οικογένειές τους.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας συνάγεται ότι η διάγνωση του συνδρόμου Asperger και γενικότερα του αυτισμού σχετίζεται, ως ένα βαθμό, με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η οικογένεια του παιδιού. Επιπροσθέτως, οι πάροχοι ειδικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να υιοθετούν αποκλειστικά την υπόθεση του ελλείμματος, η οποία ουσιαστικά εμποδίζει αυτούς τους μαθητές να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους.

Για την ομαλή προσαρμογή, αλλά και εκπαιδευτική ανάπτυξη μαθητών/τριών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και κυρίως παιδιών με σύνδρομο Asperger, που παρακολουθούν τα σχολεία της γειτονιάς τους, βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι εξαιρετικά σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί, να είναι θετικοί τόσο στις αρχές της διαπολιτισμικής όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που στοχεύουν στην εξάλειψη όλων των εμποδίων που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση ειδικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τρόπους διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται τόσο στις αναπτυξιακές διαταραχές των μαθητών/τριών τους που βρίσκονται

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στο φάσμα του αυτισμού όσο και στις διαφορές που απορρέουν από τον πολιτισμό τους. Επιπλέον, να σέβονται, να συμπεριλαμβάνουν και να δημιουργούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα για όλες τις ομάδες των μαθητών/τριών. Τέλος, να δημιουργούν κατάλληλο κλίμα διδασκαλίας και μάθησης, με συγκεκριμένους στόχους, το οποίο εμφυσά αξίες όπως η ανοχή, η αποδοχή και η κατανόηση της όποιας διαφορετικότητας. Οι μελλοντικές έρευνες στον χώρο της διαπολιτισμικής, αναφέρουν οι συγγραφείς, πρέπει να εξετάζουν και τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού, καθώς και οι έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αυτισμό πρέπει να διερευνούν και την ομάδα των αλλοδαπών παιδιών.

Το Δεύτερο μέρος του Βιβλίου αποτελείται από τρία (3) Κεφάλαια, τα οποία αφορούν δραστηριότητες ευαισθητοποίησης, μελέτες περίπτωσης και διαλόγου για το Προσφυγικό και Μεταναστευτικό θέμα και τα Ανθρώπινα δικαιώματα. Υλικό δηλ. που είναι χρήσιμο στους επιμορφωτές των εκπαιδευτικών και ενηλίκων, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα.

Ειδικότερα στο Κεφάλαιο Ζ' η Νίκη Κάντζου και η Τριανταφυλλιά Νικολούδη μας προτείνουν δραστηριότητες ευαισθητοποίησης παιδιών και ενηλίκων, με αφορμή το βιβλίο των Κάντζου & Νικολούδη, (2016): «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας», Εκδ. ΕΚΕΔΙΣΥ. Οι προτάσεις των δραστηριοτήτων αναφέρονται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (προσχολική και δημοτική). Μπορούν να προσαρμοστούν και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση), καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αν εφαρμοστούν όλες οι δραστηριότητες, είναι δυνατό να αφορούν σχέδιο μαθήματος μεγάλης διάρκειας. Υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστούν και μεμονωμένα. Τα αποτελέσματα όμως δε θα είναι σε καμία περίπτωση τα ίδια, με το αν εφαρμοστούν συνολικά. Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρουν οι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συγγραφείς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία των χωρών φιλοξενίας μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές, εναλλακτικά διδακτικά μέσα και μεθόδους οργάνωσης της σχολικής τάξης, ώστε να προωθούν αποτελεσματικά το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ενσυναίσθηση, τη συλλογικότητα και την ισότητα των ευκαιριών για όλους.

Το εκπαιδευτικό σενάριο *«Πρόσφυγες ...Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας»*, έχει στόχο μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες να αναπτύξει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την αναγκαιότητα πρόληψης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού που συχνά υφίστανται οι πρόσφυγες.

Στο Κεφάλαιο Η' παρουσιάζονται σαράντα ένα (41) κείμενα διαλόγου και μελέτες περίπτωσης, που μπορεί να αξιοποιηθούν σε διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που ασχολούνται με το προσφυγικό/μεταναστευτικό, τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε άλλους φορείς. Στόχος είναι η ευαισθητοποίηση και η εμπλοκή των επιμορφούμενων σε θέματα που αφορούν το σχολείο και κάθε οργανισμό όσον αφορά τον προγραμματισμό για την ομαλή ένταξη, τον αποκλεισμό και τον ρόλο του σχολείου, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την προώθηση του συνεργατικού σχολείου, την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και του ενδιαφέροντός τους για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, τις αλληλεπιδράσεις στις τάξεις και τη διαμόρφωση του σχολείου ως κοινότητα μάθησης και συνεργασίας, τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των παιδιών, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τους πρόσφυγες μαθητές/τριες και τις διαφορές με τους μετανάστες, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις δεξιότητες στις πολυπολιτισμικές τάξεις, το αντιρατσιστικό σχολείο και τα χαρακτηριστικά του, την ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και τον ρόλο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

των εκπαιδευτικών σ' αυτές, τη διγλωσσία και το δίγλωσσο παιδί, τις μορφές και τους τύπους της διγλωσσίας, την αναγκαιότητα της μητρικής γλώσσας ως στοιχείο της ταυτότητας, την επικοινωνιακή διάσταση και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, την αλληλεξάρτηση των γλωσσών και την Ενσυναίσθηση³.

Στο κεφάλαιο Θ' παρουσιάζεται πλούσιο εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Κείμενα, ιστοσελίδες, βίντεο, προγράμματα φορέων και Οργανισμών που προωθούν τα Ανθρώπινα δικαιώματα, αξιοποίηση των μαθημάτων και εμπλουτισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, βιβλιοθήκες και οδηγοί αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, υλικό των Πανεπιστημίων, της Βουλής, του Υ.ΠΑΙ.Θ. και του Ι.Ε.Π., αλλά και άλλων Υπουργείων. Στόχος μας η στήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών με εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να προωθούν τα Ανθρώπινα δικαιώματα στην πράξη και να ενισχύουν την συνύπαρξη, την αμοιβαιότητα και τις πανανθρώπινες αξίες.

³Ευαγγέλου, Ο., Παπαγιάννη, Β., Παπαδόπουλος, Χ., Φλωράτου, Μ., (2011). *Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ – ΟΕΠΕΚ. 2011

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κατερίνα Λεμπέση, Κώστας Παπαχρήστος

1.1. Το σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα και ο ρόλος της Διοίκησης /Ηγεσίας

1.1.1. Εκπαιδευτική Διοίκηση /Ηγεσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει ορθά η Σχολική Μονάδα και να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, είναι η αποτελεσματική διοίκηση. Η διοίκηση, η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου είναι μια δυναμική και εξελισσόμενη διεργασία, που περιλαμβάνει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου, αξιοποιώντας όλους τους παραγωγικούς πόρους του οργανισμού, με σκοπό να επιτύχει τους στόχους του.

Η διοίκηση ως διαδικασία που σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Χατζηδήμου, & Βιτσιλάκη, 2006), αναγκάζει τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες, σε συνδυασμό με την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, που αποτελούν το τρίπτυχο της διοικητικής ισορροπίας. Η εξασφάλιση και επίτευξη των στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας απαιτεί αλλαγή στάσεων στο εκπαιδευτικό δυναμικό, τόσο στο επίπεδο της διοίκησης όσο και στο επίπεδο της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, και κατ' επέκταση όλους τους τύπους σχολείων σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας. Αναγκαίο επίσης είναι να αναπτυχθεί κουλτούρα αποδοχής της ετερότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ώστε να προωθηθούν οι στόχοι που θέτουν προς όφελος των μαθητών (Banks, 2000).

Η Διοίκηση αποτελεί τη σημαντικότερη δραστηριότητα ενός ιδιωτικού ή δημόσιου οργανισμού γιατί αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται προγραμματίζονται, κινητοποιούνται και συντονίζονται οι πόροι και τα μέσα που διαθέτει ο οργανισμός (ανθρώπινο δυναμικό, γη, εξοπλισμός κεφάλαια) προκειμένου να πραγματοποιήσει τους κοινούς στόχους και σκοπούς για ένα ορισμένο χρόνο και με τον καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:19). Αποτελεί επίσης, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2000:21), τη σημαντικότερη δραστηριότητα του ανθρώπου, αφού μέσω αυτής, δηλαδή της διοικητικής λειτουργίας, εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου (ή στόχων). Ως Διοίκηση ακόμη ορίζεται «*μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και διά μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού*» (Hersey&Blanchard, 1977:3). Είναι η διαδικασία «*του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κοινών στόχων» (Κουτούζης, 1999:35). Διοίκηση, επίσης «είναι η τέχνη ή η ικανότητα ενός ηγετικού στελέχους να πετυχαίνει τους στόχους μέσω άλλων ανθρώπων και όχι να τους πραγματοποιεί ο ίδιος» (Σαΐτης, 2007: 31). Πυρήνας της διοίκησης είναι «η κατά ορθολογικό τρόπο, και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, οργάνωσης μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού» (Παυλόπουλος, 1983:5). Τα κοινά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στους ορισμούς της έννοιας της διοίκησης, αφορούν: α) στην έννοια του συντονισμού προσπαθειών, β) στην ύπαρξη στόχων και την προσπάθεια επίτευξής τους και γ) στο γεγονός ότι η διοίκηση είναι μία διαδικασία και όχι μια μεμονωμένη πράξη (Κουτούζης, 1999:13-14). Η Διοίκηση απασχολεί και τον χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα με παιδαγωγικούς στόχους, το οποίο θα πρέπει να καταστεί αποτελεσματικό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:28). Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή και εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2008: 16).

Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων και πόρων υλικών και τεχνικών για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο» (Bush, 2005: 3-4. Μαυρογιώργος, 1999:34), για την πραγματοποίηση των σκοπών της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Σαΐτης (2000:24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων-ανθρώπινων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτικών οργανισμών». Εκπαιδευτική Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών και επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος. Πιο σύγχρονος ορισμός της διοίκησης για την εκπαίδευση (Σαΐτης, 2007: 30) δίνει μεγαλύτερη έμφαση: α) στον ρόλο των ανθρώπων (δασκάλους, μαθητές, διοικητικό προσωπικό), β) στα μέσα (π.χ. βιβλία, γραφική ύλη) και στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, εναρμονίζοντας τους προσωπικούς στόχους των μελών με τους στόχους του οργανισμού, γ) στις αίθουσες διδασκαλίας και γενικότερα στο χώρο που εκτελείται η εργασία και δ) στην οργάνωση των διαθέσιμων πόρων (άνθρωποι, χρόνος, εκπαιδευτικό υλικό), ώστε ο στόχος να πραγματοποιηθεί με το μικρότερο κόστος.

Σε κάθε σχολικό οργανισμό τα διοικητικά στελέχη (Σαλτερής, 2010), αναλαμβάνουν διαχειριστικούς ρόλους, που αφορούν στον τομέα των *διαπροσωπικών σχέσεων* (ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και δίκτυα επαφών κλπ. για την εξασφάλιση της υλικής βοήθειας και στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών), στον τομέα της *διαχείρισης πληροφοριών*, καλούνται να διασφαλίσουν την επίσημη και ανεπίσημη ροή πληροφόρησης (αμφίδρομη), με εξελίξεις που μπορούν να επηρεάσουν το έργο τους αλλά και για το έργο που επιτελείται στην σχολική μονάδα, στον τομέα της *λήψης αποφάσεων*, καλούνται να αξιοποιήσουν την εξουσία του θεσμικού τους ρόλου, ώστε να εξασφαλίσουν καλύτερη εξυπηρέτηση των συμφερόντων του οργανισμού που προΐστανται» (όπ. αν. Κατσαρός, 2008: 163-164).

Για την επιτυχία ενός οργανισμού αναγνωρίζεται η σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην εργασία και η σημαντικότητά του. Οι βασικότερες λειτουργίες που συνδέονται με τη διαχείριση του

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ανθρώπινου παράγοντα και διαμορφώνουν τους στόχους της διοίκησης είναι: «ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η στελέχωση της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η παρακίνηση και η επαγγελματική ικανοποίηση, ο καθορισμός και η παροχή κινήτρων και αμοιβών, η αξιολόγηση του έργου, οι εργασιακές σχέσεις, η υγιεινή και η ασφάλεια στην εργασία και η επικοινωνία» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:41-45). Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί «αναπόσπαστο κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας κάθε οργανισμού και συγκεντρώνει σημαντικές δραστηριότητες που έχουν ως επίκεντρο τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα» (Παπακωνσταντίνου & συν. 2013:14), ωστόσο, είναι ένα απαιτητικό και σύνθετο έργο, γι' αυτούς που το αναλαμβάνουν και έγκειται, στην πρόληψη των προβλημάτων, που αφορούν τους εργαζόμενους, καθώς και στο σχεδιασμό μιας πολιτικής, ώστε να επιτυγχάνονται τα μεγαλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο με το μικρότερο όσο το δυνατόν κόστος (στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:38). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.), αναφέρεται στην αμοιβαία και αποτελεσματική συνεργασία όλων των μετεχόντων σε ένα αποδοτικό οργανισμό για την πραγματοποίηση των διαδικασιών με συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και των δράσεων μέσα στο σύστημα, ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις υπάρχουσες ανάγκες και συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητάς του. Στο πλαίσιο αυτό η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας εστιάζει όχι μόνο στα αποτελέσματα, αλλά και στις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τα οποία οδηγείται κανείς σε αυτά, αλλά και στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών, που δεν είναι ομοιογενείς και μεταβαλλόμενες (Σαϊτής, 2007β:33-34).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει σωστά η σημερινή πολυπολιτισμική Σχολική Μονάδα, είναι η αποτελεσματική διοίκηση προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί από τον

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

οργανισμό (Ακριτίδης, κ.ά., 2005), ως εκ τούτου όλες οι δραστηριότητες των στελεχών, διευθυντών και εκπαιδευτικών οφείλουν να έχουν αυτήν την κατεύθυνση της αναβάθμισης της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας. Μελέτες σχετικές με το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση όπως την οργάνωση, την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, την σταθερότητα και την συνοχή του προσωπικού καθώς και την συμμετοχή του στην λήψη αποφάσεων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 28).

Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (εκπαιδευτικές μονάδες) της χώρας μας, από τα τέλη της δεκαετίας 1980 και κυρίως τα τελευταία χρόνια, έχει μεταβληθεί η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ιδιαίτερα αναφέρουμε το «προσφυγικό ζήτημα» στην Ελλάδα φαινόμενο που εμφανίστηκε έντονα στις αρχές του 2015, κορυφώθηκε την περίοδο Αυγούστου 2015-Μαρτίου 2016 και συνεχίζει να υφίσταται. Ο προσφυγικός πληθυσμός που εισέρχεται στη χώρα, δεν είναι ομοιογενής. Χαρακτηριστικό στοιχείο του προσφυγικού πληθυσμού είναι ο ιδιαίτερα υψηλός αριθμός των ατόμων κάτω των 18 ετών: το 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 13-14). *Σήμερα η εκπαίδευση αυτών των μαθητών και κυρίως η διασφάλιση του δικαιώματος των νεοεισερχόμενων στη χώρα ανήλικων προσφύγων στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό μέλημα για το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο τονίζει: «Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται, προστατεύει και προωθεί το ελληνικό κράτος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, κάθε προσφυγόπουλο, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο»* (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017:5). Οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και οι μετακινούμενοι πληθυσμοί είναι θύματα μιας εντελώς παράλογης, αντιφατικής και ανισομερούς παγκόσμιας οικονομικής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ανάπτυξης που ενισχύεται συνεχώς (Αφουξενίδης, 2012:13). Η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα επιζητεί ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο που να μεριμνά για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών του χωρίς να αποκλείει καμία ομάδα από την εκπαιδευτική διαδικασία(Διαλεκτόπουλος, 2017: 250-251). Η εκπαιδευτική μονάδα και η σχολική τάξη οφείλουν να λειτουργήσουν ως ένα κοινωνικό περιβάλλον μάθησης, που να προωθούν έννοιες, όπως η αποδοχή και η διαφορετικότητα, αλλά και ως ένας ολοκληρωμένος, διοικητικά, φορέας, που να μπορεί να παρέχει όλη την απαραίτητη διδακτική στήριξη σε μαθητές που την χρειάζονται (Παπαχρήστος, 2016:180).

Τα όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων (Διευθυντής/ντρια, Σύλλογος Διδασκόντων, κτλ.) διαθέτουν αρμοδιότητες που απορρέουν από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτές περιγράφονται στην συνέχεια, που μπορούν να αξιοποιήσουν, ώστε να αναδείξουν τη σχολική τους μονάδα σε φορέα αγωγής και εκπαίδευσης με έμφαση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017:230). Παράλληλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας με την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και τη διάθεσή τους για ανάληψη ευθύνης και τους τρόπους με τους οποίους παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική πράξη και δύνανται να αξιοποιήσουν την σχετική αυτονομία που διαθέτουν. Οι Goddardetal. (2007: 887) μέσα από έρευνα αναγνώρισαν τις σχολικές μονάδες ως «*συμβιωτικούς οργανισμούς οι οποίοι απαιτούν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη βελτίωση της μονάδας, την διδασκαλία του προγράμματος σπουδών και την επαγγελματική εξέλιξη*». Η σχολική μονάδα λαμβάνοντας αποφάσεις στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας (Κατσαρός, 2017: 97), δύναται να διαμορφώσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Η λειτουργία της σχολικής μονάδας απαιτείται να στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και αξιοποίησης των προβληματισμών, των εμπειριών και των γνώσεων όλων των εκπαιδευτικών (Παγώνη, 2018: 70-72).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί ως «Κοινότητα Μάθησης και Ευθύνης». Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν αυτή την κουλτούρα σχετίζονται, με το σκηνικό μέσα στο οποίο ασκείται η διοίκηση του σχολείου, με την κοινωνία της γνώσης, την παγκοσμιοποίηση και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, τη διοικητική θεωρία και την μεταφορά της στην πράξη από σχολικούς ηγέτες που έχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία, την υιοθέτηση της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και τη δράση του σχολικού ηγέτη, ως φορέα ανάπτυξης της μάθησης (Θεοφιλίδης, 2013:24).

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική προκαλεί το Ελληνικό σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τους ρόλους, που παραδοσιακά είχαν και να εντάξουν νέες λειτουργίες και σχέσεις αλληλεπίδρασης, που να ευνοούν τη συνεργασία και την ενδυνάμωση της ταυτότητας όλων των μαθητών οδηγώντας τους στην επιτυχία και τη δημιουργική μάθηση (Cummins, 2000). Από το σχολείο του συμπεριφορισμού, της μετωπικής διδασκαλίας και της ομοιόμορφης αντιμετώπισης όλων των μαθητών/τριών ο εκπαιδευτικός καλείται να περάσει στο σχολείο που επιζητούν ή «επιβάλλουν» οι νέες συνθήκες της ευρωπαϊκής διάστασης και παγκοσμιοποίησης αλλά κυρίως της διαπολιτισμικότητας και των αξιών που επιδιώκεται να προωθήσει (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2018). Οι απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου στη σημερινή εποχή καλούν τούς εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν σε συνθήκες συνεχούς ρευστότητας και αλλαγών, που επιβάλλονται σ' όλα τα επίπεδα. Να μετασχηματίσουν τον ρόλο τους, ώστε να αντιμετωπίζουν τις νέες καταστάσεις, τα νέα προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας τις καινούργιες δυσκολίες και παράλληλα να δίνει απαντήσεις, που δεν μπορεί να στηρίζονται σε συνταγές του παρελθόντος (Πασιάς, 2008).

Κάθε σχολείο, σύμφωνα με τον Νικολάου, (2013), είτε φοιτούν σ' αυτό πρόσφυγες, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές είτε όχι, είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες αφενός του πολιτισμού μας και αφετέρου με αυτές της διαπολιτισμικότητας (αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή). Η διαπολιτισμικότητα, κατά τον Nieke, είναι απαραίτητο να διατρέχει εγκάρσια όλα τα μαθήματα (Νικολάου, 2013: 1177).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελείται από μεταβλητές και παράγοντες, όπως η σχολική κουλτούρα και το κρυφό πρόγραμμα σπουδών, η πολιτική του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ενέργειες του, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, διδακτικά αντικείμενα, στρατηγικές διδασκαλίας, διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που εφαρμόζονται, η γλώσσα και οι διάλεκτοι, εκπαιδευτικά υλικά που αξιοποιούνται, η συμμετοχή του σε δράσεις της ευρύτερης κοινότητας. Σε κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές και θα αποτελούν το επίκεντρο κάθε σχολικής μεταρρύθμισης για την προώθηση και διατήρηση ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος διαπολιτισμικού σχολείου (Banks, 1994, όπ. αναφ. Troutman, etal. 1998). Τα θεμέλια πάνω στα οποία θα στηριχτεί ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι:

- > Εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι πάνω στη νέα, πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με σεβασμό στην ετερότητα και γνώστες των μεθόδων εκείνων που θεωρούνται ως οι πλέον πρόσφορες μέσα σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.
- > Διασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας όλων των μαθητών/τριών, με σεβασμό της προσωπικότητάς τους, όπως και των ιδιαιτεροτήτων τους. Εμπέδωση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, που βάζει τέρμα στη θεώρηση της ομοιογένειας (υπαρκτής ή ιδεατής) ως εξιδανικευμένης κατάσταση.
- > Προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, που θα κινούν το ενδιαφέρον τους και θα τους προετοιμάζουν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

με σιγουριά για το αύριο, τόσο ως πολίτες όσο και ως εργαζόμενους.

> Μέθοδοι διδασκαλίας που θα ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, με στόχο την ουσιαστική γνωριμία, τον αλληλοσεβασμό, αλληλοθαυμασμό και αλληλεκτίμηση. Οι τελευταίοι είναι παράγοντες απαραίτητοι για την πραγματική επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών/τριών μεταξύ τους, ανεξαρτήτως καταγωγής⁴.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, σε διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες συναντάμε διαφορετικού τύπου σχολεία που οδηγούν, με βάση τις προσεγγίσεις που ακολουθούν, στα παρακάτω:

- Η αφομοιωτική προσέγγιση οδηγεί σ' ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, στο ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου θα πρέπει κάθε μαθητής να υποταχθεί, παθητικά ή ενεργητικά, προκειμένου να «επιβιώσει» σ' αυτό.
- Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί με τη σειρά του σε μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή λαμβάνει χώρα στο ίδιο το σχολικό σύστημα (διαφορετικές τάξεις για αλλοδαπούς), είτε συνδυάζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολικών δομών για τους «διαφορετικούς». Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τις αρνητικές συνέπειες αυτής της εξέλιξης, όταν στο μέλλον τα υποκείμενα μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν, να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους πολίτες στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο.
- Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας, αλλά υφίσταται διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος, που θα χαρακτηρίζεται από: την αποδοχή και τον σεβασμό της

⁴Πηγή: Νικολάου, Γ. (2013). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1110>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή (Νικολάου, 2013: 1179).

1.1.2. Μορφές Διοίκησης /Ηγεσίας στο Σύγχρονο Διαπολιτισμικό Σχολείο

Η σημαντικότητα του μοντέλου της διοικητικής – διαχειριστικής ηγεσίας έγκειται στο ότι αποτελεί το απαραίτητο προαπαιτούμενο της ομαλής λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού, ενώ η συμπερίληψή του στα μοντέλα ηγεσίας αποδεικνύει πως συχνά υιοθετείται μια «στενή» άποψη της διοίκησης-διαχείρισης, καθώς η ικανοποιητική διεκπεραίωση καθηκόντων, λειτουργιών και συμπεριφορών διευκολύνει, τόσο το έργο των μελών του σχολείου/οργανισμού όσο και των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008. Σαϊτής, 2008). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές/ντρες ασχολούνται με την ασφάλεια, την εξασφάλιση πόρων, τη γραφειοκρατική ρουτίνα και την ουσιαστική επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα με το σχολικό περιβάλλον πρόσωπα, εξασφαλίζουν την ομαλή τήρηση του σχολικού προγράμματος και την αποτελεσματική παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά:

- Σχεδιασμός-οργάνωση: καθορισμός στόχων και τρόπων επίτευξής τους με κατάλληλη διαχείριση διαθέσιμων πόρων και προσωπικού.
- Επίλυση προβλημάτων: εντοπισμός προβλημάτων και ανάλυσή τους για διαχείριση κρίσης.
- Παρακολούθηση: συλλογή δεδομένων σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας και την αποτελεσματικότητα.
- Δικτύωση: κοινωνικοποίηση και δημιουργία επαφών που διατηρούνται ποικιλοτρόπως.
- Ενημέρωση: κοινοποίηση σχεδίων, κλπ. του σχολείου στους εκπαιδευτικούς προς διευκόλυνσή τους.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Αποσαφήνιση: ανάθεση εργασιών με σαφή προσδιορισμό των απαραίτητων δραστηριοτήτων.
- Κινητοποίηση/έμπνευση: τεχνικές και παραδείγματα για επίτευξη προσήλωσης στο έργο και επίδειξη ζητούμενων συμπεριφορών.
- Διαχείριση συγκρούσεων/ένισχυση ομαδικότητας: προώθηση συνεργασίας και ταύπισης με ομάδα.
- Υποστήριξη: ενεργεί φιλικά και με ανθρωπιά
- Συμβουλευτική: με ευελιξία στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, έλεγχο και ενθάρρυνση πριν και κατά τη λήψη.
- Αναγνώριση: έπαινος στην αποτελεσματικότητα.
- Ανάπτυξη: υποστήριξη και συμβουλευτική για ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και ανέλιξη
- Επιβράβευση: παροχή αμοιβών για αποδοτικότητα.
- Ανάθεση: δυνατότητα ανάληψης ευθυνών και αυτενέργειας (Leithwood&Duke, 1999).

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία στη βιβλιογραφία σχετικά με τον βασικό ρόλο των σχολικών ηγετών στην εκπαίδευση. Για την έννοια της ηγεσίας οι Hoy&Miskel (2008:419) χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η ηγεσία: «είναι μια κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται φυσικά μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της». Ο Fiedler από το 1971 σημείωνε ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ηγεσία. Ένας μάλλον περιγραφικός ορισμός των Dayand - Antonakis, (2012:5) αναφέρει ότι η ηγεσία είναι: «α) μία διαδικασία επηρεασμού-και των συνεπαγομένων αποτελεσμάτων τους- που συμβαίνει μεταξύ του ηγέτη και των υποστηρικτών του, β) τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές του ηγέτη που εξηγούν ή και δικαιολογούν αυτή την διαδικασία επηρεασμού, τις αντιλήψεις των υποστηρικτών για τον ηγέτη και το αντικείμενο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα η διαδικασία επίδρασης», (όπ. αν. Αργυροπούλου, 2014:21). Η έννοια της σχολικής ηγεσίας συμβάλλει ως ενισχυτικός παράγοντας στην βελτίωση της διδασκαλίας. Οι συγγραφείς Hippetal. (2008:189), σε έρευνά τους υποστήριξαν, σε σχέση με το

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

θέμα της ηγεσίας, ότι «η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να δρα άμεσα, να μαθαίνει από τις προηγούμενες εμπειρίες, να είναι ανοιχτή στη διαφορετικότητα, να δείχνει αντοχή στις πιέσεις και να υποστηρίζει ενεργά εκπαιδευτικούς και μαθητές».

Οι ηγέτες των σχολείων επηρεάζουν έντονα τους εκπαιδευτικούς τους καθώς μέσω αυτών στοχεύουν στη μάθηση των μαθητών/τριών, το περιβάλλον μάθησης και τις συνθήκες εργασίας στα σχολεία τους. Με δεδομένο ότι «ο δυναμισμός, η ενέργεια και η δέσμευση του επικεφαλής του σχολείου είναι κρίσιμης σημασίας για την επίτευξη θετικών εργασιακών σχέσεων (Bolametal., 2005, Elmore, 2000), δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι επικεφαλείς των σχολείων αναμένεται να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης» (Gartner, 2010 Geijsel, Sleegers, Stoel, &Krüger, 2009. Louis et al., 1996. Stoll et al., 2006, όπ. αν. Vanblaere& Devos, 2016:5, 10).

Τα τελευταία χρόνια στον διεθνή χώρο στο πλαίσιο των επιδράσεων της «κοινωνίας της γνώσης» και των θεωρήσεων, που προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με τη «νέα μάθηση» και την «κοινωνία των ικανοτήτων», παρατηρείται στροφή και έμφαση προς συμμετοχικές και συνεργατικές μορφές και μοντέλα ηγεσίας, τα οποία θεωρούνται ότι συμβάλλουν θετικά στη σχολική βελτίωση και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Σε αυτήν την κατεύθυνση επιχειρείται να καθοριστεί ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Ως βασικέςικανότητες θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

1. όραμα – ικανότητα παρακίνησης του προσωπικού και των μαθητών,
2. στρατηγική σκέψη – ικανότητα ολιστικής προσέγγισης,
3. ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής κουλτούρας,
4. ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

5. ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων,
6. επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος,
7. ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας και ανοιχτότητας,
8. δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, (EC&OECD, 2010, Πασιάς, 2016: 23).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει συσχέτιση σχετικά με το είδος της ηγεσίας που είναι το πιο σημαντικό στην προώθηση ισχυρών Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης. Η οικοδόμηση Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης επιτυγχάνεται μέσα από μορφές ηγεσίας που υποστηρίζουν και ενισχύουν την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, αλλά και μεταξύ των σχολικών μονάδων και όχι μέσω μοντέλων που, εξ ορισμού όχι από τον σχεδιασμό, οριοθετούν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών (Harris ,2003, όπ. Al-Mahdyetal, 2016: 48). Μια ισχυρή υποστηρικτική ηγεσία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία και τη διατήρηση τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση συγκεκριμένων μορφών/τύπων ηγεσίας, όπως: η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), η κατακεντρωμένη ηγεσία (distributed leadership) και η βαθειά ηγεσία (deep leadership) (Πασιάς, 2016). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ο βασικός παράγοντας για την προώθηση της οργανωσιακής μάθησης, (Koutouzisetal., 2017:5). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια στρατηγική ενίσχυσης που επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες επηρεάζουν το προσωπικό τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συνδέουν την ατομική και συλλογική δράση με το να μην ασκούν εξουσία πάνω στους ανθρώπους, αλλά η εξουσία να ασκείται διαμέσου αυτών (Leithwood, 1992a). Οι ηγέτες αυτοί εργάζονται μέσω συμμετοχής από τη βάση προς τα πάνω και εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στο να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα κίνητρά τους, ώστε να συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την ίδια τη διδασκαλία, (Vanblaere&Devos, 2016:10). Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες, όπως: ο σχεδιασμός, η λήψη αποφάσεων, η επαγγελματική ανάπτυξη και η εποπτεία της διδασκαλίας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

(Marks&Printy, 2003). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς τους και τους δίνουν μια μεγαλύτερη αίσθηση νοήματος, η οποία συμβάλλει στη μετατροπή του σχολείου τους, αναπτύσσοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται για να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και να επιτύχουν τους στόχους που έχουν προσδιοριστεί (Burns, 1978). Αν θέλουμε να τονίσουμε ορισμένες δεξιότητες του μετασχηματιστικού ηγέτη θα λέγαμε ότι διασφαλίζει το όραμα για τον οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς, το οποίο όραμα είναι κατανοητό και ξεκάθαρο από όλους, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Ο μετασχηματιστικός ηγέτες επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και αξιών στην καθημερινή του πρακτική, (Πασιάς, 2015). Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με έρευνα των Χατζηγιάννη και Χατζηπαναγιώτου (2012: 172), που στηρίζεται στο όραμα του διευθυντή, φαίνεται να δημιουργεί θετικό εργασιακό κλίμα και τις προϋποθέσεις για τη μετατροπή των σχολείων σε κοινότητες μάθησης, οι δάσκαλοι πρέπει να θεωρηθούν φορείς αλλαγής και καινοτομίας στην σχολική μονάδα, ώστε να υπάρξει συνολική αύξηση της ικανότητας του οργανισμού. Η κατανεμημένη ηγεσία *«σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης, την άντληση από την πείρα των άλλων και αποκτά συνοχή μέσω της κοινής κουλτούρας, σημαίνει μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας σε έναν οργανισμό» και αξιοποίηση του νοητικού κεφαλαίου των μελών του με στόχο την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών»* (Harris, 2004:14). Η κατανεμημένη ηγεσία ασχολείται κυρίως με τις αμοιβαίες αλληλεξαρτήσεις που διαμορφώνουν την πρακτική της ηγεσίας. Παρέχει την υποδομή που κρατά την κοινότητα μαζί, όπως είναι η συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών. Εγκαθιδρύει ένα περιβάλλον υψηλής εμπιστοσύνης σε πολλαπλά επίπεδα, που οδηγούν σε καινοτόμο έργο. Δημιουργεί και συντηρεί επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αλλάξουν την πρακτική και να καινοτομήσουν (Harris&Jones, 2010:174). Βασική έννοια κλειδί θεωρείται και η «πύκνωση της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ηγεσίας (leadershipdensity) μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής και της συμμετοχής στην διοίκηση, την κατανομή, την ανάθεση ρόλων, την διεύρυνση της συνευθύνης στην λήψη αποφάσεων και την ενίσχυση της συνοχής» (Πασιάς&κά., 2015: 434). Ο Hord, (1997) προτρέπει τους ηγέτες να διαμοιράσουν εξουσία υποδεικνύοντας αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, (όπ. Jonesetall, 2013:358). Η ηγεσία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την πεποίθηση ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης απαιτεί τη διαμόρφωση κουλτούρας που στηρίζει τη συνεργασία και τη συνεχή μάθηση και αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως τα πρόσωπα που συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν ως ηγέτες, τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και εκτός αυτής. Τα τελευταία δε χρόνια η παρουσία τους στο σχολείο συνδέεται όλο και πιο στενά με την ενίσχυση τους για ανάληψη ηγετικών ρόλων (empowerment) και τη συμβολή στην αλλαγή (agency) στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων ενός οργανισμού, στοιχεία που αποτελούν και τον πυρήνα της διανεμημένης ηγεσίας (sharedleadership), (Μπιινιάρη, 2012:79). «Οι εκπαιδευτικοί που είναι ηγέτες ηγούνται μέσα και πέρα από την τάξη εντάσσονται και συνεισφέρουν σε μία κοινότητα εκπαιδευτικών, είναι ταυτόχρονα ηγέτες και μαθητευόμενοι και επηρεάζουν τους άλλους μέσω της βελτιωμένης εκπαιδευτικής τους πρακτικής» (Katzenmeyer&Moller, 2001: 5). Η ηγεσία για τη μάθηση διαπερνά το σύνθετο ιστό των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων της σχολικής κοινότητας και ενθαρρύνει κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να μαθαίνει και να ασκεί ηγετικούς ρόλους. Επιδιώκει την αλλαγή κουλτούρας, όταν είναι κουλτούρα απομόνωσης που εμποδίζει τη ροή των ιδεών και κατά συνέπεια και την τάση για αλλαγή, (Μπιινιάρη, 2012:137).

1.1.3. Το σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται σε αυτό που ονομάζουμε «πολιτισμό». Αυτή είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται συχνά στην καθημερινή γλώσσα και χρησιμοποιείται υπό πολλές έννοιες, ανάλογα με τα συμφραζόμενα και το πρόσωπο που την χρησιμοποιεί (Smith&Bond, 2005:79-82). Σε γενικές γραμμές, ο πολιτισμός είναι ένα σύνολο από: μύθους, αξίες και κανόνες, έθιμα



και παραδόσεις, πρότυπα δράσης, συμπεριφορές και στάσεις (Essinger, 1998: 60-62. Auernheimer, 1996. Τσαούσης, 1989:220). Δεν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς ότι ο πολιτισμός εξακολουθεί να αλλάζει διαρκώς. Είναι ένα δυναμικό φαινόμενο (Γκόβαρης, 2005:283-286), που εξελίσσεται συνεχώς, βασισμένο στα ιδιαίτερα βιώματα των διάφορων γενεών

ή (υπο)ομάδων που ανήκουν σε μια κοινωνία ή σε μια μεγαλύτερη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα. Ο πολιτισμός είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής ενσωμάτωσης (ένταξης) μεταξύ του «κυρίαρχου» πολιτισμού και των διάφορων υποκουλτούρων. Η υποκουλτούρα (ο πολιτισμός μιας μικρότερης ομάδας) μπορεί να αντιπροσωπεύει ομάδες, όπως: οι μετανάστες/πρόσφυγες, οι εθνικές μειονότητες, οι ομάδες με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις από αυτές της πλειοψηφίας, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι άνθρωποι που έχουν την ίδια εργασία, οι άνθρωποι που εργάζονται για τα ίδια ιδρύματα, τα μέλη μιας γενιάς, οι ομάδες νέων (που συνίστανται στα διαφορετικά κριτήρια) (Smith&Bond, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι η κοινωνική ένταξη των μεταναστών/προσφύγων και των μειονοτήτων μπορεί να γίνει «ειρηνικά», χωρίς καταναγκασμό αυτών των ομάδων για να εγκαταλείψουν την ταυτότητά τους. Οποιαδήποτε κοινωνικοπολιτισμική ομάδα μπορεί να συμβάλει στην κοινοτική

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ζωή με την εισαγωγή νέων στοιχείων, όπως επίσης με την ανταλλαγή και το διάλογο με τα μέλη άλλων ομάδων (Γκόβαρης&Ρουσσάκης, 2008). Η ταυτότητα είναι η θεμελιώδης έννοια που πρέπει να έχουμε κατά νου όταν μιλάμε για τους στόχους της κοινωνικοποίησης. Προκύπτει από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών και ατομικών διαστάσεων του ανθρώπου, από τη «συνομιλία» μεταξύ του ψυχολογικού και του κοινωνικού εαυτού. Η ταυτότητα, ακριβώς όπως ο πολιτισμός, δεν είναι για πάντα. Χτίζεται και επανοικοδομείται συνεχώς, είναι πολυδιάστατη (Doise, 1996: 46).

Η έννοια της κουλτούρας θεωρήθηκε ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ως οργανισμών, *αποτελεί την ταυτότητα του σχολείου, καθορίζεται από τους κοινούςπροσανατολισμούς του, το όραμα, τις αξίες, τους κανόνες συμπεριφοράς.Κουλτούρα ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη αντιλαμβάνονται, σκέφτονται, αισθάνονται και κρίνουν καταστάσεις και σχέσεις (Schein, 1985) ή διαφορετικά την κουλτούρα προσδιορίζουν οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα σύμβολα, οι ανεπίγνωστες διαδικασίες και οι ψυχολογικές δομές» (Κατσαρός, 2008:52).*

Πηγή: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικές βιογραφίες στα σχολεία και την κοινωνία της Κύπρου, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Π.Ι. Κύπρου, (2010)]

Κουλτούρα είναι «ένα αλληλεξαρτώμενο και διαμορφούμενο σύστημα έγκριτων, παραδοσιακών και κοινά αποδεκτών γνώσεων και εννοιών, αποκρυσταλλωμένο με συμπεριφορές και τεχνουργήματα, το οποίο μεταδίδεται στα μέλη τόσο συμβολικά, όσο και μη συμβολικά, και το οποίο εξελίσσει και αναβαθμίζει την κοινωνία ιστορικά και προοδευτικά, προκειμένου να της δώσει νόημα, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

τους ορισμούς των σύγχρονων και μελλοντικών υπαρξιακών προβλημάτων της» (Bullivant, 1984:4).

Ειδικότερα σύμφωνα με τον Schein (1985) τρία είναι τα επίπεδα της κουλτούρας:α) Στο πρώτο επίπεδο που είναι επιφανειακό και συγκεκριμένο, υπάρχουν οι νόρμες, τα πρότυπα (norms-artifacts), που περιλαμβάνει τις άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες, όπως η υποστήριξη προς τους συναδέλφους, η αποφυγή κριτικής προς τον/την διευθυντή/ντρια, ο χειρισμός προβλημάτων πειθαρχίας, κ.λπ.,β)Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τις υιοθετημένες αξίες και πεποιθήσεις (espoused values and beliefs), που αφορούν τη στρατηγική, τους στόχους και τη φιλοσοφία σύμφωνα με τις επιθυμίες των μελών του οργανισμού, όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η οικειότητα και η ομαδική εργασία,γ) Στο τρίτο επίπεδο, που είναι αφηρημένο και σε βάθος, περιλαμβάνονται οι βαθύτερες παραδοχές (basic underlying assumptions), οι μη συνειδητές, αφηρημένες πεποιθήσεις, σκέψεις και αισθήματα των μελών του οργανισμού σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις, την ανθρώπινη φύση, την αλήθεια, την πραγματικότητα και το περιβάλλον (αποτελούν την πρωταρχική πηγή αξιών και δράσης).

Σε πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη η ύπαρξη κουλτούρας της ετερότητας και της αποδοχής. Το διαπολιτισμικό σχολείο με ανομοιογενείς κουλτούρες είναι για «όλους/ες» (Νικολάου, 2005), σέβεται, αναγνωρίζει και λαμβάνει υπόψη του τους ιδιαίτερους πολιτισμούς, την αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, τη συνειδητοποίηση των ορίων του καθενός μας, την κατανόηση άλλων τρόπων ερμηνείας του κόσμου, την ισότητα, τον περιορισμό της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, τη δημιουργία «κουλτούρας δημιουργίας» για αρμονική συμβίωση και τη δικαιοσύνη, την ενσυναίσθηση (empathy), την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό, την κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, την ανοχή των αντιφάσεων και την επικοινωνιακή ικανότητα (Μάρκου 1996, Νικολάου 2000, Γκόβαρης, 2001).Χρειάζεται

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συστηματική και επίμονη προσπάθεια, τόσο από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου όσο και από τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους σχολικούς φορείς, ώστε να διαμορφωθούν σταδιακά αποδεκτές συμπεριφορές για τον σεβασμό της διαφορετικότητας και την ισότητα των ευκαιριών. Θεωρούμε λοιπόν ότι, ο καταλύτης για τη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο, είναι η δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, που είναι σε θέση να διαμορφώσουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ένα θεματικό αντικείμενο του οποίου η προσέγγιση στο χώρο του σχολείου προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την πολιτιστική, τη γλωσσική, την εθνική ή τη θρησκευτική προέλευσή τους (Παπαχρήστος, 2015). Η κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για έναν οργανισμό, αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (2008:228) *«γιατί δίνει νόημα σε κάθε πτυχή του οργανισμού. Οι παραδοχές, οι αξίες και οι νόρμες συμπεριφοράς, αποτελούν το επιφανειακό κομμάτι της κουλτούρας ενός οργανισμού, ενώ βαθύτερες παραδοχές πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν το βαθύτερο και πιο αφηρημένο επίπεδο της κουλτούρας. Το πιο σημαντικό σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο δεν είναι το τι λέγεται ή τι γίνεται, αλλά είναι η συμβολική τους σημασία, τι δηλαδή σημαίνουν για τους ανθρώπους που βρίσκονται μέσα στο σχολείο».*

Πώς μπορεί να εξασφαλιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα επιτύχει τους στόχους της; Αυτό μπορεί να επιτευχθεί – ανεξάρτητα από τις πολιτικές επιλογές- αν υπάρξει αλλαγή στάσεων στο εκπαιδευτικό δυναμικό, τόσο στο επίπεδο της διοίκησης όσο και στο επίπεδο της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής (Γεωργαλά, 2016) και αν η διοίκηση του σχολείου αναλάβει βασικό ηγετικό ρόλο στον προγραμματισμό για παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας:

– σε σχέδια δράσης που μπορεί να στηρίζονται στα τέσσερα βήματα που προτείνει ο Troutman, etal. (1998) στηνπρωώθηση της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κατανόησης των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.), την αξιοποίηση της φύσης της Δ.Ε., την παρακολούθηση όλων τις διαστάσεων της Δ.Ε., και τον σχεδιασμό και εφαρμογή της Δ.Ε. στα σχολικά προγράμματα και σε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008: 31), όπως:

- η βασική πρακτική της συνεκπαίδευσης παιδιών, που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίο με παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων που φοιτούν στα ίδια σχολεία.
- η διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας (αντιπροσώπευση των ξένων πολιτισμών σε αυτά, συζήτηση θεμάτων, όπως η ξενοφοβία και η σχέση κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων, κατανόηση ότι ο κόσμος δεν είναι αυτονόητος ούτε μονοδιάστατος και ότι οι απόψεις και οι κρίσεις είναι σχετικές).
- η απαλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων από προκαταλήψεις, στερεότυπα, εικόνες εχθρού, ανάδειξη όχι μόνο των πολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και στους λαούς.
- η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που συνάδουν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
- η εισαγωγή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σήμερα αναγνωρίζεται ευρέως ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν έναν ρολοκλειδί, όσον αφορά την καθιέρωση της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία για να είναι ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικός σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια πρέπει να διαθέτει: Ευαισθησία και διαπολιτισμική ευαισθησία (interculturalsensitivity), οικουμενική ικανότητα (globalcompetency), οικουμενική γνώση, διαπολιτισμική ικανότητα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

(interculturalcompetence), πολιτισμική και διαπολιτισμική ικανότητα (culturalcompetencecross – culturalcompetence), πολιτισμική επιδεξιότητα (culturalproficiency) και πολιτισμική νοημοσύνη (culturalintelligence). Τα ανωτέρω είναι θέματα που περιγράφουν την ικανότητα του ατόμου να προχωρήσει ένα βήμα πέρα από τη δική του κουλτούρα και να λειτουργήσει αποτελεσματικά με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά άτομα (Καρανικόλα, 2015: 140).

Ο «Οργανισμός που μαθαίνει (ΟΠΜ) (learningorganization) και η «Κοινότητα Μάθησης» (ΚΜ) (learningcommunity), χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, την ικανότητά τους για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη καινοτομιών (Μπουραντάς, 2012). Η έννοια του σχολείου ως «Οργανισμού και ως Κοινότητα Μάθησης» (ΟΚΜ) αποτελεί «ένα διακριτό και συγκροτημένο εναλλακτικό παράδειγμα στον εκπαιδευτικό “λόγο” και τις πρακτικές» (Πασιάς, 2016:47). Οι «Οργανισμοί Μάθησης», οι οργανισμοί που επενδύουν στη μάθηση, που χαρακτηρίζονται από συνεχή μάθηση για συνεχή ανάπτυξη και από την ικανότητά τους να μετασχηματίζονται, είναι πιθανότερο να ευδοκιμήσουν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Κουτούζης& κ.ά., χχ). Η έννοια του «Οργανισμού που Μαθαίνει» (ΟΠΜ), σύμφωνα με την Μπινιάρη, (2012:120) προβλήθηκε ως η πρόταση για αποδοτικότερη αλλαγή των σχολείων, λογική που βασίζεται στο σκεπτικό ότι σε συνθήκες ραγδαίων αλλαγών μόνο τα σχολεία που είναι ευέλικτα και ευπροσάρμοστα μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες για αποτελεσματική και πολύπλευρη μάθηση. Η μετατροπή ενός σχολείου σε «Οργανισμό που Μαθαίνει» επιδιώκει την αλλαγή στην κουλτούρα του και σύμφωνα με τον Πασιά, κá, (2015: 434) είναι μία περίπλοκη διαδικασία καθώς *«προϋποθέτει, όσο και προωθεί την ηγεσία για την μάθηση ως ένα μοντέλο διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου, που περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων και των πεδίων*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δράσης, τα μέσα, την διαμόρφωση δομών και σχέσεων, την ανάπτυξη πολιτικών». Η επιτυχία και η διάρκεια της αλλαγής συμβαίνει «μόνο όταν η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό αγκαλιάσουν την αλλαγή στη σχολική μονάδα (DuFour et al., 2004:72). Οι Χατζηγιάννη & Χατζηπαναγιώτου, (2012:166) θεωρούν πως για την υποστήριξη μιας ουσιαστικής αλλαγής και συνεχούς βελτίωσης των σχολικών μονάδων (schoolimprovement), θα πρέπει, «να δημιουργηθούν οι απαραίτητες συνθήκες, οι οποίες στοχεύουν στην αλλαγή της κουλτούρας και των δομών των σχολικών οργανισμών, αλλάζοντας στα άτομα, τρόπους σκέψης και πρακτικής» κυρίως όμως να υπάρξει διατύπωση οράματος με νέους στόχους. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη σχολική αλλαγή (Hord, 1997:5). Η εισαγωγή της αλλαγής σε έναν σχολικό οργανισμό μέσα από την επαγγελματική του κοινότητα περιλαμβάνει «τη συμμετοχή σε αναλύσεις των αναγκών των μαθητών, την αλλαγή των δομών προς αποφυγή της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση πρακτικών συνεργασίας και την παρακολούθηση και τον αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς βελτίωση της συνολικής εικόνας των μαθητών» (Hord, 2004:33).

Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης αποτελεί μια νέα τάση στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο που γίνεται όλο και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Η μεταμόρφωση του σχολείου σε Κοινότητα Μάθησης αποτελεί αναγκαιότητα εξαιτίας των προκλήσεων που προκαλούνται στην εκπαίδευση από την τεράστια ροή πληροφοριών και τις δυναμικές καινοτόμες πρωτοβουλίες της παγκοσμιοποίησης (Πασιάς, 2015). Σύμφωνα με έρευνα τον Based για να υπάρξει αποτελεσματικότητα και να καταστεί επιτυχημένη και αποτελεσματική η λειτουργία αυτών των σχολικών μονάδων απαιτείται να υπάρξει θεσμική υποστήριξη που θα τους παρασχεθεί από τους ανωτέρους, να οργανώνονται και να διοικούνται από τους εκπαιδευτικούς τους, να διατίθεται ώρα για συνεργασία, επαρκής χρόνος – δυνατότητα αναπροσαρμογής του χρονοδιαγράμματος και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος του σχολείου και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (φυσικός χώρος) για την κάλυψη των αναγκών τους (Squire, 2010:15).

Ειδικότερα για να λειτουργήσει ένα σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης απαιτείται να προβεί σε ανασχεδιασμό της δομής του με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα διαπολιτισμικής μάθησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση αυτή (Παπαχρήστος, 2009). Ως σύστημα πρέπει να αποβλέπει στην πρόοδο και βελτίωσή του και ως οργανισμός να εστιάζει στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, γεγονός που απαιτεί βέβαια χρόνο για την πραγμάτωση αυτών των στόχων (Διεθνής Αμνηστία, 2007). Οι Πασιάς, κ.ά. (2015:460) κάνουν εκτενή αναφορά στους εκπαιδευτικούς ως «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης» (Professional Learning Communities) και υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική μονάδα τους «διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής με μόνιμο στόχο τη διαρκώς ανανεούμενη μάθηση μέσα από την αέναη αλλαγή και τη νέα μάθηση, η οποία επηρεάζει ριζικά ποικίλες μορφές μάθησης, όπως τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση. Η Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας». Επιπρόσθετα, η επιτυχής προσαρμογή του σχολείου από αυστηρά δομημένη οντότητα σε Οργανισμό Μάθησης και δημιουργίας πραγματοποιείται με την υιοθέτηση πολλαπλών επιπέδων ηγεσίας στην τάξη, στο σχολείο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, αφού κάθε πρόκληση για αλλαγή αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο συνιστά οργανισμό με έντονο προσανατολισμό στην μάθηση, εννοώντας την εμπλοκή όλων των υποσυστημάτων του σχολικού συστήματος στην συστημική διατύπωση στόχων, την οικοδόμηση της βαθύτερης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γνώσης και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Senge, Cambron-McCabe, Lucas&Smith, 2007, όπ. αν. Πασιιάσκά, 2016).

Ένα σχολείο για να λειτουργεί ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης και Συνεργασίας πρέπει να διαθέτει, βασικά χαρακτηριστικά, που μεταξύ άλλων θεωρούνται:

- η επίγνωση της ανάγκης για συλλογική μάθηση του οργανισμού και κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητριών και μαθητών χωρίς διακρίσεις φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμού,
- η γνώση του περιβάλλοντος, της κουλτούρας, της ζωής και μάθησης καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας,
- το κοινό όραμα και οι στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού και αφορά τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες που εμπλουτίζουν όλη τη λειτουργία του συμπεριλαμβανομένων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών τα οποία εμπλουτίζονται με διαπολιτισμικές δραστηριότητες,
- οι συνεργατικές δομές που στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη,
- η προώθηση της διαπολιτισμικής καινοτομίας και της δημιουργικότητας (διαπολιτισμικό ημερολόγιο με ημερομηνίες από σημαντικές γιορτές που αφορούν όλους τους μαθητές και εμπλουτισμός του σχολείου με τις γιορτές των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών – οργάνωση μουσικών εκδηλώσεων παρουσία όλων των γονέων & κηδεμόνων κλπ),
- η αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικού προσανατολισμού με βάση τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- η αναβάθμιση των πολιτισμών και των γλωσσών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία,

- οι πολιτικές για την αντιστάθμιση των όποιων «υστερήσεων» σε γλωσσικό επίπεδο, ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τη δυνατότητα ενδυνάμωσης και παρακολούθησης των μαθημάτων με την εξασφάλιση των «ίσων» ευκαιριών,

- η διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα των παιδιού και η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών/τριών που να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στη κοινωνία, (Παγώνη & Παπαχρήστος, 2017).

Η ανάπτυξη των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (PLC) αποτελούν σημαντική υπόσχεση για τη δημιουργία ικανοτήτων για βιώσιμη ανάπτυξη. Προτείνεται, για την επιτυχή ανταπόκριση των σχολικών μονάδων σε συνεχώς μεταβαλλόμενο και όλο και πιο πολύπλοκη κόσμο, οι σχολικές κοινότητες να εργαστούν συλλογικά και από κοινού να αναλάβουν την ευθύνη της αλλαγής, βρίσκοντας τους καλύτερους τρόπους ενίσχυσης της μάθησης των μαθητών (Stolletal., 2006). Οι συνεργατικές ρουτίνες μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό συστατικό για τη διασφάλιση βελτιωμένων αποτελεσμάτων μάθησης των μαθητών, και ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι Stolletal. (2007) έχουν περιγράψει με διάφορους τρόπους τις συνεργατικές ρουτίνες τις οποίες ονομάζουν «*Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης*» ή αλλιώς «*Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης*» (Harris&Jones, 2010: 172, 173). Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (ΕΚΜ) αντιπροσωπεύουν πάντα μια συλλογική προσπάθεια για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, προωθούν και στηρίζουν την μάθηση και στο προσωπικό του σχολείου το οποίο αξιοποιεί την έρευνα και την γνώση για προβληματισμό και συνεχή βελτίωση (Al-Mahdyetal., 2016:46,47), είναι ένα ισχυρό όχημα για την αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και την βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης των μαθητών. Αποτελούν ισχυρή

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στρατηγική για την σχολική βελτίωση, αύξηση των επιδόσεων των μαθητών μέσω της αλλαγής της διδασκαλίας και των πρακτικών της τάξης και μια ισχυρή αναπτυξιακή προσέγγιση για το εκπαιδευτικό προσωπικό (Harris&Jones, 2010: 172, 176). Η αλλαγή απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές συνδέονται με τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα σε πλαίσια συνεργατικής εργασίας (Πασιάς, 2016).

1.2. Ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας στη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού σχολείου

1.2.1. Τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας (Διευθυντής/Σύλλογος Διδασκόντων)

Σύμφωνα με τον ν.1566/1985, που περιέχει διατάξεις για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης, ως κύρια όργανα διοίκησης του σχολείου ορίζονται ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η υποδιευθυντής/ντρια και ο σύλλογος διδασκόντων (άρθρ. 11). Ο/Η διευθυντής/-ντρια της σχολικής μονάδας (Φ.353.1/324/105657/Δ1/16/10/2002 (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρ. 27) βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο και υπεύθυνος για τον συντονισμό της σχολικής μονάδας στην εκτέλεση του έργου της και την εξασφάλιση της λειτουργικής ανάπτυξης της σχολικής πράξης και διαδικασίας παρόλο που οι αποφασιστικές του αρμοδιότητες είναι περιορισμένες. Ειδικότερα ο/η διευθυντής/ντρια *«είναι υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, «μετέχει στην αξιολόγηση του*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

έργου του σχολείου, συνεργάζεται με τους ... εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άρθρο 11, του Ν.1566/1985, ΦΕΚ 167, τ. Α'), «καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα...καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους...αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά...συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων,... ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς,... κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει...εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων,...προωθεί, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης...ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας,...φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου κτλ.» {Φ.353.1/324/105657/Δ1/16/10/2002, ΦΕΚ 1340/2002}}.

Ο ρόλος των Διευθυντών/ντριών λοιπόν είναι πολυδιάστατος, όπως πολλοί ερευνητές, αναφέρουν και μελέτησαν. Ως ρόλος ορίζεται «ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση» (Σαΐτη & Σαΐτη, 2012α: 116). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2012^α:395-498, 2008:27-48) ο/η διευθυντής/-ντρια του σχολείου ασκεί ποικίλους ρόλους με βάση τις διοικητικές (γραφειοκρατικές) υποθέσεις: οργανωτή, επόπτη, εκπαιδευτή, συντονιστή, ρυθμιστή λειτουργικών ζητημάτων και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπροσώπου του σχολείου, ασκεί και ρόλο ηγέτη που χειρίζεται την επικοινωνία, παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό και διαμορφώνει κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα στο σχολείο. Το έργο της διεύθυνσης του σχολείου αφορά *«στον κατάλληλο χειρισμό των μελών μιας οργάνωσης, στην καθοδήγησή τους για τη συνεργασία μεταξύ τους και στην παρότρυνσή τους για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους»* (σ. 257). Ακόμη ο ρόλος των Διευθυντών/ντριών του σχολείου οριοθετείται: α) ως προέδρου του Συλλόγου Διδασκόντων, β) ως επόπτη, γ) ως αρχηγού, δ) ως μέντορα και ε) ως ακροατή, (Γουρναρόπουλος, 2007: 70-83). Αναγνωρίζεται επίσης, ότι η θέση που κατέχουν είναι ένα πλέγμα σύνθετων ρόλων: α) ηγέτη δασκάλου, β) γενικού διευθυντή, γ) επαγγελματία και επιστήμονα, δ) διοικητικού και εκπαιδευτικού ηγέτη και ε) οργανωτή προγράμματος (Σπιβακτάκης, 2006: 36).

Ο/η διευθυντής/ντρια ως σχολικοί ηγέτες προκειμένου η σχολική μονάδα τους να λειτουργήσει ως κοινότητα ευθύνης και μάθησης πρέπει να δράσει ως φορέας ανάπτυξης και μάθησης και *«η δράση τους να διαστασιοποιείται σε τρεις ρόλους: να λειτουργήσουν ως φορείς ποιοτικής διδασκαλίας, να ενεργήσουν ως καταλύτες ανάπτυξης και να προωθήσουν καινοτομίες»*. Αναμφίβολα ουσιαστική είναι η συμβολή τους στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου και στην ανάδειξή του ως αποτελεσματικού σχολείου. Μελέτη των Hallinger&Heck (1998) που είχε ως αντικείμενό της την συνεισφορά των διευθυντών στην αποτελεσματικότητα των σχολείων ανέδειξε ότι επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012: 28, 49). *«Το οργανισμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ορίζεται από την ικανότητα της εναρμόνισης της νομοθετικής και ιδιογραφικής διάστασης της υπηρεσίας από τον σχολικό ηγέτη. Η ικανότητα αυτή έχει σημαντικές προεκτάσεις στην κουλτούρα που επικρατεί στην σχολική μονάδα»* (Θεοφιλίδης, 2012:33).

Το έργο του διευθυντή-ηγέτη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα γίνεται συνεχώς πιο περίπλοκο και πιο απαιτητικό.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ως εκπαιδευτικός ηγέτης έχει την ευθύνη της καθοδήγησης της διδασκαλίας και της μάθησης, ως μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί ένα προκλητικό όραμα για την αλλαγή των υφιστάμενων δομών ενώ διατηρεί εξολοκλήρου τις αρμοδιότητες διαχείρισης της καθημερινότητας του σχολείου, ως διοικητικός ηγέτης. Οι πολλαπλές απαιτήσεις των ρόλων και η «δυσκολία» ακόμη και των πιο ικανών διευθυντών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε όλα τα ηγετικά καθήκοντα και τις δραστηριότητες που προκύπτουν, *υπαγορεύουν την υιοθέτηση της προοπτικής της διανομής της ηγεσίας σε πολλά επίπεδα με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών του σχολείου.*

Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας διαφοροποιείται από την διοίκηση μιας οποιασδήποτε άλλης δημόσιας υπηρεσίας ή μιας επιχείρησης. *Στην σχολική μονάδα ουσιαστικά υπάρχει συνδιοίκηση, με την έννοια της συλλογικής ευθύνης από τα εμπλεκόμενα όργανα της σχολικής μονάδας, που είναι ο σύλλογος διδασκόντων, ο Διευθυντής, η μαθητική κοινότητα, ο σύλλογος γονέων και η τοπική αυτοδιοίκηση.* Παρόλα αυτά, ο Διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό παίζουν σημαντικό ρόλο στο παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η εφαρμογή των αρχών οργάνωσης και η γνώση των βασικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν έναν ικανό ηγέτη, θα τον βοηθήσουν ν' ανταποκριθεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντα της υπεύθυνης θέσης του. Αυτός ευθύνεται για τους ανθρώπινους πόρους της εκπαιδευτικής μονάδας (άνθρωποι που εργάζονται και μορφώνονται σ' αυτή), τους υλικούς (εγκαταστάσεις και εξοπλισμός) και τους οικονομικούς πόρους (τα διαθέσιμα κονδύλια), ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά. Σε περίπτωση μη αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης και κακής συντήρησης αυτών των πόρων τότε απλούστατα, στο τέλος δε θα έχουμε οργανισμό να διοικήσουμε (Everard&Morris, 1999).

Η γνώση των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τη θεωρία των προσεγγίσεων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι και αναγκαία

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και επιβεβλημένη. Ο ΟΟΣΑ, βέβαια επισημαίνει ότι στην Ελλάδα οι διευθυντές «δεν απαιτείται να έχουν λάβει την αντίστοιχη εκπαίδευση, επιμόρφωση και ακόμη έχουν περιορισμένες αρμοδιότητες». Ο ρόλος τους, όμως, είναι πολύ σημαντικός για τον οργανισμό, ειδικά σε ένα περιβάλλον, όπου το εκπαιδευτικό δυναμικό είναι γηρασμένο. Προτείνει διαρκείς επιμορφώσεις και προσανατολισμό τους στην επίλυση καθημερινών πρακτικών προβλημάτων (Αυγή, 2017: 2-3). Διοίκηση είναι η διαδικασία που σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, γεγονός που αναγκάζει τα στελέχη της εκπαίδευσης να προσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, που αποτελούν το τρίπτυχο της διοικητικής ισορροπίας (Σαϊτης, 2007β: 33-34). Είναι πολύ σημαντικό οι διευθυντές των σχολείων να γνωρίζουν τα θεωρητικά αυτά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, ώστε να μπορούν με επιστημονικά τεκμηριωμένες αποφάσεις να επιλέγουν από τα υπάρχοντα μοντέλα τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία θεωρούν ως τα πιο ουσιώδη για την οργάνωση και διοίκηση του δικού τους σχολείου.

Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας εξελίχθηκε, σύμφωνα με τον Πασιά, κά., «ως αντίβαρο στη θεώρηση του σχολείου ως φορέα/μηχανισμού αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παράλληλα, επιχείρησε να απαντήσει στο ερώτημα γιατί σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων τους; Οι θεωρίες για τη σχολική αποτελεσματικότητα συνδέθηκαν γενικά με τις θεωρίες του λειτουργικού εκσυγχρονισμού υποστηρίζοντας το θετικό ρόλο του σχολείου στη βελτίωση του επιπέδου των μαθητών από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα και τη γενικότερη θετική συμβολή του στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής κινητικότητας» (Πασιάς, κά., 2016:449). Υποστηρίχθηκε ότι οι βασικές παραδοχές της σχολικής αποτελεσματικότητας ήταν οι ακόλουθες: α) το σχολείο ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για τη σχολική επιτυχία των μαθητών, β) όλοι οι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μαθητές μπορούν να μάθουν και να βελτιωθούν στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, γ) η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, αλλά οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, δ) η διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας, όσο πιο οργανωμένη και συνεπής είναι η διδακτική διαδικασία τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι» (Πασιάς, κά. 2016:449-450). Τα ανωτέρω μας παραπέμπουν στον καθοριστικό ρόλο των Διευθυντών/ντριών των σχολικών οργανισμών, ο οποίος συνδέεται ευθέως με την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου κι αυτό στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που παρά το μικρό βαθμό αυτονομίας, η οποία κλιμακώνεται από το ελάχιστο στις εκπαιδευτικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας προς το μέγιστο επιτρεπτό, που παρατηρείται στις εκπαιδευτικές μονάδες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 111-121, 156, Ανδρέου 1999: 155-181).

Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών συνδέεται στενά με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Βασικός σκοπός και στόχοι του/της διευθυντή/ντριας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα η διαπροσωπική επικοινωνία, η οποία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης του έργου του, αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω αυτής. Ο διευθυντής/ντρια ως ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων (West-Burnham, 1997). Η αποτελεσματική επικοινωνία ως ένα ισχυρότατο όπλο στα χέρια ενός ηγετικού στελέχους έχει ως στόχο:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Να αναπτύξει διάφορες στρατηγικές επικοινωνίας, τόσο στη διαπροσωπική του επαφή με κάθε συνεργάτη όσο και στο σύνολο του οργανισμού ως συστήματος.
- Να βελτιώσει την αυτο-εκτίμηση και τις δημιουργικές δεξιότητες όλων των μελών που αποτελούν τον οργανισμό και να τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν το προσωπικό τους δυναμικό.
- Να εμψυχήσει την επιθυμία της αλλαγής βοηθώντας τους να γνωρίσουν τις δυνατότητες επιλογής τους, να συντελέσει στη δημιουργία και διαχείριση των προσωπικών στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Να δημιουργήσει και να διατηρήσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις. Να επιλύσει δημιουργικά συγκρούσεις, να τονώσει την εμπιστοσύνη στην επίλυση προβλημάτων.
- Να ενεργοποιήσει τεχνικές που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μελών του οργανισμού με την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων, συναισθημάτων, προβληματισμών και εμπειριών (Bush, 2005).

Ο νέος ρόλος του διευθυντή/ντριας εμπεριέχει τη διοίκηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την κάλυψη των υπηρεσιακών τους αναγκών, τη δημιουργία καλών σχέσεων με την ευρύτερη-περιβάλλουσα κοινωνία, τη δημιουργία σχολικού ήθους και την προώθηση της καλής διδασκαλίας. Ο ρόλος και το έργο του/της διευθυντή/ντριας είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας για την αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη του σχολείου. Έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν αναδείξει ως έναν από τους παράγοντες επιτυχίας τους τη σχολική ηγεσία, όπου ο/η διευθυντής/ντρια υπερβαίνοντας τη γραφειοκρατική/διαχειριστική διάσταση του ρόλου τους, λειτουργούν ως φορείς αλλαγών, καινοτομιών, διαμόρφωσης εσωτερικής κουλτούρας και οράματος, διαχείρισης εξωτερικού περιβάλλοντος, οργάνωσης δράσεων (Σαΐτης, 2008: 141). Ο Διευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη ανεξάρτητα από το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος/η να αξιοποιήσει/ουν τους διαθέσιμους

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ανθρώπινους και υλικούς πόρους για την εφαρμογή των κανονισμών λειτουργίας των σχολείων και την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων. Πρώτιστα όμως θέτει το όραμα της σχολικής μονάδας και επιδιώκει τη δέσμευση των μελών της σχολικής Κοινότητας.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο χάραξης κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με το άρθρο 39, παρ. Α4 και Α8, (ΦΕΚ 1340/2002, τ.β') αποφασίζει ύστερα από εισήγηση του/της διευθυντή/ντριας, με βάση το άρθρο 39, παρ. Α, συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους και άλλους φορείς. Ως συλλογικό όργανο της σχολικής μονάδας αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και, όπως η Μπρίνια, (2008: 175, 177) αναφέρει αποτελεί βασικό όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, γιατί μέσω αυτού επιλύονται βασικά θέματα της ομαλής λειτουργίας του. Ο ΣΔ συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κυρίως σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, (ΦΕΚ 1340/2002, τ.β', άρθρ. 37, παρ. 1). Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπιση τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων (ν.1566/1985, άρθρ. 11). Ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και για την πραγματοποίησή αυτών πρέπει να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί, να εξασφαλίζει τις

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους, να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου {αρ.38, παρ.1, 2, ΦΕΚ 1340/2002,τ.β}. Η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των αποφάσεων των Σ.Δ. συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία, την πρόοδο και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μονάδων. Ο Σ.Δ. που αποτελεί το κέντρο της σχολικής μονάδας λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις για την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και τον απολογισμό του έργου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την επαγγελματική κουλτούρα και το ήθος του σχολείου, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες και την παιδαγωγική και διδακτική του σχολείου, την σύνδεση με την τοπική κοινωνία κά.Στο ισχύον Π.Δ. 79/2017(ΦΕΚ109/τ.Α'/01.08.2017), «*Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*» και τις τροποποιήσεις αυτού, παρατηρείται η ενεργή συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην λήψη αποφάσεων. Ενδεικτικά με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων, δρομολογούνται θέματα που αφορούν, την πορεία εφαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του σχολείου, τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, την αποτίμηση των σχολικών δράσεων για την εξαγωγή των αναγκαίων εκτιμήσεων και ανατροφοδοτήσεων και την καταγραφή προτάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (άρθρ. 10). Ο Σ.Δ. διαμορφώνει και αναμορφώνει το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας (ΕΩΠΔ) σε συνεργασία με τον Προϊστάμενο Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Εκπαίδευσης,...τις σχολικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, κτλ..

Μεταγενέστερος νόμος, ο ν. 4547/2018) σε πλήθος αναφορών ορίζει αρμοδιότητες στον Σύλλογο Διδασκόντων όπως: ο Σ.Δ. κάθε σχολικής μονάδας (άρθρο 47), κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο..., λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο. Στη συνεδρίαση αυτή ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να καλεί στελέχη του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., του Κ.Ε.Σ.Υ. και του Κ.Ε.Α., καθώς και μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι., των Ερευνητικών Κέντρων και άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων φορέων... Σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου ...προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση προγραμματισμού και αποτίμησης ... που υποβάλλεται στο οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ». Ακόμη ο Σύλλογος Διδασκόντων επιλέγει έναν εκπαιδευτικό οποίος εκπροσωπεί το σχολείο στην ομάδα σχολείων (άρθρο 48, παρ. 2), ώστε οι εκπρόσωποι (διευθυντής, υποδιευθυντής και εκπαιδευτικός) κάθε σχολείου να ανταλλάσσουν ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς γύρω από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, με επίκεντρο τη διαδικασία του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Αποφασίζει για την ταχύτερη εγγραφή του μαθητή/τριας από τις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) σε τάξη της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολικής μονάδας, αν διαπιστωθεί ότι μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθεί όλα τα μαθήματα, λαμβάνοντας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

υπόψη εισήγηση του υπευθύνου της Δ.Υ.Ε.Π. και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δ.Υ.Ε.Π. που διατυπώνεται σε συνεργασία με τον οικείο Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), οι οποίοι παρακολουθούν την πορεία φοίτησης, καθώς και την προσαρμογή των μαθητών/τριών σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. (άρθρο 72, παρ. 3).

Η σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί φορέας συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η λειτουργία του προγραμματισμού μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα της κουλτούρας και του κλίματος κάθε σχολικής μονάδας μέσα από τον προσδιορισμό συγκεκριμένων πολιτικών, στόχων και σχεδίων δράσης για θέματα που αφορούν την διαμόρφωση των καλύτερων δυνατών πρακτικών (Κατσαρός, 2008:60). Η σχολική ηγεσία συνδέεται αναπόσπαστα με την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών σε έναν σχολικό οργανισμό και μάλιστα αυτό είναι εμφανές σε μεγάλο βαθμό σε αρκετές παραμέτρους της σχολικής ζωής, όπως πχ. στο σχολικό κλίμα, στην σχολική κουλτούρα, στην επίδοση των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, κ.λπ. Σχετικές μελέτες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως την οργάνωση, την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, την σταθερότητα και την συνοχή του προσωπικού καθώς και την συμμετοχή του στην λήψη αποφάσεων, (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 28).

Ο πρωταρχικός σκοπός, βέβαια, της σχολικής διοίκησης έχει να κάνει με την αναβάθμιση της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας. Επομένως, όλες οι δραστηριότητες των στελεχών, διευθυντών, εκπαιδευτικών οφείλουν να έχουν αυτήν την κατεύθυνση. Οι Goddardetal, (2007: 887) μέσα από έρευνα αναγνώρισαν τις σχολικές μονάδες ως «συμβιωτικούς οργανισμούς οι οποίοι απαιτούν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη βελτίωση της μονάδας, την διδασκαλία του προγράμματος σπουδών και την επαγγελματική εξέλιξη». Η σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί ως Διαπολιτισμική «Κοινότητα Μάθησης και Ευθύνης». Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν αυτή την κουλτούρα, σχετίζονται, με το σκηνικό μέσα στο οποίο ασκείται η διοίκηση του σχολείου, με την κοινωνία της γνώσης, την παγκοσμιοποίηση και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, τη διοικητική θεωρία και την μεταφορά της στην πράξη από σχολικούς ηγέτες που έχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία, την υιοθέτηση της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και τη δράση του σχολικού ηγέτη, ως φορέα ανάπτυξης της μάθησης, (Θεοφιλίδης, 2013:24). «Το οργανισμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ορίζεται από την ικανότητα της εναρμόνισης της νομοθετικής και ιδιογραφικής διάστασης της υπηρεσίας από τον σχολικό ηγέτη. Η ικανότητα αυτή έχει σημαντικές προεκτάσεις στην κουλτούρα που επικρατεί στην σχολική μονάδα» (Θεοφιλίδης, 2012:33).

1.2.2. Σχολική Διοίκηση και Πολυπολιτισμικό Σχολείο

Η διοίκηση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει να αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε διαπολιτισμικό και είναι αναγκαίο, τόσο τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα όσο το Υπουργείο Παιδείας και το Ι.Ε.Π. να σχεδιάσουν πολιτικές και να πάρουν υπόψη τους τα ερευνητικά δεδομένα (Γλένη, 2013:207). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν νοείται ούτε ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μίας χώρας, ούτε όμως ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μίας γκετοποιοϊκής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Μάρκου, 2011: 35-37). Η Δ.Ε.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν μεν από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν όμως και τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων σε δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες στις οποίες είναι δυνατό να υπάρξουν αντίστοιχοι προβληματισμοί και υφίσταται η δυνατότητα και η υποδομή να πραγματωθούν (Γκότοβος, 2002). Εάν ο/η Διευθυντής/ντρια αντιμετωπίζει με αρνητικότητα το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας, ως «προβλήματος» δηλαδή και όχι ως ευκαιρίας εμπλουτισμού του σχολείου, τότε αυτή η στάση δεν μπορεί παρά να αντανακλάται και στη σχετική φιλοσοφική και πρακτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική του μονάδα. Αντίθετα ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου στο πλαίσιο της Δ.Ε οφείλουν να οργανώνουν διαδικασίες και λειτουργίες, ώστε το σχολείο:

- Να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του κόσμου των παιδιών και των εφήβων και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων.
- Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις και μελλοντικές σχέσεις (Auerhheimer, 1996).
- Να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους.
- Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση (ΥΠ.Π.Ε.Θ. – ΟΕΠΕΚ, 2011:10).

Ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να:

- υποδέχεται τους νεοφερμένους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές και να φροντίζει για την παρουσίαση και ένταξή τους μέσα στην τάξη. Να παρακινεί το Συμβούλιο της Τάξης, να στηρίξει διακριτικά τη διεύρυνση της ομάδας τους με τις νέες παρουσίες,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς της μονάδας του για κάθε αλλόγλωσσο μαθητή ή πρόσφυγα (χώρα προέλευσης, καθεστώς εγγραφής, συνθήκες διαμονής στην Ελλάδα, σχολικές επιδόσεις, εκκρεμότητες διοικητικές, κά.) (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).
- με την έναρξη του διδακτικού έτους, προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς κάθε τμήματος στο οποίο θα παρακολουθήσουν μαθήματα αλλοδαποί ή πρόσφυγες μαθητές/τριες να καταγράψουν την πρώτη εβδομάδα όσα «προβλήματα» κατά τη γνώμη τους δημιουργούνται στον/στην ή από τον/την μαθητή/τρια.
- συγκροτεί ομάδα εκπαιδευτικών για τον έλεγχο του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών/τριών αυτών, και θέτει υπόψη τους τις παρατηρήσεις των συναδέλφων τους και ζητεί την κατάταξη των μαθητών/τριών ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους. Απαραίτητο είναι να κοινοποιεί την απόφαση αυτή στον αρμόδιο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και στην αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Παπαχρήστος, 2015),
- αποφασίζει για την ίδρυση Φ.Τ. ή Τ.Υ., ζητώντας τη σχετική έγκριση από την αρμόδια διοικητική υπηρεσία της εκπαίδευσης. Σε περίπτωση που η υλικοτεχνική υποδομή δεν ευνοεί την ανάπτυξη τέτοιων ενισχυτικών τμημάτων, αναζητείται συνεργατική λύση (με άλλο κοντινό σχολείο), διαχέεται το θέμα σε κάθε αρμόδια υπηρεσία (πχ. Τοπική αυτοδιοίκηση) και γνωστοποιείται η όποια απόφαση στον αρμόδιο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και στην αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Σε καμία περίπτωση δεν παραμελείται ή αποσοβείται το θέμα της διευκόλυνσης των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών για την ομαλή παρακολούθηση των μαθημάτων (Παπαχρήστος, 2011).
- επιδιώκει την ανάθεση ή ανάληψη των ενισχυτικών τμημάτων από έμπειρο εκπαιδευτικό και να μη τον μετακινεί για κάλυψη άλλων εσωτερικών απρόβλεπτων κενών του προγράμματος (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017:83).
- εξασφαλίζει τη συνεργασία του/των εκπαιδευτικών της «κανονικής» τάξης με εκείνους των ενισχυτικών τμημάτων (καθορισμένη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- ενθαρρύνει την πληροφόρηση των διδασκόντων πάνω στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών προέλευσης των μαθητών τους.
- εξασφαλίζει την υποστήριξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και ενισχύει κάθε πρωτοβουλία τους, που να προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση (ΥΠ.Π.Ε.Θ. – ΟΕΠΕΚ, 2011:10).
- κάνει ειδική αναφορά για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών στην ετήσια έκθεση προγραμματισμού και απολογισμού για τη λειτουργία του σχολείου του, εκθέτοντας τις δυσκολίες που ανέκυψαν και προτείνοντας αποτελεσματικές λύσεις.
- ενθαρρύνει την ανάπτυξη προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών θεμάτων, ευρωπαϊκών προγραμμάτων, προγραμμάτων αισθητικής αγωγής, κ.ά.).
- φροντίζει για την πλήρη και ορθή συμπλήρωση του Μητρώου Μαθητών και τηρεί άτυπα βιβλίο με στοιχεία για τους μαθητές αυτούς, ώστε να αποτυπώνεται η ακριβής σχολική εικόνα τους και να διευκολύνεται το παιδαγωγικό έργο των διδασκόντων (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2016: 180-182),
- συνεργάζεται με τις δομές εκπαίδευσης (ΠΕ.Κ.Ε.Σ., Κ.Ε.Σ.Υ., Κ.Ε.Α.), ώστε να προωθούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπου απαιτείται και να προγραμματίζονται συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σε τακτά χρονικά διαστήματα (που θα συμμετέχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί).

Ειδικότερα το 2016 με την έκδοση της Υπουργικής Απόφασης (αριθ. 180647/ΓΔ4/ ΦΕΚ 3502/2016, τ.β´ «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών») πέραν των γενικότερων αρμοδιοτήτων τους, προστέθηκαν αρμοδιότητες και καθήκοντα στους Διευθύντριες/ντριες των σχολικών μονάδων, όπου λειτουργούσαν Δ.Υ.Ε.Π. Το 2018 με τον ν. 4547/2018, άρθρο 75,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παρ. 4 καθορίζονται αρμοδιότητες για την λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. για τους/τις διευθυντές/ντριες οι οποίοι είναι αρμόδιοι ως «α) την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών, των γονέων και των κηδεμόνων της σχολικής μονάδας για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και το σχολικό συμβούλιο, β) την ενημέρωση του διευθυντή εκπαίδευσης για τη δυνατότητα διάθεσης εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για συμπλήρωση διδακτικού ωραρίου στην οικεία Δ.Υ.Ε.Π., γ) την υλικοτεχνική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και των δραστηριοτήτων των Δ.Υ.Ε.Π., σε συνεννόηση με τις αρμόδιες σχολικές επιτροπές, δ) την ενημέρωση και συνεργασία των δημοτικών υπηρεσιών και εν γένει των αρμόδιων οργάνων των Ο.Τ.Α., ώστε να εξασφαλίζεται η καθαριότητα και η φύλαξη των σχολικών χώρων, ε) την κοστολόγηση των λειτουργικών εξόδων της Δ.Υ.Ε.Π., προκειμένου να την υποβάλλουν, όταν κληθούν, στα αρμόδια όργανα. Προς τούτο ζητούν εισήγηση για τις υλικοτεχνικές ανάγκες από τον υπεύθυνο λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., στ) την εγγραφή των μαθητών των Δ.Υ.Ε.Π. στις σχολικές μονάδες, σε συνεργασία με τον Σ.Ε.Π. και τον υπεύθυνο λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., ζ) την τήρηση παρουσιολογίου των διδασκόντων αναπληρωτών εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., η) την έγκριση των αδειών των διδασκόντων εκπαιδευτικών στη Δ.Υ.Ε.Π., θ) την κοινοποίηση αντιγράφου του πρακτικού του συλλόγου διδασκόντων που αφορά θέματα λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. στον οικείο διευθυντή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στον Σ.Ε.Π., ι) την επισύναψη του αντιγράφου του ανωτέρω πρακτικού στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και την ανάρτηση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας και του πίνακα εφημεριών της Δ.Υ.Ε.Π. σε εμφανές σημείο στο γραφείο των εκπαιδευτικών, ια) την υπογραφή κάθε προβλεπόμενης από την κείμενη νομοθεσία πράξης, καθώς και κάθε απαραίτητου για τη λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π. εγγράφου, ιβ) την ενημέρωση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της Δ.Υ.Ε.Π., όπως αυτός ορίζεται στην

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παράγραφο 4, για τις ιδιαιτερότητες και τη φύλαξη των σχολικών χώρων».

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας και των διδασκόντων της σχολικής μονάδας είναι καταλυτικός στην οργάνωση και διαχείριση των σχολικών λειτουργιών, στην προώθηση των καινοτομιών, στην ανάδειξη της ανάγκης για συμμετοχική λήψη αποφάσεων και συνεργασία για την υλοποίηση των πρωτοβουλιών. Η διαπολιτισμική διοίκηση του σχολείου περιλαμβάνει και τις ακόλουθες λειτουργίες: συγκεκριμενοποίηση των διαπολιτισμικών της σκοπών, διαμόρφωση πολιτικών που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας, υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται με τα κακώς εννοούμενα εθνικά στερεότυπα και την διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης, Διαλεκτόπουλος, (2006:396). Η αποτελεσματικότητα επομένως ενός διαπολιτισμικού σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα ευελιξίας, την αυτενέργεια και ενεργή δράση των διοικητικών του στελεχών.

1.2.3. Δομές στήριξης της σχολικής μονάδας και η διάσταση της διαπολιτισμικότητας

Το 2015 η έννοια της «αυτονομίας» εντάσσεται στο ηγεμονεύον παράδειγμα της περιόδου και περιλαμβάνεται στον λόγο του ΟΟΣΑ και της ΕΕ. Θεωρείται ως μία από τις έννοιες-κλειδιά που θα συνδεθούν στο συμβολικό, τουλάχιστον, επίπεδο με την «αλλαγή παραδείγματος» των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων τα προσεχή χρόνια. Η έννοια της «αυτονομίας» της σχολικής μονάδας εισήχθη ως δέσμευση της ελληνικής πολιτείας στο μνημόνιο του 2015, ως ακολούθως: [4.1. Εκπαίδευση: «Οι αρχές θα διασφαλίσουν τον περαιτέρω εκσυγχρονισμό του τομέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές της ΕΕ. Οι αρχές, σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ και ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

θα επικαιροποιήσουν, έως τον Απρίλιο του 2016, την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εκπόνησε ο ΟΟΣΑ το 2011. Μεταξύ άλλων, η επανεξέταση θα αξιολογήσει την υλοποίηση της μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου»]. Η επανεξέταση θα προτείνει συστάσεις σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές των χωρών του ΟΟΣΑ». (Ν. 4336/14.08.2015, ΦΕΚ 94, τ. Α', (σ.σ. 1026-1027), (Πασιάς, 2016: 35-36). Το 2016 η ΕΕ σε κείμενο της (2016:4) είχε επισημάνει ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε κρίσιμο σταυροδρόμι καθώς η δημόσια συζήτηση που εγκαινιάστηκε με τον Εθνικό Διάλογο για την παιδεία αφορά στο μέλλον του, ενώ την ίδια στιγμή ο ΟΟΣΑ διενεργεί εκτεταμένη έρευνα στη χώρα, όπως προβλέπεται στο Μνημόνιο Συνεννόησης 2011. Ο Υπουργός Παιδείας στις προγραμματικές δηλώσεις (Δεκέμβριος του 2016) τόνισε προς την εκπαιδευτική κοινότητα και τα ΜΜΕ, την έννοια της αυτονομίας της σχολικής μονάδας που φαίνεται να αποτελεί βασική πολιτική επιλογή του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Οι σχετικές αναφορές αφορούσαν στην θέσπιση διαδικασιών για τον σχεδιασμό και την αποτίμηση των σχολικών μονάδων-αυτοαξιολόγηση. Για το σύνολο της Εκπαίδευσης «επιδιώκεται να ενισχυθούν οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων και συνεπώς η αυτονομία της σχολικής μονάδας, ώστε να απεμπλακεί η λειτουργία της από την καθηλωτική γραφειοκρατία» (Γαβρόγλου, 2016).

Επισημανση : Ο ΟΟΣΑ σε έκθεσή του, που παρέδωσε στον τ. Υπουργό κ. Γαβρόγλου, επισημαίνει ότι η «Ελλάδα διαθέτει ένα αφοσιωμένο σώμα εκπαιδευτικών με μέτριες επιδόσεις» και τονίζει:

1. Υπάρχει ανάγκη για ένα περιβάλλον εντός του οποίου μπορεί να βελτιώνεται το σχολείο.
2. Το περιβάλλον αυτό απαιτεί: στήριξη των ατομικών και συλλογικών διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, συγκρότηση μιας στρατηγικής αξιολόγησης για τη λογοδοσία και τη βελτίωση των σχολείων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

3. Επιπλέον, αναγκαίοι όροι για την επιτυχία των στόχων αυτών είναι η ανάπτυξη πρακτικών εργαλείων και διαδικασιών για την αξιολόγηση των σχολείων και των διευθυντών, όπως επίσης έγκυρες και αξιόπιστες αξιολογήσεις των μαθητών.

Ειδικότερα ο ΟΟΣΑ κάνει τις ακόλουθες συστάσεις προς το Υπουργείο Παιδείας: Η ανάλυση των πολιτικών και των πρακτικών εκπαιδευτικών συστημάτων με υψηλές επιδόσεις έδειξαν ότι υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν οδηγό για τις κυβερνήσεις:

1. να έχουν σαφείς στόχους, που είναι κατανοητοί στους εκπαιδευτικούς και να έχουν τη στήριξή τους,
2. να επενδύσουν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών,
3. την πρόσληψη νέων και την ανάπτυξη εξάιρετων δασκάλων και στελεχών,
4. να οικοδομήσουν δομές και θεσμούς υποστήριξης και βελτίωσης της εκπαίδευσης,
5. να διασφαλίσουν ότι τα συστήματα αξιολόγησης παρέχουν αντικειμενική πληροφόρηση για τα αποτελέσματα και τους σκοπούς της λογοδοσίας και της βελτίωσης,
6. να εστιάζουν στα επιτεύγματα του κάθε σχολείου χωριστά, να εστιάζουν δηλαδή στις μονάδες που η διδασκαλία και η μάθηση πραγματώνεται.
7. οι βελτιώσεις σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να επέλθουν με ισχυρή, συνεκτική και διαρκή πολιτική υποστήριξη και ηγεσία.

1.1.1.1. Νόμος 4547/102Α'/12.06.2018

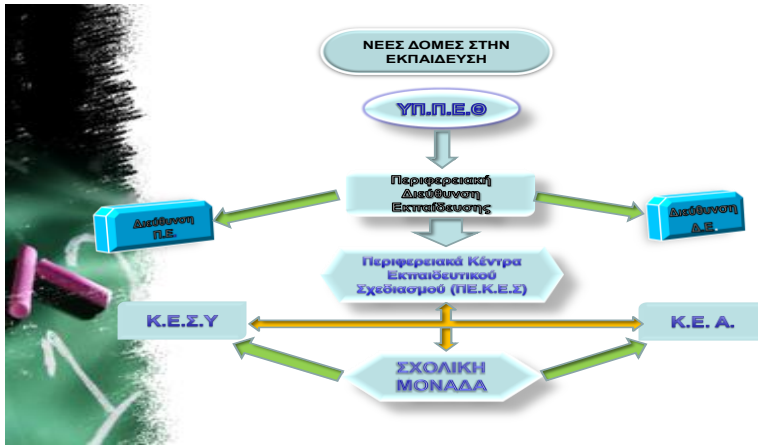
Η Βουλή των Ελλήνων την Πέμπτη 7 Ιουνίου 2018, ψήφισε τον νόμο 4547/102Α'/12.06.2018 του Υπουργείου Παιδείας: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. με τον νόμο αυτό καθιστά ως προτεραιότητα τον επανασχεδιασμό των δομών της εκπαίδευσης, καθώς, όπως αναφέρεται *«συναρτάται με ζητήματα αφενός προσαρμογής στις νέες ανάγκες που δημιουργούν οι κοινωνικές αλλαγές και αφετέρου ευθύνης συγκρότησης ενός*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συγκεκριμένου πλαισίου εφαρμογής και υλοποίησης με αξιακές αναφορές». Στην διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα έχει στόχο να αντιμετωπίσει τις όποιες αρνητικές συνέπειες που προκλήθηκαν εξ αιτίας των ραγδαίων εξελίξεων στα κέντρα οργάνωσης της ατομικής και κοινωνικής ζωής των πολιτών (ακούσιες μετακινήσεις από τον τόπο οικογενειακής εγκατάστασης, μεταβολές των εργασιακών δεδομένων και άλλα) με τις άμεσες και έμμεσες συνέπειές τους στα θεμελιακά συστήματα κοινωνικής ένταξης του παιδιού. Σύμφωνα με το ΥΠ.Π.Ε.Θ. με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, γενικότερα «δομούνται, προάγονται και ενισχύονται:

- > α) η Παιδαγωγική Αυτονομία της Σχολικής Μονάδας, με την ενίσχυση των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή του Σχολείου,
- > β) ο Περιφερειακός Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, με τη δημιουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.- Σ.Ε.Ε.) (άρθρο, 4)
- > γ) η εκπαιδευτική και συμβουλευτική υποστήριξη και γενικότερα η πολύμορφη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με: i) τη δημιουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) (άρθρο, 6) ii) τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) (άρθρο, 12) και iii) τις δικτυώσεις και τις συνεργασίες σε επίπεδο Ομάδας Σχολείων αλλά και μεταξύ των υποστηρικτικών δομών (άρθρο, 48).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Σχήμα: Παπαχρήστος Κώστας – Παπαδοπούλου Βασιλική (2019)

Από την μελέτη του νόμου, φαίνεται πράγματι να ενισχύεται η «αυτονομία» του Συλλόγου Διδασκόντων και λιγότερο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και η παιδαγωγική «αυτονομία» της σχολικής μονάδας, «ως διαδικασία για τη διαμόρφωση συναντίληψης, που οδηγεί σε υπεύθυνες αποφάσεις και συλλογική δράση αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία»,

> τα όργανα διοίκησης της Σχολικής Μονάδας, ενισχύονται «σε αρμοδιότητες, προς την κατεύθυνση πάντοτε της ενίσχυσης της παιδαγωγικής ελευθερίας». Νέα καθηκοντολόγια για τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Συμβούλιο, προβλέπεται (άρθρο 18) να οριστούν, τα οποία μεταξύ άλλων θα στοχεύουν: «α) στην ενίσχυση της Συλλογικής & Συμμετοχικής Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας και β) στην απόδοση περαιτέρω παιδαγωγικών και διοικητικών αρμοδιοτήτων στον Διευθυντή και στον Σύλλογο Διδασκόντων». Ο Σύλλογος Διδασκόντων, σύμφωνα με το ΥΠ.Π.Ε.Θ. θα έχει: «...αποφασιστικές, γνωμοδοτικές, παιδαγωγικές και διαχειριστικές

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αρμοδιότητες, να λειτουργεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των κείμενων διατάξεων, προσδίδοντας δημοκρατικό χαρακτήρα στην άσκηση διοίκησης ως συνδιαμορφωτής της εκπαιδευτικής πολιτικής... Έχει την ευθύνη του σχεδιασμού του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας... Διαμορφώνει τον Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη του τις προτάσεις των μαθητών και των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, ...επιδιώκει διασύνδεση με πανεπιστημιακά ιδρύματα και υποστηρικτικές δομές ...Συνεδριάζει... για να φέρει σε πέρας τον προγραμματισμό, τη διαμορφωτική και τελική αποτίμηση της δράσης του μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων»

> Σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) ορίζεται και λειτουργούν Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) (άρθρο, 4), τα οποία στελεχώνονται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου (Σ.Ε.Ε.), με έργο «τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη στήριξη όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, την οργάνωση και υλοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγησή τους, την υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν οι ίδιοι και να επιλύουν προβλήματα και να συνεργάζονται με όλους τους παράγοντες του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της Σχολικής Μονάδας». Τους Σχολικούς Συμβούλους, που καταργούνται, αντικαθιστούν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) (Άρθρο 5). Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. των Περιφερειακών Διευθύνσεων στελεχώνονται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) ανά κλάδο και ειδικότητα, με αυξημένα ακαδημαϊκά και διοικητικά προσόντα, οι οποίοι επιλέγονται από το Περιφερειακό Συμβούλιο Επιλογής. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας ορίζεται Οργανωτικός

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Συντονιστής ύστερα από πρόταση του Περιφερειακού Συμβουλίου Επιλογής εκ των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου που έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον. Οι Οργανωτικοί Συντονιστές των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. έχουν άμεση επικοινωνία με το Ι.Ε.Π. και το ΥΠΠΕΘ κατά περίπτωση.

- > Σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης λειτουργεί (ένα ή και δύο), κοινό και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, Κέντρο Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), το οποίο παρέχει υποστήριξη στο σύνολο της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας της περιοχής ευθύνης του (σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα) σε πολλαπλά επίπεδα (πρόληψη, αξιολόγηση, εισήγηση, παρέμβαση, ενημέρωση-επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση) με στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό αγαθό».
- > Σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης λειτουργεί, κοινό και για τις δύο βαθμίδες, Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) με έργο την υποστήριξη των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.⁵

1.1.1.2. Επιμόρφωση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι έννοιες που κυριαρχούν στον «λόγο» των πολιτικών του ΥΠ.Π.Ε.Θ. είναι: Σχολική Μονάδα και Αποκέντρωση – Αυτονομία – Αποτελεσματικότητα, Ποιότητα - Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης - Συμμετοχικά μοντέλα στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Μετασχηματιστική, Διανεμημένη, Παιδαγωγική

⁵Με έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας (25/7/19) προς τις Π.Δ.Ε. της χώρας αναστέλλεται η διαδικασία επιλογής μελών των Κ.Ε.Α. δεν έχει αναπτυχθεί.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Διεύθυνση - Ηγεσία στη σχολική μονάδα – Ενίσχυση του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων – Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ενεργός συμμετοχή των Σχολικών Συμβουλίων και των Ενώσεων Γονέων & Κηδεμόνων, Προγραμματισμός, Επιμόρφωση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου- Η «αυτονομία» του σχολείου ως δίκτυο λόγων και πολιτικών συνδέεται, μεταξύ άλλων:

- με αλλαγές στις δομές, τις σχέσεις και τη λειτουργία του σχολείου. Η προώθηση της σχετικής αυτονομίας του σχολείου προκαλεί κατεστημένες αντιλήψεις, νοοτροπίες και πρακτικές, επιφέροντας ουσιώδεις αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου, καθώς συνδέεται με/προωθεί την ιδέα του σχολείου ως «Οργανισμού και Κοινότητα μάθησης» και τις επαγγελματικές «κοινότητες μάθησης» των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της συνευθύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, την αλλαγή στον ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία καταναμητική, μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, ηγεσία για τη μάθηση), την ενίσχυση των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, το ουσιαστικό άνοιγμα του σχολείου προς την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία με την ανάπτυξη και τη διάχυση των «καλών πρακτικών» μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών και την θέσπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής λογοδοσίας. Τα προαναφερόμενα αποτελούν μερικά στοιχεία που ενσωματώνουν χαρακτηριστικά ενός σχολείου στην κατεύθυνση μετασχηματισμού του σε Οργανισμό και Κοινότητα Διαπολιτισμικής Μάθησης και συνεργασίας.

Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. στην ουσία δρομολογεί πολιτικές που «μεταβιβάζουν» την ευθύνη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης από το Σύστημα (εκπαιδευτικό ή πολιτικό) στα στελέχη της εκπ/σης και στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα γίνεται αποδεκτός ο αναντικατάστατος ρόλος τους στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρόκειται για «Ποιοτική» αλλαγή, για αλλαγή «Παραδείγματος» στην Εκπαίδευση (από το

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συγκεντρωτικό/ιεραρχικό μοντέλο σε συμμετοχικά μοντέλα). Η προετοιμασία και η ετοιμότητα υποδοχής των αλλαγών στην πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας κρίνεται απαραίτητη. Απαιτούνται θεσμοί υποστήριξης για την αλλαγή κουλτούρας υπαγωγής από το ένα μοντέλο στο άλλο, ώστε η ενίσχυση των αρμοδιοτήτων Διεύθυνσης και Συλλόγου Διδασκόντων να μην είναι απλήμεταφορά αρμοδιοτήτων, αλλά μια ουσιαστική διαδικασία αλλαγής στάσεων/συμπεριφορών και κουλτούρας.

ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Οι δομές στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.), μπορούν:

- να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των σχολείων ως Διαπολιτισμικών Κοινοτήτων Μάθησης και Συνεργασίας;
- να ενισχύσουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις Κοινότητες Μάθησης που θα αυξήσει τις επαγγελματικές τους γνώσεις και θα ενισχύσει την μάθηση των μαθητών;
- να χαράξουν πολιτικές, που να προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών αναφορών στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, με απόλυτο σεβασμό στην ταυτότητα του καθενός;
- να διαμορφώσουν ένα σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο, που να μεριμνά για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών του χωρίς να αποκλείει καμία ομάδα από την εκπαιδευτική διαδικασία;
- να προωθήσουν έννοιες, όπως η αποδοχή και η διαφορετικότητα και να μπορεί να παρέχει την απαραίτητη διδακτική στήριξη σε σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικούς και μαθητές που την χρειάζονται;
- με συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να προσεγγίζονται στα μαθήματα καθημερινά έννοιες, όπως: Η ανεκτικότητα • Η αλληλεγγύη • Η εμπιστοσύνη • Ο δημοκρατικός διάλογος • Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα • Τα Κοινωνικά και Πολιτικά δικαιώματα • Η ιδιότητα του Πολίτη • Η Κοινωνική Συνείδηση • Η δικαιοσύνη, κ.ά.;

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- να προωθήσουν την εμπέδωση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, που βάζει τέρμα στη θεώρηση της ομοιογένειας (υπαρκτής ή ιδεατής) ως εξιδανικευμένης κατάστασης;
- να διαμορφώσουν Προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες όλων των μαθητών, που θα κινούν το ενδιαφέρον τους και θα τους προετοιμάζουν με σιγουριά για το αύριο, τόσο ως πολίτες όσο και ως εργαζόμενους;
- να επιμορφώνουν σε μεθόδους διδασκαλίας, που να ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, με στόχο την ουσιαστική γνωριμία, τον αλληλοσεβασμό, την κατανόηση και αλληλεκτίμηση και την αποδοχή;
- να ενισχύσουν στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη για συλλογική μάθηση στο σχολείο και κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητριών και μαθητών χωρίς διακρίσεις φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμού;
- να μάθουν τα σχολεία να διαμορφώνουν ένα κοινό όραμα, στόχους και διαπολιτισμικές δραστηριότητες, ώστε αυτές να εμπλουτίζουν όλη τη λειτουργία τους, συμπεριλαμβανομένων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών;
- να προωθούν συνεργατικές δομές που να στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών, όπως: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη;
- να προωθούν τη διαπολιτισμική καινοτομία και τη δημιουργικότητα (διαπολιτισμικό ημερολόγιο με ημερομηνίες από σημαντικές γιορτές που αφορούν όλους τους μαθητές και εμπλουτισμός του σχολείου με τις γιορτές των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών – οργάνωση μουσικών εκδηλώσεων παρουσία όλων των γονέων & κηδεμόνων, κλπ);
- να αναγνωρίζουν και υιοθετούν τη σχολική αυτονομία και την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικού προσανατολισμού με βάση τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- να προωθούν πολιτικές για την αναβάθμιση των πολιτισμών και των γλωσσών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία;
- να υλοποιούν πολιτικές για την αντιστάθμιση των όποιων «υστερήσεων» σε γλωσσικό επίπεδο, ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τη δυνατότητα ενδυνάμωσης και παρακολούθησης των μαθημάτων με την εξασφάλιση των «ίσων» ευκαιριών;

Οι απαντήσεις στα ανωτέρω, ενδεικτικά, ερωτήματα, αλλά και γενικότερα για τη λειτουργία των δομών στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, έρχονται από τον π. Υπουργό, ο οποίος αναφέρει:

> «...Παρότι οι περιφέρειες εκπαίδευσης είναι 13, θα ιδρυθούν 25 κέντρα, ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι ανάγκες στις περιφέρειες με πολλά σχολεία, όπως π.χ. Απική και Μακεδονία, ή στα νησιά του Βορείου και Νοτίου Αιγαίου και Ιόνια Νησιά, για διευκόλυνση στην προσβασιμότητα που δυσχεραίνεται λόγω της νησιωτικότητας. Στα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. θα εδρεύουν Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, με τον καθένα να έχει εξειδίκευση σε συγκεκριμένο κλάδο και να είναι υπεύθυνος για μια ομάδα σχολείων. Από κοινού, όμως, όλοι οι Συντονιστές στην Ολομέλεια του οργάνου θα σχεδιάζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της κάθε μίας σχολικής μονάδας, βάσει των αναγκών που θα περιγράφονται στον ετήσιο προγραμματισμό που θα τους έχει αποστείλει στο τέλος της χρονιάς. Για παράδειγμα, όπως περιγράφει ο συνεργάτης του υπουργού, ένα σχολείο που έχει πολλούς μετανάστες μαθητές, μπορεί να ζητήσει υποστήριξη από το αρμόδιο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και να λάβει επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, κ.ο.κ.», «Από το προσωποκεντρικό πάμε στο συλλογικό. Και ποιο είναι το συλλογικό; Πυρήνας του συλλογικού είναι ο σύλλογος διδασκόντων (...). Όποιους τρομάζουν οι συλλογικότητες, όποιους τρομάζει η συλλογική έκφραση των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτικών, να το πουν. Αλλά αυτή είναι μια θέση δική μας...», τοποθετήθηκε στην Ολομέλεια ο υπουργός Παιδείας, Κώστας Γαβρόγλου⁶, για την αλλαγή που φέρνει το νομοσχέδιο».

> «Η βασική φιλοσοφία είναι όλα να ξεκινούν και να καταλήγουν στη σχολική μονάδα, όλες οι δομές έχουν στόχο την ενίσχυση των μαθητών και των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου», εξηγεί συνεργάτης του υπουργού Παιδείας μιλώντας για την αντίληψη του νέου συστήματος υποστήριξης. *Η αλλαγή του υπάρχοντος συστήματος, όπως συμπληρώνει, κρίθηκε αναγκαία, διότι δεν ήταν σωστό να συνεχιστεί η ύπαρξη ξεχωριστών μονοπρόσωπων οργάνων, που δεν έχουν καμία επαφή μεταξύ τους...Είμαστε στην εποχή της διεπιστημονικότητας, χρειαζόμαστε ένα ολιστικό, δημοκρατικό, συλλογικό μοντέλο, όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν λόγο στην οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των επιμορφώσεων που τους αφορούν. Θέλουμε να υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών».*

Προϋπόθεση είναι, κατά την άποψή μας:

■ Η συνεχής «ενδοσχολική» επιμόρφωση των διευθυντών/ντρίων των σχολείων και των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.) από Στελέχη (Σ.Ε.Ε.), που θα είναι δίπλα στις σχολικές μονάδες σε θέματα προγραμματισμού-οργάνωσης-διεύθυνσης/καθοδήγησης εποπτείας/αποτίμησης με βασική θεματική τα θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κατεύθυνση διαμόρφωσης των σχολείων ως «διαπολιτισμικών κοινοτήτων μάθησης και συνεργασίας. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και η πρότασή μας,

⁶11.06.2018.Υποστήριξη των σχολείων με ολιστικό τρόπο ανακτήθηκε από <http://www.fresh-education.gr/%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD/>

ώστε οι νέες δομές να κινηθούν στην κατεύθυνση του διαπολιτισμικού εμπλουτισμού των επιμορφωτικών δράσεών τους.

1.3. Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.)

1.3.1. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου και Παιδαγωγική Καθοδήγηση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υποστηρίζεται η άποψη ότι ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελεί ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης, το οποίο μπορεί να προωθήσει την αλλαγή και μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Kaffenberger, Murphy&Bemak, 2000 στο Gibbonsetal., 2010. Bickmore&Curry, 2013. McMahonet. al., 2009). Ο ηγετικός ρόλος του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου θεωρείται ζωτικής σημασίας (Sink, 2009. Mason&McMahon, 2009), καθώς η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους Συμβούλους, τους καθιστά οραματιστές, οι οποίοι εμπλέκονται σε μία συνεχή αναπτυξιακή-εξελικτική διαδικασία αλλαγής (Mason&McMahon, 2009) (όπ. αν. Καραμητόπουλος, 2015: 49). Με τον ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-06-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου αντικατέστησε τον μέχρι πρότινος θεσμό του Σχολικού Συμβούλου που διατηρήθηκε επί 35 χρόνια και πλέον στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η με αριθμ. 158733/ΓΔ4/24.09.2018 (ΦΕΚ 4299/27.09.2018, τ.β΄) Υπουργική Απόφαση με θέμα: «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου» όπως ορίζεται στον ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-06-2018) ρυθμίζει

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

θέματα που αφορούν στο καθηκοντολόγιο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

Μπορεί άραγε ο Συντονιστής/τρια να παίξει σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών του εκπαιδευτικού προσωπικού; να προωθήσει αλλαγές προς τη Διαπολιτισμική κατεύθυνση; Την ισότητα ευκαιριών και για τα παιδιά των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων; να προωθήσει την ανεκτικότητα και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μαθητών/τριών των διάφορων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων καθώς και την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Μάρκου, 1997:93-94). Στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, πώς μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο, όταν σημαντικές λειτουργίες του ρυθμίζονται σε Κεντρικό Επίπεδο; Στην με αριθμ. 158733/ΓΔ4/24.09.2018 (ΦΕΚ 4299/27.09.2018, τ.β΄) Υ.Α. ως έργο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) είναι η προαγωγή των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διευκόλυνση της εφαρμογής της, μέσω της επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων, των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.)». Οι Σ.Ε.Ε. παράλληλα συμβάλλουν «στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο των ετήσιων εκθέσεων αποτίμησης του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ή/και εισηγούνται προς τα αρμόδια όργανα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., εκπαιδευτικά μέτρα και αλλαγές για τα θέματα εκπαίδευσης που σχετίζονται με τα καθήκοντά τους. Στο πλαίσιο δε της συλλογικής και διεπιστημονικής δράσης τους, εργάζονται για την υλοποίηση της αποστολής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., συνδιαμορφώνουν τον στρατηγικό σχεδιασμό του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και οργανώνουν και υλοποιούν τον ετήσιο προγραμματισμό και την αποτίμησή του. Κάθε ΠΕ.Κ.Ε.Σ. προσδιορίζει το σύνολο των στόχων, των διαδικασιών, των πολιτικών, των αρχών και των ενεργειών τους

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

σε ένα κοινό πλαίσιο επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ., του εκπαιδευτικού προσωπικού των Κ.Ε.Σ.Υ. και των Κ.Ε.Α., καθώς και των Υπευθύνων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, Φυσικής Αγωγής και Σχολικού Αθλητισμού και Ε.Κ.Φ.Ε..

ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ή ΟΜΑΔΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

- Έχουν την ευθύνη επιστημονικής καθοδήγησης και εποπτείας των εκπαιδευτικών του κλάδου τους,
- παρέχουν την επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξή τους σε θέματα εκπαιδευτικής λειτουργίας και παιδαγωγικής πρακτικής,
 - υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες στις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, διερευνούν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες,
- παρέχουν συνεχή επιστημονική καθοδήγηση στο πλαίσιο του σχεδιασμού και υλοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης,
- λαμβάνουν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών και τα κοινωνικά δεδομένα της περιοχής αρμοδιότητάς τους, με στόχο τη βέλτιστη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου,
 - ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και συνεργασιών, για τη βελτιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών,
 - οργανώνουν ενημερωτικές επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς ίδιων ειδικοτήτων ή τάξεων,
- υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων,
 - μεριμνούν για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων επιμορφωτικών αναγκών τους και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν,
 - υποστηρίζουν την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- υποστηρίζουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών στις εκπαιδευτικές δομές των οποίων έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη και καθοδήγηση,
- συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για θέματα παιδαγωγικού, διδακτικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος και εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν στην καθημερινή εκπαιδευτική λειτουργία και πρακτική,
 - ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων που συναποτελούν Ομάδα Σχολείων,
 - επισκέπτονται, τις σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα (συνεργάζονται με τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων, σε επίπεδο περιοχής ή Ομάδας Σχολείων ή/και σχολικής μονάδας,
 - δύνανται να παρίστανται, είτε μετά από πρόσκληση των σχολικών μονάδων, είτε με δική τους πρωτοβουλία, σε συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων της περιοχής αρμοδιότητάς τους, προκειμένου να τους παράσχουν την επιστημονική, εκπαιδευτική και συμβουλευτική υποστήριξή τους για ποικίλα θέματα, όπως είναι μεταξύ άλλων ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η διαχείριση κρίσεων, η διενέργεια ερευνητικών δραστηριοτήτων και η επιλογή και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού,
- δίνουν έμφαση στην υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών και οργανώνουν κατά περίπτωση παρουσιάσεις δειγματικών διδασκαλιών, συνεργαζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς και αποφασίζοντας από κοινού για το περιεχόμενο του μαθήματος, τη μεθοδολογία, τα μέσα, τις στρατηγικές και την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας,
 - έχουν την αρμοδιότητα της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης που υλοποιούνται ή/και άλλων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς τους.

Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου κλάδων Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής, Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, Εκπαίδευσης για την Αειφορία ασκούν, πέραν των οριζόμενων και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες, υλοποιούν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε θέματα του κλάδου τους, οι οποίες εντάσσονται στον σχεδιασμό του Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διαμορφώνουν τον σχεδιασμό -προγραμματισμό του έργου του Π.Ε.Κ.Ε.Σ και προβαίνουν σε λήψη αποφάσεων.

Α) κατόπιν της μελέτης των ετήσιων εκθέσεων προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη, καθώς και

Β) των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου της περιοχής αρμοδιότητάς τους, αποδελτιώνουν τα αιτήματα συλλογικά.

- Οργανώνουν τον μηνιαίο ατομικό προγραμματισμό του έργου τους, στο πλαίσιο των αποφάσεων της Ολομέλειας του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. για τον συλλογικό προγραμματισμό της δράσης του, τον οποίο καταθέτουν στον Οργανωτικό Συντονιστή..... Στο τέλος του σχολικού έτους καταθέτουν ετήσιο απολογισμό της δράσης τους.

- Ανταλλάσσουν συστηματικά πληροφορίες, στο πλαίσιο της από κοινού, συλλογικής και διεπιστημονικής λήψης αποφάσεων, για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των σχολείων της περιοχής αρμοδιότητάς τους και συνεργάζονται για την ομαδοποίηση των αναγκών και την οργάνωση της απαραίτητης επιμορφωτικής στήριξης των σχολικών μονάδων με κοινές ανάγκες.

- Διαπιστώνουν τις ανάγκες τους για υποστηρικτική βοήθεια, με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή, κατόπιν της μελέτης των ετήσιων εκθέσεων προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη, καθώς και των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου της περιοχής αρμοδιότητάς τους.

- Οργανώνουν το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή και σε συνδυασμό με τα κεντρικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές απαιτήσεις και διδακτικές ανάγκες, ενισχύοντας τις δυνατότητές τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Οργανώνουν ενημερωτικές επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς ίδιων ειδικοτήτων ή τάξεων και, εφόσον ενδείκνυται από τη θεματολογία των συναντήσεων, συνεργάζονται με τα Κ.Ε.Σ.Υ., τα Κ.Ε.Α., τα Ε.Κ.Φ.Ε ή και τους Υπευθύνους Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού και Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, για θέματα που αφορούν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στα νέα σχολικά βιβλία, στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, στην ενταξιακή εκπαίδευση, στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, στα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού/παιδαγωγικού υλικού, στους τρόπους γραπτής ή προφορικής εξέτασης των μαθητών, στη διαμόρφωση ερωτήσεων στις εξετάσεις και στην αξιολόγηση/βαθμολόγηση των γραπτών, στις καλές παιδαγωγικές πρακτικές, στις νέες παιδαγωγικές/ διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς και στους σύγχρονους τρόπους αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διδακτική πράξη.
- Οργανώνουν με ευθύνη τους και συμμετέχουν σε κοινές συσκέψεις με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., τους Προϊσταμένους των Κ.Ε.Σ.Υ. και των Κ.Ε.Α. για την εξέταση γενικότερων εκπαιδευτικών/παιδαγωγικών θεμάτων, την προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στα δεδομένα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους, την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη διαχείριση κρίσεων και την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων.
- Συνεργάζονται με τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, για κάθε θέμα που αφορά στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην παροχή παιδαγωγικής και επιστημονικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., με σκοπό τη βέλτιστη αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της αρμοδιότητάς τους, όταν εντοπίζουν σοβαρά προβλήματα λειτουργίας στις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς τους, παιδαγωγικού ή επιστημονικού χαρακτήρα, ενημερώνουν, διά του Οργανωτικού Συντονιστή, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και εισηγούνται τρόπους αντιμετώπισης.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Συνεργάζονται με τους Διευθυντές ή τους Προϊστάμενους των σχολικών μονάδων σε επίπεδο περιοχής ή ομάδας σχολείων ή/και σχολικής μονάδας, για θέματα που αφορούν τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό, την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης καθώς και την οργάνωση και λειτουργία των εργαστηρίων και των σχολικών βιβλιοθηκών. Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής, παρέχουν τη συνδρομή τους στην αντιμετώπιση κάθε θέματος που αφορά την παιδαγωγική/διδακτική διαδικασία και δεν είναι ιδιαιτέρως να αντιμετωπιστεί μόνο από το Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ή τον Σύλλογο των Διδασκόντων.

Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου των κλάδων Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής, Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, Εκπαίδευσης για την Αειφορία ασκούν, πέραν των οριζόμενων και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες,

ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

➤ Συνεργάζονται με τις μαθητικές κοινότητες, τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους Συλλόγους Γονέων, τους πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους, επιστήμονες και φορείς της τοπικής κοινωνίας, ανάλογα με τις ανάγκες και τις υπάρχουσες δυνατότητες, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους και του ρόλου εκάστου φορέα, προκειμένου να επιτευχθούν σε βέλτιστο βαθμό οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης και να ενδυναμωθούν οι σχέσεις του σχολείου με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

➤ Οργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις και θεματικά σεμινάρια που απευθύνονται σε γονείς/κηδεμόνες, με στόχο την ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου και την προαγωγή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας καθώς και ημερίδες ή/και ενημερωτικές συναντήσεις γονέων/κηδεμόνων για θέματα που σχετίζονται με προβλήματα αγωγής, μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ. ή για θέματα Περιβάλλοντος, Αγωγής Υγείας και Πολιτισμού σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Α.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) στο πλαίσιο του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου με βάση τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, μπορεί να οργανώσει:

1. παιδαγωγικές συναντήσεις με τους/τις Διευθυντές/ντριες, Προϊστάμενους/νες των σχολείων των οποίων ο ρόλος είναι καθοριστικός για την ομαλή και αποφασιστική λειτουργία του σχολείου. Ο Σ.Ε.Ε. μπορεί να δώσει κατευθύνσεις και οδηγίες στον/στην Διευθυντή/ντρια, Προϊστάμενο/νη του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, του Γυμνασίου ή του Λυκείου αναφορικά με δράσεις ένταξης των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών.
2. επισκέψεις στα σχολεία ευθύνης του (παιδαγωγικής/επιστημονικής). Μεταξύ των άλλων στόχος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου θα πρέπει να είναι η υποστήριξη, ενίσχυση και εποπτεία, αλλά και η ενημέρωση για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο από τους εκπαιδευτικούς. Η εξέλιξη του προγράμματος της διδακτέας ύλης, η συζήτηση για τα ιδιαίτερα προβλήματα της κάθε τάξης και του/της κάθε εκπαιδευτικού, η παροχή οδηγιών/υποδείξεων ή και παρατηρήσεων –όπου θεωρηθεί αναγκαίο– για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η παρακολούθηση διδασκαλιών –ύστερα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών– και η διδασκαλία μαθημάτων στις τάξεις (από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου-μικροδιδασκαλίες). Η παροχή βοήθειας για την ανάπτυξη επιμορφωτικού έργου της σχολικής μονάδας, η υποστήριξη των αντισταθμιστικών θεσμών (ολοήμερου σχολείου, Τμημάτων Ένταξης, Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ, ΔΥΕΠ, ενισχυτικής διδασκαλίας...), η ενίσχυση των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΑΜΕΑ) και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, σε συνεργασία

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

με το ΣΕΕ Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Η οργάνωση της πειραματικής διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών να ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν κάθε μέσο που υπάρχει στα σχολεία.

3. συναντήσεις με τους υπευθύνους του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος των ολοήμερων σχολείων.

4. επιμορφωτικά σεμινάρια στα σχολεία ευθύνης του, τα διαστήματα 1-10 Σεπτεμβρίου και 15 έως 21 Ιουνίου κάθε διδακτικού έτους.

5. επιμορφωτικά σεμινάρια δύο (2) ημερών στο πλαίσιο των Π.Δ. 79 /2017 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

6. επιμορφωτικές συναντήσεις με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τους αναπληρωτές.

7. επιμορφωτικές συναντήσεις με τους υπευθύνους των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ (Τ.Υ.), των Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ (ΦΤ) και των Δ.Υ.Ε.Π.

Οι συναντήσεις αυτές μπορεί να έχουν, ως θεματικές: η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις στο παιδαγωγικό έργο κ.ά. και ως βασικό σκοπό: την ενημέρωση για τη λειτουργία των Τμημάτων αυτών, τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στην επικοινωνιακή της διάσταση, την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών και των οικογενειών τους και την προσπάθεια επαναπροσανατολισμού του σχολείου σε διαπολιτισμική κατεύθυνση με τη θετική αντιμετώπιση της ετερότητας και την αποφυγή κάθε είδους διακρίσεων.

8. παιδαγωγική συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος των δημοτικών σχολείων. Σκοπός τους πρέπει να είναι η κατανόηση του Αντισταθμιστικού ρόλου του ολοήμερου σχολείου, η εμπάθυση σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής, η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και η περαιτέρω ανάπτυξη των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονιών. Ενδεικτικά θέματα που μπορεί να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αναπτυχθούν: (α) η λειτουργία και ο αντισταθμιστικός ρόλος του ολοήμερου σχολείου προβλήματα και προτάσεις, (β) συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του πρωινού ωραρίου· η σημασία της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, (γ) βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ηλικίας, (δ) στρατηγικές συναισθηματικής και διαπολιτισμικής αγωγής, (ε) δημοκρατικές και αυταρχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του δύναται:

- να διαθέσει στους εκπαιδευτικούς σημειώσεις και σχετική βιβλιογραφία ή να παραπέμψει σε ιστοσελίδες διαπολιτισμικού περιεχομένου,
- να μεριμνά, ώστε οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικτές τάξεις να αξιοποιούν *τη διαφοροποιημένη διδασκαλία* και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες λειτουργούν προς όφελος όλων των μαθητών/τριών που φοιτούν σε μικτές τάξεις (Νικολάου 2005, Δημητριάδου & Ευσταθίου 2008).
- να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς με την οργάνωση προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης και παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών, οργάνωση συνδιδασκαλιών εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, ανάπτυξη συνεργασιών, παραγωγή ή αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού κ.ά.
- να παρεμβαίνει ουσιαστικά στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής ζωής με στόχο την αλλαγή στην κατεύθυνση της ένταξης όλων των μαθητών και τη συνεργασία με τους γονείς των μεταναστευτικών ομάδων: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επιδίωξη και συνάμα η πρόκληση στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής ζωής είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος ανοιχτού σε εμπειρίες και επίσης το άνοιγμα του σχολείου σε ό,τι συμβαίνει στον εξωτερικό

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κόσμο. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει χωρίς αμφιβολία ο Σ.Ε.Ε. κατευθύνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικών των σχολείων σε σχέδια εργασίας, τα οποία παρουσιάζουν την ετερότητα και την ανομοιογένεια της πραγματικότητας που μας περιβάλλει με θετικό τρόπο. Τον ίδιο ρόλο μπορούν να παίξουν η οργάνωση εξωδιδασκικών δραστηριοτήτων (π.χ. ομάδες εργασίας θεάτρου, οργάνωση ημέρας πολιτισμού, κτλ.), καθώς και η διασφάλιση της ποικιλίας, όσον αφορά τους χώρους μάθησης των μαθητών. Βασικές στην ίδια κατεύθυνση είναι και οι συνεργασίες που αναπτύσσουν τα σχολεία με άλλα παιδαγωγικά ιδρύματα, συλλόγους μεταναστών, σωματεία, κτλ..

- ένα σχολείο που επιθυμεί να εργάζεται διαπολιτισμικά επενδύει, επίσης, στη συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή και τις κοινότητές τους. Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο θεωρείται απαραίτητη, καθώς έχει συσχετιστεί θετικά με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Εάν οι γονείς αισθάνονται εξοικειωμένοι με το σχολείο και ασφαλείς μέσα σε ένα θετικό για αυτούς κλίμα, τότε τα παιδιά τους μπορούν πραγματικά «να μάθουν». Πράγματι, η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης του σχολείου με την οικογένεια και τους γονείς θεωρείται ότι συμβάλλει στην καλύτερη ένταξή τους και σε ένα επόμενο βήμα αποτελεί κλειδί για την ψυχοσυναισθηματική σταθερότητα και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους.

1.3.2. Θεσμοί αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (Τ.Υ. & Φ.Τ. ΖΕΠ-Δ.Υ.Ε.Π.) και Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου

Για την λειτουργία των Τ.Υ. ΖΕΠ εκδίδεται κατ' έτος σχετική εγκύκλιος από το Υπουργείο Παιδείας. Το Υπουργείο Παιδείας έχει ως βασική αρχή, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τριες. Στόχος της εισαγωγής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας [ν. 3879/2010, (ΦΕΚ 163Α), άρθρ. 26, παρ. 1α και 1β] είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής. Προκειμένου οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές/τριες καθώς και μαθητές/τριες που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους (π.χ. μαθητές Ρομά και μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία) να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στον Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή: • Τάξη Ι ή ΙΙ ΖΕΠ, • ΦΤ ΖΕΠ σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

Οι Τ.Υ. ΖΕΠ και τα Φ.Τ. ΖΕΠ στόχο έχουν να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, αποτελώντας τον πυρήνα για τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δηλαδή: α) της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών. β) της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών ως παράγοντα μάθησης για όλους τους μαθητές. Στόχος της λειτουργίας των Τ.Υ. ΖΕΠ και των Φ.Τ. ΖΕΠ θα πρέπει να είναι: α) η εξατομικευμένη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών, β) η γνωστική και συναισθηματική ενδυνάμωση όλων των μαθητών, γ) η καλλιέργεια διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο. δ) η εδραίωση της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. *Ανεξάρτητα από τον τρόπο διαχείρισης του θέματος, αν δηλαδή λειτουργήσει στο σχολείο μας ΤΥ και των ΦΤ ΖΕΠ ή το Σχολείο μας λειτουργεί ως διαπολιτισμικό ή ο μαθητής/τρια ενταχθεί στην «κανονική» τάξη, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι, όποιος τρόπος κι αν επιλεγεί, ο/η εκπαιδευτικός θα διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο για την ομαλή ένταξη του μετανάστη/πρόσφυγα μαθητή/τριας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, ανάμεσα στις δραστηριότητες που θα αναλάβει ο/η εκπαιδευτικός είναι να:*

- προκαλέσει μια συνάντηση «γνωριμίας» με τους μαθητές του και τις μαθήτριες,
- ενημερωθεί για τη σχολική κατάστασή τους, αλλά και τις συνθήκες της εδώ διαβίωσής τους,
- ενημερωθεί για το σύστημα εκπαίδευσης που υφίσταται στις χώρες προέλευσης των μαθητών/τριών του,
- ελέγξει το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών/τριών του,
- προετοιμάζει διδακτικό υλικό κατάλληλο για κάθε επίπεδο ή και περίπτωση, να το αξιολογεί και να το αναμορφώνει, εφόσον το κρίνει απαραίτητο,
- επικοινωνεί και να ενημερώνει – με κάθε πρόσφορο τρόπο - τους γονείς των μαθητών/τριών για την πορεία των παιδιών τους,
- συνεργάζεται με τους/τις εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων,
- εξασφαλίζει συνθήκες συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών/τριών του σχολείου, ώστε να καλλιεργούνται ο σεβασμός και η αλληλοαποδοχή,
- διοργανώνει σχολικές εκδηλώσεις/δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Σε περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια ενταχθεί αμέσως σε «κανονική» τάξη, ο/η εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με εξατομικευμένα διδασκαλία και παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού για την ή τις περιπτώσεις τέτοιων μαθητών/τριών.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κανονιστικά στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι οι ευεργετικές διατάξεις που αφορούν την προαγωγή τους (οι μαθητές/τριες αυτοί τον πρώτο χρόνο δεν βαθμολογούνται στα Αρχαία Ελληνικά και τη Νεοελληνική Γραμματεία, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα εξετάζονται προφορικά με βαθμολογική βάση το 8. Το δεύτερο χρόνο εξετάζονται προφορικά στα Αρχαία Ελληνικά και τη Νεοελληνική Γραμματεία με βάση το 8, ενώ στα υπόλοιπα εξετάζονται γραπτά με βάση το 10). Επειδή έχει καταδειχθεί ότι οι παραπάνω διατάξεις «ανοχής» δεν συνηγορούν πολλές φορές για την ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (αποσπασματική φοίτηση, έλλειψη ή ανεπάρκεια διδακτικού υλικού, ανεπαρκής εκπαίδευση-επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, απόσπασση των μαθητών/τριών από τη φυσική τους τάξη, κ.ά.), με αποτέλεσμα να απορρίπτονται οι μαθητές/τριες αυτοί και να περιθωριοποιούνται – ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- είναι αναγκαίο να ενεργοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε θεραπευτικά και αποτελεσματικά μέτρα (Μάρκου, 1999). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, και κατ' επέκταση όλους τους τύπους σχολείων σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιτύχει τους στόχους της αν υπάρξει αλλαγή στάσεων στο εκπαιδευτικό δυναμικό τόσο στο επίπεδο της διοίκησης όσο και στο επίπεδο της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής.

Σύμφωνα με τον ν. 4547/2018 (άρθρ. 82) ο Σ.Ε.Ε. που έχει την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π., είναι υπεύθυνος για την: α) απόφαση για τη δημιουργία υποομάδων μαθητών, ύστερα από πρόταση του συλλόγου διδασκόντων για την συνεκπαίδευση/συνδιδασκαλία, προκειμένου να ικανοποιηθούν με το βέλτιστο τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, β) καταχώριση στοιχείων σχετικών με τις αρμοδιότητές τους και την επικαιροποίησή τους σε ηλεκτρονική φόρμα του ιστοχώρου του Ι.Ε.Π. (παρ. 1). Οι αρμόδιοι Σ.Ε.Ε. που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π. σε συνεργασία με το

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ι.Ε.Π. και τους Σ.Ε.Π. της περιοχής ευθύνης τους: α) είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις Δ.Υ.Ε.Π, β) αποδελτιώνουν και κωδικοποιούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική πράξη, καταθέτουν προτάσεις και συντάσσουν σχετική έκθεση που υποβάλλουν στις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και στο Ι.Ε.Π. (παρ. 3). Στο τέλος του διδακτικού έτους, με ευθύνη των αρμόδιων Συντονιστών Εκπαιδευτικού έργου που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π. και των Σ.Ε.Π., οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων. Οι απολογιστικές εκθέσεις υποβάλλονται στο Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και κοινοποιούνται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής(παρ.3).

Συμπερασματικά στο πλαίσιο του επιστημονικού, παιδαγωγικού και καθοδηγητικού του/της ρόλου ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου-αξιοποιώντας τις διαστάσεις που έχουν αναφερθεί (διαμεσολαβητική, επιστημονική, παιδαγωγική, υποστηρικτική, προγραμματιστική, συνεργατική, διαμορφωτική), τον εξισορροπητικό του ρόλο μέσα από τις επισκέψεις στα σχολεία μπορεί να υποστηρίζει και να προωθεί συζητήσεις, προβληματισμούς, να ενθαρρύνει και να τροφοδοτεί τον διάλογο, να οργανώνει και να δημιουργεί κοινότητες μάθησης, ώστε να μοιράζονται κοινές αξίες και ιδανικά, να ενισχύεται η μαθησιακή διαδικασία. Η ανάπτυξη συνεργασιών με ευθύνη του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου - όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές/τριες, συναδέλφους εκπαιδευτικούς, διευθυντή/τρια σχολικής μονάδας, γονείς, τοπική κοινωνία) υποβοηθάει την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει το έργο του σχολείου.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Προϋποθέσεις για να αποτελέσει ο θεσμός των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. – ΣΕΕ καταλυτικό παράγοντα στον μετασχηματισμό και την οικοδόμηση του σύγχρονου «διαπολιτισμικού -δημιουργικού» σχολείου, είναι μεταξύ των άλλων και οι εξής:

1. η δια βίου επιμόρφωση και εκπαίδευση των Σ.Ε.Ε. και τη σύνδεσή τους με τα Πανεπιστήμια και την έρευνα.
2. η αυτορρύθμιση του Σ.Ε.Ε., ώστε να είναι ο διαμεσολαβητής και φορέας των πορισμάτων των επιστημών της αγωγής και των καινοτομιών στην εκπαίδευση.
3. η οικοδόμηση σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς σ' ένα πνεύμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαιότητας, που είναι απαραίτητη συνθήκη για το μετασχηματισμό του σύγχρονου σχολείου.
4. η θέσπιση επιστημονικών οργάνων, επικουρικών στο έργο του Σ.Ε.Ε. (δημιουργία διεπιστημονικής ομάδας, που θα τους επικουρεί στην άσκηση του έργου τους).
5. η μετατόπιση του κέντρου βάρους της εκπαίδευσης από τη διοικητική και γραφειοκρατική αντίληψη στην παιδαγωγικοκεντρική διάστασή της, με σκοπό την ανάπτυξη ενός «μαθητοκεντρικού» «δημιουργικού» και «ανοικτού» στην κοινωνία σχολείου, με ουμανιστικό προσανατολισμό.
6. η απευθείας σύνδεση του Σ.Ε.Ε., με τα κέντρα χάραξης και παραγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, με σκοπό τη μεταφορά της ζώσας πραγματικότητας.
7. η υλοποίηση «ερευνών δράσης» από τον Σ.Ε.Ε. και τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δράσεις, να ικανοποιούν στο μέγιστο βαθμό τις γνήσιες και πραγματικές ανάγκες των μαθητών.
8. η ελαστικότητα στην εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, την ευελιξία στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, την ανάπτυξη εφαρμογής προαιρετικών προγραμμάτων ή σχεδίων εργασίας και την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών από τους Σ.Ε.Ε. και τους εκπαιδευτικούς.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

9. η ανάδειξη της «τοπικότητας» ως πρωτογενούς πεδίου αξιοποίησης (τοπική ιστορία, τοπική γεωγραφία, τοπικά ήθη και έθιμα, η ανάδειξη λογοτεχνών σε τοπικό επίπεδο, κ.ά.) με τη διαμεσολάβησή του Σ.Ε.Ε., για την ομαλή ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

10. η αποκέντρωση της λειτουργίας του Ι.Ε.Π., σε Περιφερειακό επίπεδο, με τη θεσμοθέτηση ίδρυσης συντονιστικού οργάνου σε κάθε έδρα Περιφερειακής Διεύθυνσης, ώστε η εκπαιδευτική πολιτική να μην χαράζεται σε απόλυτο βαθμό, σε κεντρικό επίπεδο, αλλά να υπάρχει η δυνατότητα μερικού σχεδιασμού της από τα Περιφερειακά όργανα, σε συνδυασμό με τις τοπικές ιδιαιτερότητες.

11. η πολιτιστική/διαπολιτισμική διάσταση του ρόλου του Σ.Ε.Ε. και τη σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, ώστε να καταστεί παράγοντας διαμόρφωσης των πολιτισμικών προϊόντων.

1.4. Η διαπολιτισμική διάσταση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.- Σ.Ε.Ε.- Ενδοσχολική Επιμόρφωση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να αποτελεί μια διαρκή προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, αφού η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συναρτάται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και αφορά την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών.

Σκοπός: Στο πλαίσιο αρμοδιοτήτων του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. εντάσσεται και η ευθύνη του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προγραμμάτων τόσο ενδοσχολικής υποχρεωτικής επιμόρφωσης (ΕΝ.ΕΠ.), αλλά και προαιρετικών απογευματινών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά θα σχεδιάζονται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ή ομάδας όμορων σχολείων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία.

«Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρωπινό δικαίωμα, το οποίο σέβεται, προστατεύει και προωθεί το ελληνικό κράτος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, κάθε προσφυγόπουλο, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο», ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017:5).

Η επιμόρφωση δηλ. θα έχει ως στόχο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που θα έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών –θεωρητικών ή πρακτικών–, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στη θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η Επιμόρφωση από τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ., μπορεί, να έχει τις παρακάτω μορφές:

- Ενδοσχολική υποχρεωτική (δια ζώσης)
- Απογευματινή (προαιρετική) στα σχολεία και
- Εξ αποστάσεως (υποχρεωτική – προαιρετική)

Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. – ΣΕΕ διαμορφώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τα οποία αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως «υποκείμενο», φορέα και συνδιαμορφωτή των αλλαγών σε κάθε επίπεδο. Αντιμετωπίζεται δηλαδή ο εκπαιδευτικός ως ένα άτομο με ενεργό και παραγωγική συμμετοχή σε "κοινότητες μάθησης", με διαρκή υποστήριξη στο έργο του.

Χαρακτηριστικό του συστήματος επιμόρφωσης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. είναι ότι θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες που προκύπτουν από την αξιοποίηση των νέων δεδομένων της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής επιστήμης και στις προαναφερθείσες αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- > Να είναι ενδοσχολική, δηλ. να πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και να παίρνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας.
- > Να είναι συνεχής, για τη διαρκή κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.
- > Να είναι προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική πράξη, ώστε να εξασφαλίζεται η παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων δεδομένων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος.
- > Να υποστηρίζει την αλλαγή αντιλήψεων (κουλτούρα αλλαγής) των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική τους πρακτική, καθώς και αυτών που σχετίζονται με την επαγγελματική τους υπόσταση.

Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.), αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς *συνδέεται άμεσα με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, προώθηση και εφαρμογή καινοτομιών, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές δράσεις, φοίτηση και επιδόσεις των μαθητών, άνοιγμα του σχολείου στην τοπική ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ κοινωνία).*

Η επιμόρφωση στο πλαίσιο του σχολικού πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος προβάλλει ως πρωταρχική ανάγκη καθώς αφορά τον μετασχηματισμό των σχέσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αφορά επίσης στην ενίσχυση και ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου, το οποίο στο πλαίσιο των καθηκόντων του (Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου), επιλέγει συγκεκριμένες δραστηριότητες - όπως αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - για βελτίωση και ενίσχυση της ποιότητας συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πραγματικότητας,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δραστηριοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, παρακολουθεί και αποτιμά την πρόοδο των προγραμμάτων δράσης και την αποτελεσματικότητάς τους.

Επισημάνση: Η κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για ένα σχολείο...«...γιατί δίνει νόημα σε κάθε πτυχή του σχολείου. Οι παραδοχές, οι αξίες και οι νόρμες συμπεριφοράς, αποτελούν το επιφανειακό κομμάτι της κουλτούρας ενός σχολείου, ενώ βαθύτερες παραδοχές πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν το βαθύτερο και πιο αφηρημένο επίπεδο της κουλτούρας.

Το πιο σημαντικό σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο δεν είναι το τι λέγεται ή τι γίνεται, αλλά είναι η συμβολική τους σημασία, τι δηλαδή σημαίνουν για τους μαθητές που βρίσκονται μέσα στο σχολείο».

Βασικές Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

- Αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών.
- Αξίωμα της ισοτιμίας του πολιτισμικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (υπόθεση του ελλείμματος & της διαφοράς).
- Αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Εξίσωση των δυνατοτήτων): αναγνώριση του πολιτισμού & της γλώσσας και ανάπτυξη του ατόμου με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις.

Το έργο της (ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.) βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση και συνέργεια με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα». Συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική υποστήριξη των σχολικών μονάδων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και την ενίσχυση των διαπολιτισμικών και ενταξιακών πολιτικών. Επιπρόσθετα, ο προγραμματισμός, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διαστάσεις του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ.- ΣΕΕ που έχουν την ευθύνη του συντονισμού και της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.4.1. Βασικός σκοπός της ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.

Βασικός σκοπός των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. – Σ.Ε.Ε., είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων ενδοσχολικής διαπολιτισμικής επιμόρφωσης σε σχολεία της γενικής και ειδικής (ΣΜΕΑΕ) εκπαίδευσης και ΕΚ όλης της χώρας. Στα προγράμματα θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας (Προσχολική και Δημοτική Εκπαίδευση) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Ε.Κ. της χώρας αφού όλες οι σχολικές μονάδες είναι «δυνάμει» ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ. *Τα προγράμματα θα σχεδιάζονται, θα οργανώνονται και θα υλοποιούνται με ευθύνη της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το ΠΕ.Κ.Ε.Σ.-Σ.Ε.Ε..*

Τα προγράμματα της (ΕΝ.ΕΠ.-Δ.Ε.) θα στηρίζονται στις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βασικό χαρακτηριστικό τους θα είναι η προσαρμογή του περιεχομένου και των δράσεων της επιμόρφωσης στον χώρο, τον χρόνο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας (Υπαρξη μεγάλου αριθμού προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών και όχι μόνο). Στο πλαίσιο αυτό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μπορεί να λειτουργήσει και σχετική ιστοσελίδα (Αποθετήριο εκπαιδευτικού υλικού) σε κάθε ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αλλά και στο Ι.Ε.Π. με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού και τη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας σε θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και τα Α.Π.Σ. για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων.

1.4.2. Περίοδοι Εφαρμογής – Κύκλοι Επιμορφωτικών Προγραμμάτων

Σε επίπεδο σχεδιασμού/προγραμματισμού μπορεί να προβλέπεται η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, *στην αρχή του σχολικού έτους, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του διδακτικού έτους.*

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η ενδοσχολική επιμόρφωση, αποτελούν μια ζωντανή και δυναμική διαδικασία, η οποία απαιτεί προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Οι δραστηριότητες που προγραμματίζονται δεν μπορεί να είναι απόλυτα γραμμικές και στενά προδιαγεγραμμένες. Αντίθετα, μπορούν να τροποποιούνται κατά την πορεία εφαρμογής τους, προκειμένου να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου.

Οι περίοδοι εφαρμογής των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί, ενδεικτικά, να ορίζονται ως ακολούθως:

- Σεπτέμβριος-Οκτώβριος (1^{ος} κύκλος): (Προγραμματισμός και στόχοι του σχολείου). Τα επιμορφωτικά προγράμματα της ΕΝ.ΕΠ. καθορίζονται και προγραμματίζονται από τα σχολεία με βάση τις ανάγκες τους, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου τους (δυνατά και αδύνατα σημεία). Το διάστημα Σεπτέμβριος – Οκτώβριος τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και οι ΣΕΕ στηρίζουν τις σχολικές μονάδες στη διαμόρφωση του Προγραμματισμού και των στόχων που τίθενται – όπως οι στόχοι για την προσαρμογή και ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών. Ενδεικτικοί στόχοι/δράσεις μπορεί να είναι μεταξύ των άλλων: η βελτίωση της οργάνωσης και της διαπολιτισμικής λειτουργίας του σχολείου, το κλίμα και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών, ο τρόπος και η διαδικασία εμπλοκής των γονέων/κηδεμόνων, η βελτίωση της επικοινωνίας και της δικτύωσης με την εκπαιδευτική κοινότητα, η ανάπτυξη συμμετοχικών και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συνεργατικών πρακτικών, η προώθηση αντισταθμιστικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων κλπ.

- **Νοέμβριος – Δεκέμβριος (2^{ος} Κύκλος):** Οι σχολικές μονάδες υλοποιούν το σχετικό προγραμματισμό και γίνεται προσπάθεια για δραστηριοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την υλοποίηση των στόχων. *Παράλληλα οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα από το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., που στηρίζουν τους Συλλόγους των Διδασκόντων σε παιδαγωγικά, διδακτικά και άλλα θέματα που θα έχουν επιλέξει, συμπεριλαμβανομένων αυτών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.*

- **Ιανουάριος – Μάρτιος (3^{ος} κύκλος):** Τα σχολεία υλοποιούν τον Προγραμματισμό τους με βάση τους στόχους που είχαν θέσει, παρακολουθούν και αν χρειαστεί αναπροσαρμόζουν τις δράσεις τους με τη στήριξη του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. – ΣΕΕ.

- **Απρίλιος – Ιούνιος (4^{ος} κύκλος):** Επιμορφωτικά Προγράμματα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και προετοιμασίας για τη νέα σχολική χρονιά. Οι σχολικές μονάδες αποτιμούν το έργο τους και θέτουν νέους στόχους για την επόμενη σχολική χρονιά (τον Ιούνιο προετοιμάζουν τον προγραμματισμό του νέου διδακτικού έτους) αναπτύσσοντας ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. διαμορφώνει και υλοποιεί σχετικά με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου προγράμματα καθώς και προγραμματισμού για τη νέα σχολική χρονιά.

«Κατά τον προγραμματισμό αυτών των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν έναν διαχωρισμό μεταξύ της επιφάνειας και των βαθύτερων δομών ενός πολιτισμού διαφοροποιώντας τρία επίπεδα:

το "ποια" πράγματα είναι ορατά στον πολιτισμό,

το "πώς" συμπεριφέρονται τα μέλη του πολιτισμού και

το "γιατί" οι αξίες κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους».

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Να εναντιώνονται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση

Να σχεδιάζουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, έτσι ώστε η διδασκαλία να είναι απελευθερωμένη από κάθε μορφή προκατάληψης.

Να είναι ικανοί να υιοθετούν διδακτικές τεχνικές που προάγουν τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση αποφεύγοντας τις παραδοσιακές βερμπαλιστικές μεθόδους

Να είναι ικανοί να ενισχύουν την αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση των μαθητών, που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής, πολιτισμικής ή άλλης προέλευσης.

Η ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης είναι πρωταρχική για τα παιδιά, αφού αποτελεί προϋπόθεση για να οικοδομηθούν στέρεα οι γνώσεις, να καλλιεργηθούν οι αξίες και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες.

Να μπορούν να χειρίζονται αλλά και να επιλέγουν κατάλληλο και ευέλικτο διδακτικό υλικό, το οποίο βοηθά ατομικά και ομαδικά τη μαθησιακή διαδικασία σεβόμενοι το ρυθμό του κάθε μαθητή.

Να ενημερώνονται συνεχώς για τα νέα ερευνητικά δεδομένα της Παιδαγωγικής και Ψυχολογικής έρευνας, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ενδεικτικές Θεματικές

Πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο: Θεσμικό πλαίσιο και Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαιδευτική & Κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Κοινωνικοποίηση σε διαπολιτισμικό περιβάλλον-διγλωσσική κοινωνικοποίηση-τύποι διγλωσσίας και ο ρόλος της μητρικής γλώσσας- σχέσεις με την οικογένεια. Ανάπτυξη κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο σχολείο και η συμβολή τους στην ομαλή ένταξη των προσφύγων/ μεταναστών μαθητών.

Ρατσισμός και Ξενοφοβία: Διδακτικές και Παιδαγωγικές τεχνικές για την αντιμετώπισή τους στο χώρο του σχολείου.

Ο Εκπαιδευτικός στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική διαδικασία

Θεσμοί διαπολιτισμικής & αντισταθμιστικής εκπ/σης: Κριτική παρουσίαση – προβλήματα – προτάσεις

Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις
Διαπολιτισμικότητα, ισότητα των Φύλων και ο ρόλος των εκπαιδευτικών
Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην εκπαίδευση, την απόκρουση του ρατσισμού, του σεξισμού, της ξενοφοβίας και της ομοφοβίας.

Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης-Χρήσιμες μέθοδοι & τεχνικές διδασκαλίας

Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου – ερευνητικά δεδομένα

Παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο ένταξης διδακτικών στρατηγικών & δράσεων στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο.

Να επιλέγουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή των συμμαθητών τους και να κατανοούν τα προβλήματά τους και τις συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής τους

1.4.3. Ανάπτυξη της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης

Οι σχολικές μονάδες σε/στις συνεδρίαση/άσεις του Συλλόγου Διδασκόντων επισημαίνουν ενδεικτικές θεματικές και προτείνουν προς το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. – Σ.Ε.Ε. (ΚΕΣΥ – ΚΕΑ) επιμορφωτικό/ά πρόγραμμα/τα ενδοσχολικής (σε επίπεδο σχολείου) ή διασχολικής (σε επίπεδο ομάδας σχολείων), με βάση την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, είτε ως ανεξάρτητο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εντάσσοντας και θεματικές, κατά περίπτωση, που αφορούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ενδεικτικά:

Η μορφή του επιμορφωτικού προγράμματος εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου (είδος, περιεχόμενο, μέσα, χρονοδιάγραμμα, διαδικασίες υλοποίησης, επιλογή επιμορφωτών, κλπ). Το επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου ή ομάδας σχολείων, σε ομάδα/ες εκπαιδευτικών του σχολείου, σε ομάδα/ες εκπαιδευτικών όμορων σχολείων, στους γονείς του σχολείου, κλπ.

Επιμορφωτές/Μητρώο Επιμορφωτών. Επιμορφωτές μπορεί να είναι: Στελέχη του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. – Σ.Ε.Ε., μέλη των Κ.Ε.Σ.Υ.-Κ.Ε.Α., μέλη ΔΕΠ, ΕΕΠ, ΕΔΙΠ των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, ειδικοί επιστήμονες, εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα ή/και εμπειρία σε συγκεκριμένα θέματα – όπως αυτά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης -καθώς και το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό επιστημονικών και επαγγελματικών φορέων της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, που ανήκει στην περιοχή ευθύνης του Π.Ε.Κ.Ε.Σ..*Δημιουργείται σε κάθε Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Μητρώο των Επιμορφωτών, μετά από σχετική πρόσκληση ενδιαφέροντος που απευθύνει το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. στην περιοχή ευθύνης του. Την ευθύνη για την τελική επιλογή του μητρώου των επιμορφωτών έχει το Π.Ε.Κ.Ε.Σ., το οποίο συνεργάζεται προς τούτο και με το Ι.Ε.Π.Οι σχολικές μονάδες, μπορούν να προτείνουν στο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. και επιμορφωτές, από το Μητρώο*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

των Επιμορφωτών, ανάλογα τη θεματική, που θα επιλέξουν με βάση τις επιστημονικές απαιτήσεις και τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου.

Προετοιμασία-Χρονική Περίοδος. Οι σχολικές μονάδες μεριμνούν και καταγράφουν τις επιμορφωτικές ανάγκες τους και προετοιμάζουν τις προτάσεις τους προς το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. – Σ.Ε.Ε.. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που προτείνουν οι σχολικές μονάδες προς το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. δύναται να εντάσσονται σε κύκλο επιμόρφωσης (1^{ου} ή 2^{ου} ή 3^{ου} ή 4ου κύκλου), όπως αναφέρεται ανωτέρω.

Μεθοδολογία υλοποίησης – χαρακτηριστικά. Τα προγράμματα της ΕΝ.ΕΠ. θα στηρίζονται στις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων συνδυάζοντας την πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση με τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την αξιοποίηση του έντυπου και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Μπορεί να έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά:* α) την προσαρμογή του περιεχομένου και των δράσεων της επιμόρφωσης στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, β) την ενεργητική συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού, γ) τη μέγιστη δυνατή ευελιξία σε ζητήματα οργάνωσης, χώρου, χρόνου και ρυθμού της εκπαίδευσης, δ) την ουσιαστική παροχή ευκαιριών δυναμικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Επιμορφωτικό υλικό. Το επιμορφωτικό υλικό ανήκει στην ευθύνη των Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Θα συντάσσεται και θα προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε εκπαιδευτικής περιοχής και στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει με βάση τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και τα κοινωνικά, πολιτιστικά και εκπαιδευτικά δεδομένα που υπάρχουν. Αξιοποιείται πλήρως το εκπαιδευτικό υλικό του Ι.Ε.Π. και ιδιαίτερα αυτό που αφορά στα ΑΠΣ για τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές/τριες.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει σωστά η σημερινή Πολυπολιτισμική Σχολική Μονάδα είναι η αποτελεσματική διοίκηση

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί από τον οργανισμό. Η διοίκηση, η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου είναι μια δυναμική και εξελισσόμενη διεργασία, που περιλαμβάνει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου, αξιοποιώντας όλους τους συντελεστές του εκπ/κού έργου, με σκοπό να επιτύχει τους στόχους του. Μελέτες σχετικές με το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως την οργάνωση, την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, τη σταθερότητα και τη συνοχή του προσωπικού καθώς και τη συμμετοχή του στην λήψη αποφάσεων, (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 28).

Βιβλιογραφία

- Al-Mahdy.Hendawy, Y.F. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. In: International Journal of Research Studies in Education. Vol. 5 (4), 45-57
- Auernheimer, G. (1996). Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt: Primus.
- Banks, J.A. (2000). Cultural Diversity and Education. Boston: Allyn and Bacon.
- Bullivant, B.M. (1984). Pluralism: Cultural Maintenance and Evolution. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bush, T. (2005). Theories of Educational Leadership and Management. London: SagePub.
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, (Μετ.) Σ. Αργυρή, εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Σκούρτου, Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2000). Negotiating intercultural identities in the multicultural classroom. TheCATESOLjournal, 12 (1), σσ. 163-178.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Cummins, J. (2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Doise, W., (1996). *Psychologies sociales et expérimentales*. Polirrom, Iasi.
- DuFour, R. Eaker, R. & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. 1st ed. Bloomington, IN: National Educational Service.
- EC&OECD, (2010). *Teachers' Professional Development Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) England*. In: *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Essinger, H. (1988). *Interkulturelle Erziehung als antirassistische Erziehung*. In: G. Pommerin (ed.), *Und im Auslandsind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt, 58-72.
- EVERARD, G. MORRIS (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Μετάφραση: Δημήτρης Κίκιζας. ΠΑΤΡΑ.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η Διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ_ ΤΕΑΠΗ. Αθήνα.
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D. & Tschannen-Moran, M. (2007). *A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in*
- Harris, A. & Jones, M. (2010). *Professional learning communities and system improvement*. *Improving Schools*.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management to organizational behaviour: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hipp, K.K., Huffman, J.B., Pankake, A.M. & Olivier, D.F. (2008). *Sustaining Professional Learning Communities: Case studies*. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Hohmann, M. (1989). «Schule als Ort der Intergration: Nationale und internationale Erfahrungen», *Möglichkeiten, Grenzen* στο:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Aufwachenimfremden Land, J. Ruhloff (επιμ.), Φραγκφούρτη: Peter Lang.

Hord, S. (2004) Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (1997) Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and development. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Αρχείοδιαθέσιμοστο<http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>ανακτήθηκετην 12/12/2017).

Hoy, W. K. &Miskel, C. G. (2008). Educational Administration.Theory, Research, and Practice.New York: McCraw-Hill.

Jones, L. Stall, G. Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvemen. College of Education, Nicholls State University, Thibodaux, USA

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001).Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders. ThousandOaks: CorwinPress.

Leithwood, K.&Duke, D.(1999).ACentury'squest,toUnderstandscool Leadership.ΣτοMurphyandKarenSeashoreLouis(Eds.).Handbookof ResearchonEducationalAdministration, San Francisco: Jossey-Basspublishers.

Mintzberg, (1973). «Στελέχη Εκπαίδευσης και Εξωτερικό Περιβάλλον», Στο: Κατσαρός, Ι., (2008). Οργάνωση και Διοίκησητης Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

OECD, (2012). UntappedSkills: RealisingthePotentialofImmigrantStudents. Paris: OECDPublishing.

OECD, (2013). International Migration Outlook 2013. Paris: OECD Publishing.Public Elementary Schools. In: Teachers College

Record, 109(4), 877-896.Hargreaves, A. &Fullan, M. G., (1993). Ηεξέλιξητωνεκπαιδευτικών, μφρ. ΧατζηπαντελήΠ. Αθήνα: Πατάκης Reich, H. (1994). «InterkulturellePädagogik-eineZwischenbilanz», στο: ZeitschriftfürPädagogik 40, H.1, σσ. 9-27.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Reich, H. (1997). «Η Ευρωπαϊκή και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ένα αταίριαστο ζευγάρι». Στο Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα: Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-Τάσεις και προοπτικές, Ρέθυμνο, Μ. Βάμβουκα – Α. Χουρδάκη (επιμ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

STOLL, L. BOLAM, R. MCMAHON, A. WALLACE, M. and THOMAS, S. (2006). PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: A REVIEW OF THE LITERATURE. *Journal of Educational Change* (2006) 7:221–258, Springer 2006, DOI 10.1007/s10833-006-0001

Troutman Jr., Porter L., Zehm, D. and Zehm, Stanley J. (1998) 'The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education', *Intercultural Education*, 9:2, 165 — 171

Vanblaere B. & Devos G., (2016). *Relatingschool leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis*. Department of Educational Studies. Ghent University: Belgium.

ΥΠ.Π.Ε.Θ, Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016). Διαπιστώσεις, προτάσεις και χρονοδιαγράμματα υλοποίησης. Ανακτήθηκε

από http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn_porrisma.pdf

Αγγελοπούλου, & Μάνεσης (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6, 228-236.

Αθανασούλα – Ρέππα, Αναστ. (2012). «Ηγεσία η πυξίδα του οργανισμού».

Scientific Network for Adult Education in Crete December 16th.

Ακριτίδης Ν. κά, (2005). «Τα Διαπολιτισμικά σχολεία και οι Τάξεις Υποδοχής του Ν. Θεσσαλονίκης: Πλαίσιο λειτουργίας – Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές». Στα: Πρακτικά

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Επιστημονικής Ημερίδας, Η Εμπειρία των Δημοτικών σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αινείας.

Αλιπράντη, (2018). Με ολιστικό τρόπο η υποστήριξη των σχολείων (11-6-2018) Ανακτήθηκε από <http://www.fresh-education.gr/%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD/Εφ. ΕΠΟΧΗ> (11-6-2018).

Αναγνώστου, Π., Grigorof, A., & Αντύπας, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική ως μοχλός κοινωνικής ανάπτυξης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/2011/posters/p1.pdf> (10/11/2017).

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Απ. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Απ. (2001). «Στάσεις και Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύλλογο Διδασκόντων». Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας. Τόμος 2ος (1999-2000). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Αφουξενίδης, Α. (2012). Εισαγωγή: τάσεις και προοπτικές της μετανάστευσης σε διεθνές επίπεδο. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, & Ο. Τσακρηίδη (Επιμ.). Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές (σελ. 9-18). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Ερευνών. Ανακτήθηκε από http://www.ekke.gr/open_books/EntaxiMetanaston.pdf.

Βακαλιός, Θ. (1998). Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργαλά, Ε., Α. (2016). Εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετερότητα μέσα στην τάξη: Η

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Απτικής. ΕΑΠ.

Γεωργογιάννης, Π (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. Πάτρα, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Γκόβαρης, Χ., (2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Βρατσάλης, Κ. Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία, Αθήνα, Νήσος, σσ.273-290.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Γκότοβος, Α.& Αθανασίου, Λ. (2002). «Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. Στο: Επιστήμες Αγωγής, 4, 23-44.

Γλένη, Χ.(2013). Θεωρία και πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας. Στο: Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων. Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης Χ., Μηλίγκου, Ε. (Επιμέλεια). ΕΚΠΑ – ΦΠΨ – ΚΕΔΑ, (σσ. 204 -210). Αθήνα, 2013.

Γουρναρόπουλος, Γ., (2007). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών ΤΕΠΑΕΣ Αιγαίου

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Διαλεκτόπουλος, Α. (2017). Μετανάστες και Πρόσφυγες: Κοινωνικοποίηση και ένταξη – ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής. Θεσσαλονίκη.

Διεθνής Αμνηστία, (2007). Τα Πρώτα Βήματα: Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Μετάφραση: Παπαχρήστος, Κ. Γιαννόγκονα, Α. Συλλιγκαρδάκη, Α. Αθήνα: Πατάκης.

Δούκας, Χ. (2008). «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών». Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., σσ.357-390.

Δρεπάκης, Μ. (2009). «Υψηλό το ποσοστό των παιδιών που εγκαταλείπουν το γυμνάσιο». Εφ. Η Αυγή της Κυριακής (17 Μαΐου 2009), σ. 41.

Ευαγγέλου, Ο., Παπαγιάννη, Β., Παπαδόπουλος, Χ., Φλωράτου, Μ. (2011). Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ – ΟΕΠΕΚ.

Θεοφιλίδης, Χ. (2013). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Ο ρόλος και το έργο των σχολικών συμβούλων στο πλαίσιο του προεδρικού διατάγματος 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα Καστραντάς, Α. (1997). Ο Σχολικός Σύμβουλος. Αθήνα: Τελέθριον.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. ΠΙ-ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κατσαρός, Ι. (2017). Τάσεις και Προβληματισμοί σε σχέση με τη Σχολική Αυτονομία». Παρουσίαση στο 3ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. Πρακτικά, τ. Β', σσ. 92-105. Ανακτήθηκε από <http://www.pess.gr/attachments/article> (20-3-2018)

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΚΕ.Δ.Α. (1999). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Γ. Μάρκου (επιμ.).Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.

Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο : αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πρακτικά ημερίδας με θέμα: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ. Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007 . σσ. 11-28

Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική. Διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου& Β. Τσάφος (Επιμ.), Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010) (σσ.117-125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.

Κουτούζης, Μ. & Παπάζογλου, Α. (χχ). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης. Πάτρα : ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (1999). Σχεδιασμός - Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες». Στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Νισσόπουλου Β., Χαλκιώτη Δ, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο:Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (τόμ. Α΄)σελ.27-49. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2012). «Διοίκηση- Ηγεσία- Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». Στο Καρακατσάνη, Δ. &Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 211-223.

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μάρκου, Γ. (1998). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Κ.Ε..Δ.Α..

Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (Επιμέλεια). ΕΚΠΑ – ΦΠΨ – ΠΜΣ: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα, σσ.27-45.

Μάρκου, Γ. (επιμ.), (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών-Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α..

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). «Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός. Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης». Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 186-188.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νισόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: ΕΑΠ

Μηλίγκου. Ε. (2007). «Πολυπολιτισμικότητα, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Στο: Α.Β. Ρήγα (επιμ.), Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα – Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 107-129.

Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και προφίλ. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή- ηγέτη. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 149- 151.

Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλης.

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

Νικολάου, Γ. (2013). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου Ανακτήθηκε από ΔΙΑΠΟΛΙΣ http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013.

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-06-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ 167/1985, τ.Α', «Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Π.Δ. 79/2017(ΦΕΚ 109/τ.Α'/01.08.2017). «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων».

Π.Ι. Κύπρου, (2010). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικές βιογραφίες στα σχολεία και την κοινωνία της Κύπρου, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού,

Παγώνη, Π. (2018). «Το Θεσμικό Πλαίσιο και η Εκπαιδευτική Πολιτική (2010-2017) του ΥΠΠΕΘ ως παράγοντες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης. Απόψεις Εκπαιδευτικών». Διπλωματική Εργασία. ΦΠΨ_ΕΠΔΕ_ΕΚΠΑ. Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. τόμος Α΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2016). «Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην προώθηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.) που πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο της Κρήτης 1 – Απριλίου 2016, με Θέμα: Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης. Ηράκλειο, Ι.Α.Κ.Ε.. Πρακτικά: Τ. 2ος , σσ. 176- 185.

Παπαχρήστος, Κ. (2007). «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών: Μια πρόταση για την Εκπαίδευση όλων των Εκπαιδευτικών». Στο: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή με Θέμα: Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 109-124.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Παπαχρήστος, Κ. (2014). «Η Ένταξη των μαθητών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της Ειδικής και Διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο». Εισήγηση στο 1ο Συνέδριο «Εκπαιδευτικών Πρακτικών» της Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας, που πραγματοποιήθηκε στη Λάρισα 31 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2014, με Θέμα: Πρωταγωνιστές στις αναπτυξιακές Διαταραχές: Αρχές και μεθοδολογία μιας διεπιστημονικής προσέγγισης», στο πλαίσιο του Προγράμματος Lifelong Learning Programme. Λάρισα, Πρακτικά: σσ.46-52.

Παπαχρήστος, Κ. (2015). «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου». Εισήγηση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (υπό την Αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.),

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη 27 – 29 Μαρτίου 2015, με Θέμα: «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα». Αθήνα, Π.Ε.Σ.Σ., σσ. 620 – 636.

Παππάς, Α. (1997). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Τόμοι Α΄ και Β΄, Αθήνα.

Παππάς, Α. (1999). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πασιάς, Γ. (2008). Το διακύβευμα της "ποιότητας" στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Πασιάς, Γ. (2016). Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης. Σημειώσεις του μαθήματος, Αθήνα: ΠΙΜΣ ΕΠΔΕ, ΦΠΨΕΚΠΑ,

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παυλόπουλος, Π., (1983). Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία. Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. (2007). Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: αυτοέκδοση

Σαϊτής, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαϊτής, Χ., (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα.

Σαλτερής, Ν. (1998). Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και εκπαιδευτική ιδεολογία. Ελλάδα 1974-1989. Διατριβή για διδακτορία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. www.nsalteris.gr.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σαλτερής, Ν. (2010). Εκπαιδευτικές πολιτικές και εκπαιδευτικοί. Αθήνα, Κιβωτός.

Σκούρας, Θ. (2008). «Εκπαιδευτική Έρευνα». Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., σσ.328-356.

Σπιβακτάκης, Ε. (2006). «Ο Διευθυντής του Σχολείου ως Φορέας και Αντικείμενο Αξιολόγησης. Συγκριτική Μελέτη των Απόψεων Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. – ΟΕΠΕΚ (2011). Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Αθήνα.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Το έργο της Εκπαίδευσης των προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017). Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Αθήνα, Απρίλιος 2017.

ΥΠ.Π.Ε.Θ.(2018). Σχέδιο Νόμου: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Υπουργείο Εσωτερικών, Υπουργείο Εξωτερικών. (2013). Τοπική Αυτοδιοίκηση και Διαπολιτισμικότητα. Η συνεισφορά των Ελληνικών ΟΤΑ στο διαπολιτισμικό διάλογο σήμερα. European Year of Intercultural Dialogue 2008. Ανακτήθηκε 03/2018 από http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2e/diapolitism_OTA.pdf

ΥΠ.Π.Ε.Θ, (2017)_ <http://www.minedu.gov.gr/news/28206-19-05-17-to-trietes-sxedio-gia-tin-ekpaidefsi-plaisio-katefthynseon-kai-protaseis>

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων» (Φ.Ε.Κ. 1340B/16-10-2002).

Υπουργική Απόφαση, με αριθμ. 158733/ΓΔ4/24.09.2018 (ΦΕΚ 4299/27.09.2018, τ.β') με θέμα: «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου»

ΥΠΠΕΘ-ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ (2018). Σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» προς τη Βουλή των Ελλήνων ανακτήθηκε από <http://www.minedu.gov.gr/news/34191-24-04-18-to-sxedio-nomou-gia-tis-nees-domes-ypostirixis-tou-ekpaideftikoy-ergou-stin-protovathmia-kai-defterovathmia-ekpaidefsi>

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (2016). Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την παιδεία ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ, http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf

Φώκιαλη, Π. (2005). «Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο, σσ.138-143.

Χατζηγιάννης, Γ., Χατζηπαναγιώτου Π., (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χατζηδήμου, Δ., Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.) (2006). Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δαρδανός.

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού». Στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. – ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & Αγωγή. Θεσσαλονίκη

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄. Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΘΕΜΑ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αθανάσιος Διαλεκτόπουλος

2.1. Το φαινόμενο της μετανάστευσης

2.1.1. Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τη μετανάστευση

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν άρχισαν να φτάνουν στην Ελλάδα οι πρώτοι μετανάστες από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, το φαινόμενο της μετανάστευσης αντιμετωπίστηκε ως προσωρινό μάλλον, παρά ως μακροχρόνιο και ίσως μόνιμο φαινόμενο. Στην αρχή της δεκαετίας του 1990, όταν στην Ελλάδα υπήρξε μαζική εισροή μεταναστών που περιλάμβανε παλινοστούντες Ελληνοπόντιους, Βορειοηπειρώτες, μετανάστες από πρώην κομμουνιστικές χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης, αλλά και πολίτες χωρών της Ασίας και της Αφρικής, δεν υπήρχε νομοθετικό πλαίσιο για τον έλεγχο ή τη διαχείριση αυτών των μεταναστευτικών εισροών. Μέχρι τότε τα θέματα μετανάστευσης ρυθμιζόνταν από το ν. 4310 του 1929 (αναφερόταν σε ζητήματα των προσφύγων από τη Μ. Ασία), ο οποίος είχε αναθεωρηθεί το 1948 και αφορούσε κυρίως θέματα μεταναστευτικών εκροών, αφού λόγω των διαμορφωμένων

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πολιτικών και οικονομικών συνθηκών μεγάλο μέρος του ελληνικού πληθυσμού μετανάστευε στην Αμερική, Αυστραλία και Ευρώπη αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον.

Νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα για τη μετανάστευση ξεκίνησαν το 1991 και μπορούν να χωριστούν σε δύο περιόδους (Triandafyllidou, 2009): α) από το 1991 έως το 2001, οπότε η έμφαση ήταν στη σύλληψη και στην απέλαση και β) από το 2001 έως το 2011, οπότε η διαμόρφωση της Ελληνικής νομοθεσίας (ιδιαίτερα από το 2008 και μετά) επηρεάστηκε σημαντικά από τη θέσπιση κοινών Ευρωπαϊκών πολιτικών και την κατ' επέκταση σύγκλιση της Ελληνικής με την Ευρωπαϊκή νομοθεσία.

Το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο για θέματα μετανάστευσης θεσπίστηκε το 1991 με το ν. 1975/1991 που είχε τον τίτλο: «Είσοδος, έξοδος, παραμονή, εργασία, απέλαση αλλοδαπών, διαδικασία αναγνώρισης προσφύγων και άλλες διατάξεις». Ο νόμος αυτός απέβλεπε κυρίως στον περιορισμό της μετανάστευσης, στον αυστηρότερο έλεγχο των συνόρων και στην απέλαση – όσο ήταν δυνατό – των παράτυπων μεταναστών από την ελληνική επικράτεια. Επίσης στο νόμο αυτό προβλεπόταν η ποινή φυλάκισης σε όποιον εισερχόταν παράνομα στη χώρα (Καλοφωλιάς, 2011:35). Στην ουσία ο ν. 1975/1991 καθιστούσε εξαιρετικά δύσκολη την είσοδο και εγκατάσταση ξένων στην Ελλάδα με σκοπό την εργασία. Στα χρόνια που ακολούθησαν η μετανάστευση γινόταν κυρίως μέσω της Τουρκίας, διαμέσου του Έβρου ποταμού (ή και χερσαίως στο μοναδικό κομμάτι των ελληνοτουρκικών συνόρων μεταξύ Νέας Βύσσας και Καστανιών, όπου ο Έβρος διασχίζει την Αδριανούπολη και τα σύνορα δεν οριοθετούνται από αυτόν) ή των νησιών του Αιγαίου. Συνήθης σκοπός ήταν η μετάβαση σε κάποια άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συνήθως μέσω του λιμανιού της Πάτρας ή της Ηγουμενίτσας. Ωστόσο μεγάλοι αριθμοί μεταναστών παρέμειναν στην Ελλάδα αναζητώντας εργασία, χωρίς να διαθέτουν τα απαραίτητα έγγραφα. Με το πέρασμα του χρόνου η ελληνική πολιτεία άρχισε να συνειδητοποιεί ότι δεν μπορούσε πλέον

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

να ελέγξει την αθρόα εισροή μεταναστών, αλλά ούτε οι απελάσεις των παράτυπων μεταναστών έφερναν αποτέλεσμα.

Σε αυτή την περίοδο το ελληνικό καθεστώς μετανάστευσης (migration regime) παρουσίαζε ορατές αδυναμίες στη λειτουργία του, γεγονός που περιγράφει χαρακτηριστικά ο Baldwin-Edwards (2004b:5): "Η μόνη χώρα της νότιας Ευρώπης στην οποία δεν επιχειρήθηκε καμιά ανανεωτική πολιτική και όπου στην πραγματικότητα απέτυχε η διατήρηση, ακόμη και κατ' επίφαση, της τάξης σχετικά με τη διαχείριση του μεταναστευτικού πληθυσμού της είναι η Ελλάδα. Η έλλειψη νόμιμων διόδων εισόδου, κάτι που στο μεταξύ αποτελεί κύρια αιτία της παράνομης μετανάστευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη, συνοδεύτηκε από ανεπαρκείς συνοριακούς και εσωτερικούς ελέγχους και από έλλειψη κάποιου προγράμματος νομιμοποίησης μέχρι το 1997 οι μετανάστες αφέθηκαν μετέωροι, ανάμεσα σε νομιμότητα και παρανομία".

Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1990 έγινε κατανοητή η ανάγκη μακροπρόθεσμων πολιτικών για την αντιμετώπιση της μετανάστευσης (Triandafyllidou&Maroufof, 2008:34). Το 1997 με την συνθήκη ΣΕΝΓΚΕΝ αρχίζει να εφαρμόζεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο μια διπλή πολιτική που αφορά στους ήδη υπάρχοντες μετανάστες μέσα στα ευρωπαϊκά σύνορα, άλλα και τα νέα κύματα μεταναστών που έρχονται από τις χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Η συνθήκη ΣΕΝΓΚΕΝ αποτελεί σταθμό για την μετέπειτα πολιτική που θα ακολουθούσαν τα ευρωπαϊκά κράτη στη διαχείριση του ζητήματος. Στην πραγματικότητα δημιουργείται μια Ευρώπη-φρούριο που από τη μία επιδιώκει να ελέγχει και να παρακολουθεί τις μετακινήσεις μέσα στα εκάστοτε ευρωπαϊκά σύνορα και από την άλλη να δημιουργεί φραγμό στα νέα ρεύματα.

Την άνοιξη του 1998 εγκαινιάστηκε το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης των παράτυπων μεταναστών – σύμφωνα με τα προεδρικά διατάγματα 358/1997 και 359/1997 – που έδινε το δικαίωμα στους μετανάστες να καταθέσουν αίτηση για να λάβουν τη λευκή κάρτα (διαμονής περιορισμένης διάρκειας) και στη συνέχεια το πέρασμα στη δεύτερη φάση της διαδικασίας που εξασφάλιζε την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πράσινη κάρτα (προσωρινή κάρτα διαμονής, με διάρκεια 1, 2 ή 5 ετών). Από την πράσινη κάρτα εξαιρέθηκαν οι μετανάστες από όμορες χώρες, δηλαδή Αλβανία, πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Βουλγαρία και Τουρκία, καθώς οι ρυθμίσεις δεν μπορούσαν να αφορούν μόνο τους Αλβανούς, ο πληθυσμός των οποίων την περίοδο εκείνη θεωρήθηκε μεγάλος. Και οι δύο κάρτες έδιναν το δικαίωμα πρόσβασης σε θέσεις εργασίας. Ο κάτοχος αποκτούσε τα ίδια εργασιακά και ασφαλιστικά δικαιώματα με τους Έλληνες. Με την πράσινη κάρτα οι μετανάστες είχαν τη δυνατότητα να ταξιδέψουν στο εξωτερικό και να επιστρέψουν εντός δύο μηνών.

Το 2001 η κυβέρνηση έφερε στη Βουλή το ν. 2910/2001 με τίτλο: «Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις». Ο νόμος αυτός μετέφερε τη μεταναστευτική πολιτική από το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης στο Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης. Στόχευε αφενός στο να προχωρήσει στην πραγματοποίηση ενός δεύτερου προγράμματος νομιμοποίησης για να αντιμετωπίσει βραχυπρόθεσμα το φαινόμενο της παράνομης μετανάστευσης στη χώρα και αφετέρου να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μια μεσοπρόθεσμη ρύθμιση του φαινομένου. Ουσιαστικά το πρόγραμμα νομιμοποίησης αποσκοπούσε στο να ελκύσει τους μετανάστες που δεν είχαν καταφέρει να αιτηθούν το 1998 (είτε γιατί δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις είτε γιατί δεν βρίσκονταν εκείνο τον καιρό στη χώρα). Αξιοσημείωτο είναι πως στα προγράμματα νομιμοποίησης το 86% των μεταναστών προέρχονταν από τις πρώην κομμουνιστικές χώρες, ενώ περίπου 250.000 μετανάστες ελληνικής προέλευσης επέστρεψαν από αντίστοιχες χώρες (Cavounidis, 2002:59). Στις διατάξεις του ο νόμος συμπεριλάμβανε θέματα ελέγχου των συνόρων, προϋποθέσεις για την είσοδο μεταναστών στην Ελλάδα και καθόριζε μια περίπλοκη διοικητική διαδικασία για τη χορήγηση άδειας διαμονής με σκοπό την εργασία ή τις σπουδές.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Επίσης ο νόμος αυτός αναφερόταν σε θέματα πολιτογράφησης αλλοδαπών που κατοικούσαν ήδη στην Ελλάδα.

Η εφαρμογή του ν. 2910/2001 σχεδιάστηκε να γίνει αποκεντρωτικά – μέσω των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης – αλλά τελικά αποδείχτηκε ότι υπήρχαν σοβαρά προβλήματα ανεπαρκούς υποδομής και προετοιμασίας. Το σύστημα δεν είχε τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει στον όγκο των αιτήσεων, που υπολογίζονται στις 370.000, με αποτέλεσμα η κυβέρνηση να δώσει προσωρινές άδειες παραμονής μέχρι το 2003, μέχρι να ολοκληρωθεί η επεξεργασία των αιτήσεων (Kasimis&Kassimi, 2004). Στην ουσία με την ολοκλήρωση της διαδικασίας απόκτησης άδειας, ο αιτούμενος ήταν υποχρεωμένος να υποβάλει εκ νέου τα δικαιολογητικά του για ανανέωση. Η άδεια είχε αρχικά διάρκεια ενός έτους, αλλά μπροστά στις πρακτικές δυσκολίες που παρουσίαζε η εφαρμογή του νόμου έγινε αναθεώρησή του το 2002, μετά από παρέμβαση, μεταξύ άλλων, και του Συνήγορου του Πολίτη, και στη συνέχεια τον Ιανουάριο του 2004, αποφάσισε η κυβέρνηση να χορηγεί άδειες διαμονής για δύο συνεχή έτη (ν. 3202/2004) διευκολύνοντας τους μετανάστες και ελαφρύνοντας το φόρτο εργασίας στη δημόσια διοίκηση και τη γραφειοκρατική διαδικασία (Triandafyllidou, 2009:167). Οι ανήλικοι μετανάστες απέκτησαν δικαίωμα στην υποχρεωτική εκπαίδευση και κατοχυρώθηκε η πρόσβαση των μεταναστών στο σύστημα δικαιοσύνης και κοινωνικής προστασίας. Επίσης ο νόμος ρύθμισε την πολιτογράφηση (Καλοφωλιάς, 2011:36).

Παράλληλα με τις παραπάνω ρυθμίσεις και την προσπάθεια νομιμοποίησης μεταναστών, η κυβέρνηση εκπόνησε για την κοινωνική τους ένταξη ένα τριετές σχέδιο δράσης (2002-2005) με τη στήριξη του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το σχέδιο αυτό περιελάμβανε μέτρα για την ένταξη των μεταναστών στην αγορά εργασίας, την παροχή περίθαλψης και υγείας και γενικά την εφαρμογή μέτρων για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας στην ελληνική κοινωνία (βλ. http://www.ypergka.gr/index_gr.html).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Από το 2005 έως το 2007 υλοποιήθηκαν δύο επιπλέον προγράμματα νομιμοποίησης. Τον Αύγουστο του 2005 η κυβέρνηση ψήφισε νέο νόμο (ν. 3386/2005, ΦΕΚ 212, τ. Α΄) που κωδικοποιούσε τα θέματα μετανάστευσης (είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών) εναρμονίζοντας την Ελληνική Νομοθεσία με τις Ευρωπαϊκές Οδηγίες 2003/86/ΕΚ σχετικά με το δικαίωμα της οικογενειακής επανένωσης και 2003/109/ΕΚ σχετικά με το καθεστώς των επί μακρῶς διαμενόντων με κύρια κριτήρια τη γνώση της Ελληνικής γλώσσας, Πολιτισμού και Ιστορίας (βλ. Παπασιώπη-Πασιά, 2007:202·Κοντιάδη, 2007:52·Καλοφωλιάς, 2011:37). Συγχρόνως προέβλεπε νέο μεγάλο πρόγραμμα νομιμοποίησης για όσους αλλοδαπούς διέμεναν στην Ελλάδα πριν το 2004 (Δημητριάδη, 2013:48) και στόχευε στην ορθολογιστική οργάνωση των αδειών διαμονής και εργασίας των αλλοδαπών για λόγους εργασίας, σπουδών, οικογενειακής επανένωσης καθώς και για ειδικούς λόγους (άρθρο 9). Παράλληλα προβλέπονταν ποινικές, οικονομικές και διοικητικές κυρώσεις σε όσους παρέχουν υπηρεσίες σε παράνομους μετανάστες/υπηκόους τρίτων χωρών (Καλοφωλιάς, 2011:37). Επίσης ο ν. 3386/2005 προσδιόριζε την άδεια διαμονής για επενδυτική δραστηριότητα (άρθρα 26-27) (αναφέρεται σε άτομα που προτίθενται να επενδύσουν στην Ελλάδα κεφάλαιο τουλάχιστον 300.000 Ευρώ) και ρύθμιζε θέματα ανάκλησης της άδειας διαμονής και διαδικασίας διοικητικής απέλασης (βλ. ιδιαίτερα άρθρο 76). Σημειωτέο ότι στον νόμο αυτό η εθνική πολιτική ακολουθεί το διαχωρισμό που κάνει η Κοινοτική μεταναστευτική πολιτική μεταξύ των νόμιμων και των παράτυπων μεταναστών. Για τους νόμιμους μετανάστες κοινός τόπος των νόμων είναι η εφαρμογή της αρχής της δίκαιης μεταχείρισής τους που προκύπτει από την αρχή της "ίσης μεταχείρισης" των Κοινοτικών πολιτών (Παπαγιάννης, 2001: 42) και η αναγνώριση σε αυτούς προοπτικών ενσωμάτωσης στη χώρα. Ο ν. 3386/2005 δέχτηκε αλλαγές και τροποποιήσεις από τον νέο «Κώδικα Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης», ν.4251/2014. Ο νέος Κώδικας επιχείρησε να απλοποιήσει συγκεκριμένες

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διαδικασίες έκδοσης των αδειών διαμονής πολιτών τρίτων χωρών που διέμεναν νόμιμα στην Ελλάδα και να αναμορφώσει ορισμένες σημαντικές υφιστάμενες ρυθμίσεις.

Το δεύτερο πρόγραμμα νομιμοποίησης μπήκε σε εφαρμογή το 2007 με την ψήφιση του νόμου 3536/2007, ο οποίος έδινε μια δεύτερη ευκαιρία σε όσους διέμεναν παράτυπα στην Ελλάδα μέχρι το Δεκέμβριο του 2004 και "των οποίων οι αιτήσεις είχαν απορριφθεί με το πρόγραμμα νομιμοποίησης του 2005, επειδή δεν είχαν τα 200 ασφαλιστικά έτη που προαπαιτούνταν για την αίτηση. Ο νόμος έδινε τη δυνατότητα εξαγοράς του 20% των ενσήμων από τον εργαζόμενο για τη διετή άδεια, κόστος που επιβάρυνε τον μετανάστη (Δημητριάδη, 2013:48). Επίσης οι γονείς μεταναστών μπορούσαν να νομιμοποιούνται όταν τα παιδιά τους φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καλοφωλιάς, 2011:38) Υπολογίζεται ότι περίπου 680.000 αλλοδαποί νομιμοποιήθηκαν με αυτές τις ρυθμίσεις (Triandafyllidou&Maroufof, 2008:12).

Η Δημητριάδη (2013:48) ασκώντας κριτική στα προαναφερθέντα μέτρα, επισημαίνει πως αυτά "δεν κατάφεραν να περιορίσουν ή και να εξαλείψουν τη μη νόμιμη μετανάστευση, αντιθέτως δημιούργησαν εμπόδια στη νομιμοποίηση παράτυπων μεταναστών που διέμεναν στη χώρα. Συγχρόνως διαμόρφωσαν ένα σύστημα που δεν ενθάρρυνε τη νόμιμη είσοδο στη χώρα, διαιωνίζοντας την παράτυπη είσοδο και παραμονή ως κύρια μέθοδο εισόδου...".

Στο μεταξύ το 2001 ιδρύθηκε στο Υπουργείο Δημόσιας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη αυτοτελής Υπηρεσία με τίτλο "Υπηρεσία Πρώτης Υποδοχής" με τοπική αρμοδιότητα σε όλη την επικράτεια (ν. 3907/2011, ΦΕΚ7/τ.Α'/21.01.2011). Η Υπηρεσία αυτή ανέλαβε ως έργο την αποτελεσματική διαχείριση των υπηκόων τρίτων χωρών που εισέρχονται παράνομα στη χώρα με την υπαγωγή τους σε διαδικασίες πρώτης υποδοχής καθώς και με την δυνατότητα ίδρυσης και λειτουργίας Δομών Φιλοξενίας στους αιτούντες διεθνή προστασία (άρθρο 6).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η πιο σημαντική, ίσως, αλλαγή στη μεταναστευτική πολιτική της Ελλάδας έγινε στον τομέα της ιθαγένειας με τον νόμο 3838, που ψηφίστηκε το Μάρτιο του 2010, αφού τα παιδιά των μεταναστών



αποκτούσαν πλέον την ελληνική ιθαγένεια με τη γέννησή τους στην Ελλάδα. Γράφει η Δημητριάδη, (2013:48-49): «Η Ελλάδα παραδοσιακά αποδίδει ιθαγένεια με βάση το Δίκαιο του Αίματος (*jussanguinis*), το

οποίο αποκλείει την πλήρη ένταξη των αλλοδαπών στη χώρα, την πολιτική τους συμμετοχή, αλλά και την ευρύτερη συμμετοχή στην Ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερα για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς, καθώς δεν μπορούσαν να αποκτήσουν την Ελληνική ιθαγένεια. Ο ν. 3838, με τις διατάξεις και τις ρυθμίσεις που περιέλαβε για την απόκτηση Ελληνικής ιθαγένειας, ήταν αναμφισβήτητα από τις πλέον θετικές πρωτοβουλίες ως προς τη διαχείριση του μεταναστευτικού πληθυσμού...". Για τα παιδιά των μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή μετανάστευσαν σε παιδική ηλικία και παρακολούθησαν τουλάχιστον 6 έτη του ελληνικού σχολείου η απόκτηση της ιθαγένειας ορίστηκε να περιλαμβάνει την κατάθεση δικαιολογητικών στην αρμόδια αρχή από τους γονείς, με την προϋπόθεση ότι αυτοί διέμεναν μόνιμα και νόμιμα στη χώρα τουλάχιστον για μια πενταετία. Με την απόκτηση ιθαγένειας του παιδιού διευκολύνονται οι γονείς στο να ανανεώνουν ανά πενταετία την άδεια παραμονής τους, ανεξαρτήτως εργασιακής κατάστασης (Δημητριάδη, 2013:49). Ο παραπάνω νόμος μείωσε το χρονικό διάστημα παραμονής και πολιτογράφησής τους ως Ελλήνων των νομίμως διαμενόντων αλλοδαπών (υπηκόων χωρών της Ε.Ε) από τα δέκα στα επτά συνεχόμενα έτη και έδωσε το δικαίωμα σε όσους κατέχουν άδεια του "επί μακρόν διαμένοντος" ή δελτίο αναγνωρισμένου πρόσφυγα, να αιτηθούν της ελληνικής ιθαγένειας, με την προϋπόθεση ότι έχουν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

λευκό ποινικό μητρώο και αφού υποβληθούν σε δοκιμασίες διακρίβωσης (τεστ) γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας, του Πολιτισμού και της Ιστορίας (Δημητριάδη, 2013:49·Καλοφωλιάς, 2011:38-39).

Τον Ιούλιο του 2015 δημοσιεύθηκε ο ν. 4332/2015 (ΦΕΚ 76/09-07-2015, τ. Α΄) για την τροποποίηση διατάξεων του Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας και την τροποποίηση του ν. 4521/2014 για την προσαρμογή της Ελληνικής νομοθεσίας στις οδηγίες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου 2011/98/ΕΕ σχετικά με την ενιαία διαδικασία υποβολής αίτησης για τη χορήγηση στους πολίτες τρίτων χωρών ενιαίας άδειας διαμονής και εργασίας στην επικράτεια κράτους-μέλους και σχετικά με κοινό σύνολο δικαιωμάτων για τους εργαζομένους από τρίτες χώρες που διαμένουν νομίμως σε κράτος-μέλος και 2014/36/ ΕΕ σχετικά με τις προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής πολιτών τρίτων χωρών με σκοπό την εποχιακή εργασία.

Με τον ν. 4332/2015 το άρθρο 1Α του Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας αντικαθίσταται ως εξής: *"Άρθρο 1Α, Με δήλωση και αίτηση, λόγω γέννησης και φοίτησης σε σχολείο στην Ελλάδα, 1. Τέκνο αλλοδαπών που γεννιέται στην Ελλάδα θεμελιώνει δικαίωμα κτήσης της ελληνικής ιθαγένειας υπό τις εξής προϋποθέσεις:*

α) Της εγγραφής του στην Α΄ τάξη ελληνικού σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της συνέχισης παρακολούθησης ελληνικού σχολείου κατά το χρόνο υποβολής της δήλωσης-αίτησης της παραγράφου 2.

β) Της προηγούμενης συνεχούς νόμιμης διαμονής του ενός εκ των γονέων του επί πέντε τουλάχιστον έτη πριν από τη γέννησή του. Αν το τέκνο γεννήθηκε πριν τη συμπλήρωση της ως άνω πενταετούς διαμονής, το δικαίωμα κτήσης της ελληνικής ιθαγένειας θεμελιώνεται με τη συμπλήρωση δεκαετούς συνεχούς νόμιμης διαμονής του γονέα".

Στο μεταξύ στην ιδρυμένη από το 2001 "Υπηρεσία Πρώτης Υποδοχής" εκχωρήθηκε το 2013, στη βάση του άρθρου 8 Α του ν. 3907/ 2011 (όπως τροποποιήθηκε με την παρ.3 του άρθρου 110 του ν. 4172/2013), η δυνατότητα να ιδρύει και να λειτουργεί Δομές

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Φιλοξενίας αιτούντων άσυλο και υπηκόων τρίτων χωρών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Γιατηνεγκατάστασηκαι λειτουργίατωνΔομώνΦιλοξενίας επιτράπηκε η αλλαγή χρήσης κτιρίων εντός ή εκτός σχεδίου πόλεως και η εκτέλεση των αναγκαίων εσωτερικών μετασκευών με την έκδοση έγκρισης εργασιών μικρής κλίμακας, "εφαρμοζόμενων κατά τα λοιπά αναλόγως των διατάξεων της παρ. 14 του άρθρου 8, 2 και 3 του άρθρου 14 του ν. 390/2011, καθώς και της παρ. 8 του άρθρου 28 του ν. 4033/2011 (Α' 254)".Με την εφαρμογή του παραπάνω μέτρου προβλέπεται η αναβάθμιση των υποδομών των Ανοικτών Δομών Φιλοξενίας για μετανάστες/πρόσφυγες καθώς και η υποστήριξη της λειτουργίας τους για την παροχή υπηρεσιών:

- στέγασης, σίτισης και παροχής ειδών πρώτης ανάγκης σε μετανάστες/πρόσφυγες,
- νομικής βοήθειας και πληροφόρησης στη διαδικασία αίτησης χορήγησης ασύλου,
- συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης,
- δημιουργικής απασχόλησης παιδιών,
- πρωτοβάθμιας υγειονομικής περίθαλψης,
- ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για τους μετανάστες και τους αιτούντες άσυλο.
- Το μέτρο αφορά μετανάστες και πρόσφυγες, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών τους, καθώς και των ασυνόδευτων ανηλίκων, αιτούντες διεθνούς προστασίας, δικαιούχους διεθνούς προστασίας και προσωρινής προστασίας, και νόμιμους μετανάστες. Παράλληλα, προβλέπονται δράσεις ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης της τοπικής κοινωνίας και εθελοντικών οργανώσεων για τη στήριξη της εν λόγω δομής φιλοξενίας.
- Η Ελλάδα ως μέλος της Ε.Ε υπάγεται στους Ευρωπαϊκούς κανονισμούς και νομοθεσίες, στον τομέα όμως της μετανάστευσης η διαμόρφωση κοινής Ευρωπαϊκής πολιτικής ξεκίνησε τη δεκαετία του

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1990. Οι κυριότερες πτυχές του κανονιστικού πλαισίου της Ε.Ε για την μετανάστευση είναι (Καλοφωλιάς, 2011: 13-19):

- Συνθήκη Άμστερνταμ (1999): Τέθηκε σε ισχύ το 1999, εφαρμόζοντας στην Ε.Ε. πολιτικές που αφορούν το έλεγχο των εξωτερικών συνόρων, το άσυλο, τα δικαιώματα υπηκόων τρίτων χωρών και τη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών.
- Συμβούλιο Τάμπερε (1999): Αποφασίστηκε η συνεργασία με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών, κοινό ευρωπαϊκό σύστημα ασύλου, δίκαιη μεταχείριση υπηκόων τρίτων χωρών και πλαίσιο νόμιμης μετανάστευσης αλλά και λήψη μέτρων κατά της παράνομης.
- Συμβούλιο Λάακεν (2001): Διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι του Τάμπερε δεν υλοποιήθηκαν και συμφωνήθηκε να ενισχυθεί η συνεργασία των χωρών για το μεταναστευτικό ζήτημα.
- Συμβούλιο Σεβίλλης (2002): Συζητήθηκαν τα προγράμματα επαναπατριsmού / επανεισδοχής παράνομων μεταναστών αλλά και η φύλαξη των συνόρων της Ε.Ε.
- Συμβούλιο Θεσσαλονίκης (2003): Πρόταση δημιουργίας της ευρωπαϊκής δύναμης FRONTEX (ειδική δύναμη φύλαξης των εξωτερικών συνόρων της Ε.Ε.).
- Συμβούλιο Βρυξελλών (2003): Πρόγραμμα Χάγης 2005-2010 με τις εξής προτεραιότητες: α) διευκόλυνση νόμιμης μετανάστευσης, καταπολέμησης της "μαύρης εργασίας" και έλεγχο της παράνομης μετανάστευσης, β) η μεταναστευτική πολιτική γίνεται ατζέντα των εξωτερικών υποθέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γ) ενσωμάτωση μεταναστών και δ) κοινό σύστημα απόδοσης ασύλου για την Ε.Ε.
- Συμβούλιο Βρυξελλών (2005): Σφαιρική αντιμετώπιση της μετανάστευσης με συνεργασία χωρών προέλευσης, διέλευσης και προορισμού.
- Συμβούλιο Βρυξελλών (2007): Ίδρυση Ευρωπαϊκού Ταμείου Ένταξης υπηκόων τρίτων χωρών για την περίοδο 2007-2013.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Συμβούλιο Βρυξελλών (2008): Έγκριση του *Ευρωπαϊκού Συμφώνου για την Μετανάστευση και το Άσυλο*: α) οργάνωση της νόμιμης μετανάστευσης βάσει των δυνατοτήτων κάθε κράτους-μέλους (σε επίπεδο αγοράς εργασίας, στέγασης και κοινωνικών υπηρεσιών κ.α.) και ενθάρρυνση της ενσωμάτωσης, β) καταπολέμηση παράνομης μετανάστευσης - επαναπατρισμός, γ) ενίσχυση φύλαξης συνόρων και δ) συγκρότηση της Ευρώπης ως χώρας ασύλου.
- Συμβούλιο Βρυξελλών (2009): Ψήφιση του *Προγράμματος της Στοκχόλμης (2010-2014)*: α) μηχανισμός αξιολόγησης συμφωνιών επανεισδοχής, β) συμφωνίες επανεισδοχής με χώρες όπως Αφγανιστάν ή Ιράκ, γ) χρηματοδότηση για υποδομές σε τρίτες χώρες με σκοπό τη διαχείριση της παράνομης μετανάστευσης και δ) διάλογος με τρίτες χώρες για αποφυγή των ανθρωπιστικών τραγωδιών της παράνομης μετανάστευσης (λόγω επικινδυνότητας των μεθόδων μετανάστευσης).

2.1.2. Σύρουπρόσφυγες στην Ελλάδα

Τον Μάρτιο του 2011 ξέσπασε στη Συρία εμφύλιος πόλεμος που έχει τις απαρχές του στην εξέγερση της "Αραβικής Άνοιξης", μιας σειράς διαδηλώσεων και διαμαρτυριών στη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική. Η συριακή κυβέρνηση ανέπτυξε το στρατό για να καταστείλει την εξέγερση και αρκετές πόλεις πολιορκήθηκαν (*BBCNews*, 2011). Όμως η κυβερνητική καταστολή του Ασάντ μετέτρεψε τις τοπικές διαδηλώσεις και διαμαρτυρίες σε μαζική λαϊκή εξέγερση.

Στα τέλη του 2011, πολίτες και λιποτάκτες του στρατού σχημάτισαν μάχιμες μονάδες, οι οποίες ξεκίνησαν ένοπλες επιθέσεις κατά του συριακού στρατού. Οι αντάρτες δημιούργησαν το Συριακό Εθνικό Συμβούλιο (SNC) και διεξήγαν πολεμικές επιχειρήσεις με ένα ολοένα και πιο οργανωμένο τρόπο. Η σύγκρουση πήρε θρησκευτικές προεκτάσεις, καθώς η αντιπολίτευση κυριαρχήθηκε

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

από σουνίτες μουσουλμάνους, ενώ τα κορυφαία στελέχη της κυβέρνησης είναι αλαουίτες μουσουλμάνοι (Sengupta, 2012). Στον πόλεμο μπλέχτηκαν άμεσα ή έμμεσα τα περισσότερα κράτη της Μέσης Ανατολής καθώς και η Ρωσία, οι ΗΠΑ και αρκετά ευρωπαϊκά κράτη, δίνοντας στη σύγκρουση χαρακτήρα "πολέμου δι' αντιπροσώπων" (*TheGuardian*, 2013·*TheNewYorkTimes*, 2015). Η σύγκρουση κλιμακώθηκε σε ολοκληρωτικό εμφύλιο πόλεμο.

Σύμφωνα με διάφορες πηγές ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών εξέδωσε την εκτίμηση ότι οι άνθρωποι που σκοτώθηκαν στον πόλεμο μέχρι και τον Αύγουστο του 2015, ανέρχονται σε 250.000 (<http://www.un.org>). Ομάδες και οργανώσεις ακτιβιστών εκτιμούν τον αριθμό των νεκρών μεταξύ 149.016 (<http://www.vdc-sy.org>) και 350.760

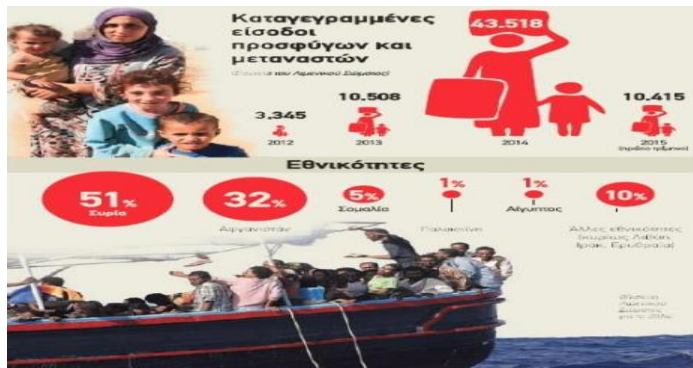


(SyrianObservatoryForHumanRights, 2016). Αντικυβερνητικοί αντάρτες έχουν κατηγορηθεί για παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μεταξύ των οποίων βασανιστήρια, απαγωγές, παράνομη κράτηση και εκτελέσεις στρατιωτών και αμάχων. Για να γλιτώσουν από τη βία 9 εκατομμύρια πολίτες της Συρίας έχουν εγκαταλείψει τη χώρα καταφεύγοντας στις γειτονικές χώρες της Ιορδανίας, του Ιράκ, του Λιβάνου και της Τουρκίας Άλλοι αναζητούν καταφύγιο σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με πρώτο σταθμό την Ελλάδα, αποτελώντας ένα σημαντικό ρεύμα της ευρωπαϊκής μεταναστευτικής κρίσης. Στην τουρκική πόλη Κίρικχαν, κοντά στα σύνορα με την Συρία, ο Σύνδεσμος Γερμανικού Λαϊκού Πανεπιστημίου έχει δημιουργήσει ένα Κέντρο Συνάντησης και Επιμόρφωσης προσφύγων, όπου έρχονται κυρίως παιδιά προσπαθώντας να ξεχάσουν όσα είδαν και έζησαν στην πατρίδα. Η

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ψυχολόγος Πέτεκ'Ακμαν, δηλώνει: "Μερικά παιδιά φέρουν βαθιά ψυχολογικά τραύματα, διότι έχασαν το συναίσθημα της ασφάλειας. Δεν έχουν έλεγχο του περιβάλλοντός τους και δεν μπορούν να εμπιστευθούν πλέον τους γονείς τους, οι οποίοι, υπό κανονικές συνθήκες, τους προστατεύουν. Όταν τα παιδιά βλέπουν τις βόμβες να καταστρέφουν το σπίτι τους και ανθρώπους να πεθαίνουν, συνειδητοποιούν ότι οι γονείς τους δεν είναι πια σε θέση να τα προστατέψουν" (Griebeler & Γεωργακόπουλος, 2013).

Ο αριθμός των ανθρώπων που έχουν εκτοπιστεί από τις χώρες τους εξαιτίας πολεμικών συρράξεων και συγκρούσεων είναι ο υψηλότερος που γνώρισε η Δυτική και Κεντρική Ευρώπη από τη δεκαετία του 1990, κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων στην πρώην Γιουγκοσλαβία. Στην Ελλάδα άρχισαν να καταφτάνουν Σύροι



πρόσφυγες από το 2012 σε μια ολοένα αυξητική πορεία. Σύμφωνα με στοιχεία του Λιμενικού Σώματος παρουσιάζονται οι καταγεγραμμένες εισοδοί προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα από το 2012 μέχρι το πρώτο τρίμηνο του 2015 στο παρακάτω γράφημα 4. Η αύξηση του αριθμού των καταγεγραμμένων προσφύγων και μεταναστών μεταξύ του 2013 και 2014 αγγίζει συγκριτικά το 285% (Ραπανάκης, 2015).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Γράφημα 4. Καταγεγραμμένες εισοδοι προσφύγων και μεταναστών κατά εθνικότητα στην Ελλάδα από το 2012 μέχρι και το πρώτο τρίμηνο του 2015

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΕΠΙΤΡΑΧΕΙΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΙΤΡΑΧΕΙΩΝ ΥΠΟΣΤΡΗΞΗΣ
ΕΤΑΦΕΙΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ
ΕΛΕΓΧΟΥ
Τετ./Ασπ/η Π. Κανελλοπούλου 4
Τ.Κ.10177 ΑΘΗΝΑ
☎ 210 69 20 287 - FAX: 210 69 94 841
ΑΡΧ.ΠΡΩΤ. : 7017/4/19203

25 ΦΕΒ. 2016
Ελλάδα - προσφύγων 1
Ε.Ο.Υ.Α.Α. - αριθμός 1

Αθήνα, 24 Φεβρουαρίου 2016

ΠΡΟΣ: ΤΗ ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ
ΑΝΤΙ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ
ΕΛΕΓΧΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
ΕΝΤΑΥΘΑ

ΚΟΙΝ.: 1. Βουλευτή κ. Α. ΚΥΡΙΑΖΙΔΗ
2. ΑΡΧΙΒΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΑΣΤΥΝΟΜΙΑΣ
(Γραφείο κ. Αρζαγού)

ΘΕΜΑ : Διαχείριση μεταναστευτικών ροών στην ώρα μας. Παροχή στοιχείων.
ΣΧΕΤ. : ΕΡΩΤΗΣΗ 2816/01-02-2016.

Σε απάντηση της ανωτέρω ερώτησης που κατέθεσε ο Βουλευτής κ. Α. ΚΥΡΙΑΖΙΔΗΣ σε ό,τι μας αφορά, σας γνωρίζουμε ότι κατά τη διάρκεια του παρελθόντος έτους (2015) παρατηρήθηκε σταδιακή αύξηση του αριθμού των εισερχομένων στη χώρα μας αλλοδαπών (μεταναστών και προσφύγων), που σύμφωνα με τα στοιχεία των αρμόδιων Υπηρεσιών μας ανέρχεται στους 911.471 και αφορά υπέρσπου Συρία, Αφγανιστάν και Ιράκ σε ποσοστό 54,80%, 23,40% και 10,07% αντίστοιχα. Πέραν του ανωτέρω, ως προς το ζήτημα των διαδοχικών επιστροφών υπηκόων τρίτων χωρών, οι οποίοι εισέρχονται παράτυπα στη χώρα μας και δεν έχουν την ιδιότητα του πρόσφυγα, σας πληροφορούμε ότι από τις αρμόδιες Υπηρεσίες μας εφαρμόζεται πλήρως το υφιστάμενο εθνικό και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, σας ενημερώνουμε ότι κατά το έτος 2015 πραγματοποιήθηκαν συνολικά 20.868 επιστροφές υπηκόων τρίτων χωρών, εκ των οποίων 3.771 εθελούσιες (3.718 μέσω Δ.Ο.Μ. και 53 μέσω Ελληνικής Αστυνομίας).

Ο ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ
ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ
ΝΙΚΟΣ ΤΟΨΚΑΣ

Για την αντιγραφή
Αθήνα, αυθημερόν
Σε Γραφείο Κοιν. Ελέγχου/
Υπ. Εσωτερικών και
Διοικητικής Ανασυγκρότησης

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΡΚΑΝΤΖΟΣ
ΑΣΕΥΝ ΥΠΟΔ/ΝΤΗΣ

Πρωτοδική Διανομή
Γραφείο κ. Υπουργού Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης
Ανεξάρτητο Τμήμα Νομοθετικής Πρωτοβουλίας και Κοινοβουλευτικού Ελέγχου ΥΠ.Ε.Δ.Α.

Εικόνα 1. Πηγή Λιμενικό Σώμα (<http://www.avgi.gr/article/5474246/prosfuges-oxi-metanastes>)

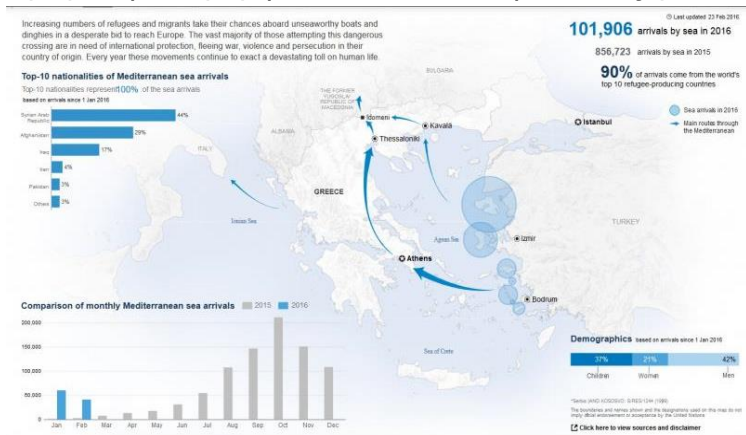
Το 2015 ο αριθμός των προσφύγων και μεταναστών που καταγράφηκαν στην Ελλάδα έφτασε, σύμφωνα με απάντηση του αναπληρωτή υπουργού Εσωτερικών Νίκου Τόσκα, τους 911.471. Από αυτούς, το 54,80% προερχόταν από τη Συρία, το 23,40% από το Αφγανιστάν και 10,07% από το Ιράκ. Επίσης, με βάση τα ίδια στοιχεία, από τους πρόσφυγες αυτούς μόλις 20.868 άνθρωποι επέστρεψαν στις χώρες τους.

Η UNHCR εκτιμά ότι το 2015, 847.930 πρόσφυγες και μετανάστες διέσχισαν το Αιγαίο από την Τουρκία για να φθάσουν στην Ελλάδα, αριθμώντας το 80% του συνόλου των ανθρώπων που έφθασαν στη διάρκεια του ίδιου έτους παράτυπα στην Ευρώπη από τη θάλασσα. Παράλληλα ο αριθμός των ανθρώπων που διέσχισε το 2015 τη

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεσόγειο από τις ακτές της Βόρειας Αφρικής με προορισμό την Ιταλία ήταν 150.000 περίπου, με περισσότερα από 3.600 άτομα να έχουν χάσει τη ζωή τους ή να αγνοούνται (UNHCR, 2015).

Οι πρόσφυγες, με την έξοδο από τη χώρα τους μπορεί μην έχουν εξοικείωση με τα βουνά ή τη θάλασσα, ανάλογα με τον τόπο προέλευσής τους. Καθώς το πέρασμα προς την Ευρώπη ακολουθεί συγκεκριμένες διαδρομές, αναγκάζονται να έρθουν σε επαφή και με τα δύο. Η πρώτη στάση γίνεται στην Τουρκία, όπου η πλειοψηφία διασχίζει τα βουνά που αποτελούν το φυσικό σύνορο μεταξύ των δύο χωρών (γνωστά και ως Κουρδικές οροσειρές). Σύμφωνα με μαρτυρίες ο συνηθισμένος τρόπος μετακίνησης είναι με τα πόδια και με γαϊδουρία, καθώς το τοπίο είναι υπερβολικά δύσβατο για οχήματα. Συχνά υπάρχουν εμπόδια στη μετακίνηση λόγω του εχθρικού περιβάλλοντος και των καιρικών συνθηκών, ενώ η διαδρομή μπορεί να διαρκέσει από μία μέρα έως και μία εβδομάδα, ανάλογα με τη διαδρομή που θα ακολουθηθεί και τις γνώσεις που



έχει ο οδηγός του τοπίου. Με την άφιξη στην Τουρκία οι πρόσφυγες συνεχίζουν τις αντιξοότητες με το φυσικό τοπίο και έρχονται αντιμέτωποι με τις τοπικές αρχές. Το πέρασμα προς την Ελλάδα γίνεται με δύο τρόπους: μέσω των χερσαίων συνόρων που οριοθετούνται επί το πλείστον από τον ποταμό Έβρο ή μέσω θαλάσσης προς τα κοντινά νησιά. Τα αυξημένα μέτρα φύλαξης των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

χερσαίων συνόρων με τη Τουρκία και η ανέγερση εκεί του φράχτη μήκους 12.5 χιλιομέτρων το 2012 αναγκάζει τους πρόσφυγες και μετανάστες να επιλέγουν την πιο επικίνδυνη διαδρομή μέσω των θαλάσσιων συνόρων της Ελλάδας με την Τουρκία. Το Αιγαίο με τους δυνατούς ανέμους είναι ένας ισχυρός αντίπαλος απέναντι στα φουσκωτά και τις ψαρόβαρκες που χρησιμοποιούνται, αλλά κυρίως για τους ανθρώπους που δεν έχουν δει ποτέ θάλασσα (π.χ. η πλειοψηφία των Αφγανών).

Πηγή: Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ για τους πρόσφυγες

Σύμφωνα με το παρακάτω Γράφημα 5 της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, έφτασαν δια θαλάσσης στην Ελλάδα τον Ιανουάριο του 2016 μέχρι και τις 23 Φεβρουαρίου του ίδιου έτους 101.906 άνθρωποι. Αυτοί κατά 44% ήταν από την Συρία, 29% από το Αφγανιστάν, 17% από το Ιράκ, 4% από το Ιράν, 3% από το Πακιστάν και 3% από άλλες χώρες. Το 42% ήταν άντρες, το 21% γυναίκες και το 37% παιδιά. Τα νησιά που δέχτηκαν τον μεγαλύτερο όγκο ήταν η Λέσβος, η Χίος και η Λέρος.

Σύμφωνα με στοιχεία της Πανελληνίας Ένωσης Αξιωματικών Λιμενικού Σώματος (ΠΕΑΛΣ) το πρώτο τρίμηνο του 2016 ο μέσος όρος αφίξεων προσφύγων-μεταναστών που μπήκαν στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά 1.277% σε σχέση με το αντίστοιχο διάστημα του 2015. Στην ανακοίνωση της ΠΕΑΛΣ επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι από τον Ιανουάριο έως τις 20 Μαρτίου του 2016 εισήλθαν στην Ελλάδα 145.027 άτομα. Αυτό σημαίνει ότι υπήρξε "μια σταθερή ροή εισόδου 2000 περίπου ατόμων ημερησίως, από Λέσβο έως Καστελλόριζο, σε ένα σύνολο 20 νησιών" (<http://lefteria.blogspot.gr>).

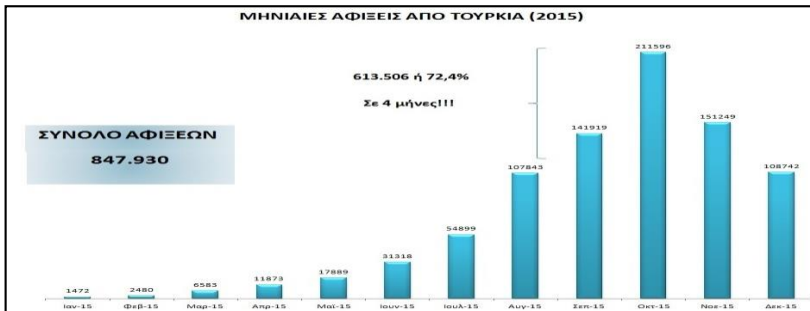
Γράφημα 6. Στατιστικά στοιχεία εισόδου προσφύγων-μεταναστών στην Ελλάδα τον Ιανουάριο-Μάρτιο 2015-2016

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Πηγή: <http://lefteria.blogspot.gr>

Γράφημα 7. Στατιστικά στοιχεία μηνιαίων αφίξεων προσφύγων-μεταναστών από



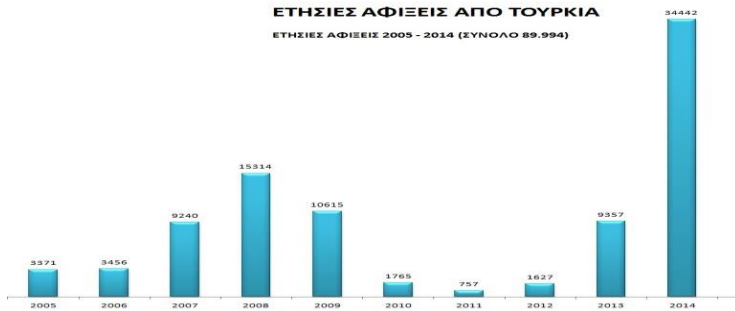
Τουρκία το 2015.

Πηγή: <http://lefteria.blogspot.gr>

Στο παραπάνω διάγραμμα 7 φαίνεται ότι το 72% των προσφύγων και μεταναστών που μπήκαν το 2015 στην Ελλάδα από τα νησιά (613.506 άνθρωποι) ήταν το τελευταίο τετράμηνο του έτους. Αυτό μπορεί να συγκριθεί με τα προηγούμενα χρόνια, από το 2005 έως το 2014, όπου, σύμφωνα με στοιχεία της ΠΕΑΛΣ, ο συνολικός αριθμός τους δεν ξεπερνούσε τα 89.994 άτομα.

Γράφημα 8. Ετήσιες αφίξεις μεταναστών από τα τουρκικά παράλια από το 2005 έως το 2014.

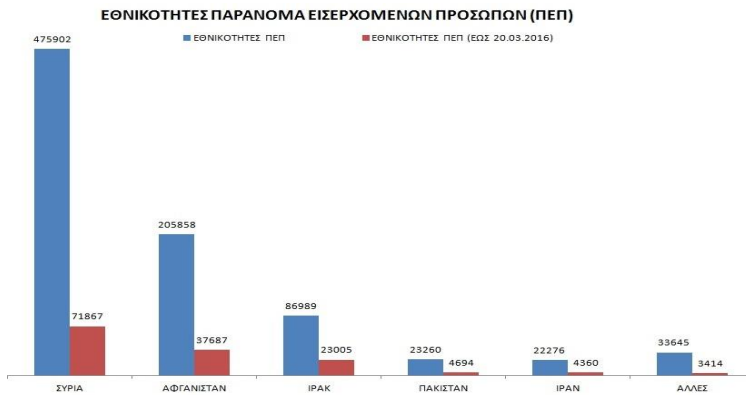
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Πηγή: <http://lefteria.blogspot.gr>

Όσον αφορά τις εθνικότητες των εισερχομένων μεταναστών και προσφύγων από τους συνολικά 847.930 του έτους 2015 "οι 547.769 είναι Σύριοι, ενώ οι υπόλοιποι προέρχονται από παραδοσιακούς τόπους προέλευσης: Αφγανιστάν - Ιράκ - Μπαγκλαντές - Πακιστάν - Ιράν - Μιανμάρ". Οι Αξιωματικοί του Λιμενικού Σώματος επισημαίνουν ιδιαίτερα ότι ενώ το 2014 εισήλθαν 14.000 Αφγανοί, το 2015 ο αριθμός τους εκτοξεύτηκε στους 205.858 (<http://lefteria.blogspot.gr>).

Γράφημα 9. Εθνικότητες παράνομα εισερχομένων αλλοδαπών



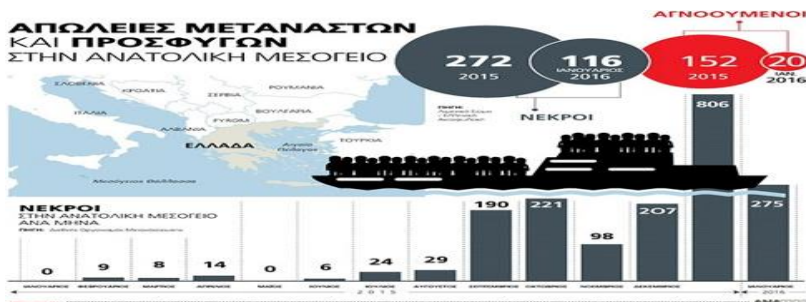
Πηγή: <http://lefteria.blogspot.gr>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στην έκθεσή τους οι Λιμενικοί αναφέρονται και στα προβλήματα αναφορικά με την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, τονίζοντας ότι ενώ οι μετανάστες έχουν πρόσβαση σε ένα σύνολο 20 νησιών, η ευρωπαϊκή στόχευση αφορά μόνο πέντε από αυτά, τη Λέρο, Σάμο, Χίο, Κω και Λέσβο. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του Καστελλόριζου που κλήθηκε να διαχειριστεί πάνω από 10.000 μετανάστες ενώ δεν προβλέφθηκε καμία χρηματοδότηση, καθώς την ίδια στιγμή η Ισπανία με 4700 μετανάστες έλαβε το ποσό των 6.000.000 ευρώ (<http://lefteria.blogspot.gr>).

Όπως ανακοίνωσε ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ) από τον Ιανουάριο μέχρι και τον Νοέμβριο του 2016 συνολικά 4.220 μετανάστες και πρόσφυγες έχασαν τη ζωή τους διαπλέοντας τη Μεσόγειο προκειμένου να φθάσουν στην Ευρώπη, περίπου 725 περισσότεροι σε σχέση με τους θανάτους που καταγράφηκαν στην αντίστοιχη περίοδο του 2015. Οι περισσότεροι θάνατοι (3.743) καταγράφηκαν στο πέρασμα της κεντρικής Μεσογείου που συνδέει τη Βόρεια Αφρική με την Ιταλία. Άλλοι 415 χάθηκαν στο πέρασμα της ανατολικής Μεσογείου, μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας, ενώ 62 πνίγηκαν διασχίζοντας τη δυτική Μεσόγειο (<http://www.stockwatch.com.cy>).

Γράφημα 10. Απώλειες μεταναστών και προσφύγων στην Ανατολική Μεσόγειο



Πηγή: <http://www.amna.gr>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα περισσότερα κράτη της Ευρώπης βλέπουν με ένα είδος αποστασιοποίησης να μετατρέπεται το Αιγαίο σε έναν "υγρό τάφο", την ώρα που οχυρώνονται πίσω από τείχη και κλείνουν τα σύνορα τους "σαν μεγάλες επιχειρήσεις, που δεν δέχονται άλλους υπαλλήλους ή καταναλωτές". Ανάμεσα στους πρόσφυγες της Συρίας που καταφθάνουν στα ελληνικά νησιά υπάρχει και ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών από άλλες ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Σημαντικός αριθμός προσφύγων καταγράφεται και από γειτονικές προς τη Συρία χώρες η οποίες πλήττονται από τη βία και τις συγκρούσεις, όπως το Ιράκ και το Αφγανιστάν. Καταγραφές των Λιμενικών Αρχών έδειξαν ότι το 2015 εισήλθαν στην Ελλάδα άτομα από 77 εθνικότητες (*Το Ποντίκι*, 2015). Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat μόνο ένας στους πέντε ανθρώπους που ζητούν άσυλο στην Ευρώπη είναι από τη Συρία. Χαρακτηριστική είναι και η δήλωση του Ντέιβιντ Ντέιβις, βουλευτή των Συντηρητικών για το Monmouth: "Οι περισσότεροι άνθρωποι που προσπαθούν να γλιτώσουν από τον πόλεμο, θα πάνε σε στρατόπεδα στο Λίβανο ή την Ιορδανία... Πολλοί από εκείνους που επέλεξαν να διακινδυνεύσουν τη ζωή τους για να έλθουν στην Ευρώπη το έχουν πράξει για οικονομικούς λόγους". Η παραπάνω άποψη έχει λογική βάση αν σκεφτεί κανείς ότι μέσα στους οκτώ πρώτους μήνες του 2016 μισό εκατομμύριο πρόσφυγες και μετανάστες έφτασαν στην Ευρώπη. Αυτοί αντί να ζητήσουν άσυλο στην πρώτη ασφαλή χώρα της Ε.Ε. που φτάνουν, οι περισσότεροι κατευθύνονται προς τις πλούσιες βόρειες πολιτείες (<http://www.logiastarata.gr>). Ο ΟΗΕ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

υποχρεώνει την πρώτη ασφαλή χώρα να υποδεχθεί τους πρόσφυγες πολέμου. Και αυτή η χώρα, για τους Σύρους, είναι η Τουρκία. Όταν μια βάρκα ξεκινήσει από την Συρία, ασφαλώς η κάθε χώρα είναι υποχρεωμένη να τη δεχτεί. Όταν όμως ξεκινήσει από ασφαλή περιοχή, όπως το Αϊβαλί και η Αλικαρνασσός, τότε δεν πρόκειται ακριβώς περί προσφυγικής περίπτωσης. Σύμφωνα με το διεθνή νόμο του ΟΗΕ ακόμα και οι πρόσφυγες, όταν έρχονται με βάρκα από το Αϊβαλί, αυτόματα μετατρέπονται σε "παράτυπους μετανάστες".



Σύμφωνα με τα στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ), της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ και της Διεύθυνσης Ασφάλειας και Προστασίας Θαλάσσιων Συνόρων του υπουργείου Ναυτιλίας, τον Ιανουάριο του 2016 καταγράφηκαν στην Ελλάδα 67.417 αφίξεις διά θαλάσσης, αριθμός ο οποίος έπεσε στις 57.066 τον Φεβρουάριο, στις 26.971 το Μάρτιο, στις 3.650 τον Απρίλιο, στις 1.721 το Μάιο και στις 1.554 τον Ιούνιο. Η μείωση αυτή των αφίξεων μπορεί να αποδοθεί στην αμφιλεγόμενη συμφωνία για τη μετανάστευση μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Τουρκίας που τέθηκε σε ισχύ από τον Απρίλιο. Από το καλοκαίρι όμως του ίδιου έτους άρχισε πάλι μια αυξητική πορεία, καθώς σημειώθηκαν 1.855 αφίξεις τον Ιούλιο και τις πρώτες 17 ημέρες του Αυγούστου 1.577. Το

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σεπτέμβριο ο αριθμός των εισερχομένων προσφύγων και μεταναστών ανήλθε στα 3.121 άτομα και τον Οκτώβριο στα 3.274 άτομα (<http://www.reporter.com>, <http://www.newmoney.gr>, <http://www.tsantiri.gr>).

Σύμφωνα με στοιχεία της Συντονιστικής Επιτροπής για το Προσφυγικό ο αριθμός των προσφύγων στην Ελλάδα και ο καταμερισμός στους σε Κέντρα Φιλοξενίας στα τέλη Ιουνίου 2016, είχε ως εξής (<http://www.ant1news.gr>)

Πίνακας 4. Καταγραφή για το προσφυγικό από τη Συντονιστική Επιτροπή,

*στις 28-6-2016 Πηγή: Συντονιστική Επιτροπή για το
Προσφυγικό*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΩΝ ΡΟΩΝ ΤΗΣ 28/ 06 / 2016 - ΩΡΑ 08:00 | | | | |
|--|----------------|--------------|------------------------|--------------|
| ΔΟΜΕΣ & ΧΩΡΟΙ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ | ΦΙΛΟΞΕΝΟΥΜΕΝΟΙ | ΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ | ΝΕΕΣ ΑΦΙΞΕΙΣ ΕΩΣ 07:30 | ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ |
| ΑΝΑΤΟΛΙΚΟ ΑΙΓΑΙΟ | | | | |
| ΛΕΣΒΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 3360 | 3500 | 0 | |
| ΣΑΜΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 1455 | 850 | 0 | |
| ΧΙΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 2604 | 1100 | 40 | |
| ΛΕΡΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 639 | 1000 | 0 | |
| ΚΩΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 585 | 1000 | 2 | |
| ΡΟΔΟΣ | 26 | 0 | 0 | |
| ΚΑΛΥΜΝΟΣ | 6 | 0 | 0 | |
| ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΣΙΩΝ | 8675 | 7450 | 42 | |
| ΒΟΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΑ | | | | |
| ΔΙΑΒΑΤΑ (ΣΤΡΑΤ/ΔΟ ΑΝΑΓΩΓΙΣΤΟΠΟΥΛΟΥ) | 1731 | 2500 | | |
| ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ (ΛΙΜΑΝΙ) | 383 | 400 | | |
| ΘΡΑΚΙΟΚΑΣΤΡΟ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) | 1423 | 1500 | | |
| ΣΙΝΔΟΣ-ΚΤΗΡΙΟ ΚΑΡΑΜΑΝΛΗ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) | 595 | 600 | | |
| ΣΙΝΔΟΣ-ΦΡΑΚΑΡΟΤΙ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) | 565 | 600 | | |
| ΚΑΛΟΧΩΡΙ - ΗΛΙΑΔΗ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) | 491 | 500 | | |
| ΚΟΡΔΕΛΙΟ - ΣΟΓΓΕΧ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) | 1798 | 1500 | | |
| ΒΑΓΙΟΧΩΡΙ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) | 104 | 631 | | |
| ΔΕΡΒΕΝΙ-ΑΛΕΞΙΔ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) | 810 | 850 | | |
| ΣΙΝΑΤΕΧ-ΚΑΒΑΛΑΡΙ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ) | 321 | 500 | | |
| ΧΕΡΣΟ (ΣΤΡΑΤ/ΔΟ ΜΑΖΑΡΑΚΗ) | 3987 | 4000 | | |
| ΠΟΥΛΚΑΣΤΡΟ (ΝΕΑ ΚΑΒΑΛΑ) | 4124 | 4200 | | |
| ΧΑΛΚΕΡΟ (ΔΗΜΟΣ ΚΑΒΑΛΑΣ) | 235 | 350 | | |
| ΔΡΑΜΑ (ΔΗΜΟΣ) | 510 | 550 | | |
| ΚΟΝΙΤΣΑ (ΔΗΜΟΣ) | 167 | 200 | | |
| ΠΙΕΡΙΑ (CAMPING ΝΗΡΕΑΣ) | 241 | 400 | | |
| ΠΙΕΡΙΑ (ΚΤΗΜΑ ΗΡΑΚΛΗΣ) | 165 | 200 | | |
| ΠΙΕΡΙΑ (ΠΕΤΡΑ ΟΥΛΜΟΥ) | 1120 | 1150 | | |
| ΠΡΕΒΕΖΑ - ΦΙΛΙΠΠΙΑΔΑ (ΣΤΡ/ΔΟ ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΑΚΗ) | 462 | 700 | | |
| ΔΟΛΙΑΝΑ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ | 210 | 400 | | |
| ΚΑΤΣΙΚΑΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ | 1020 | 1500 | | |
| ΤΣΕΠΕΛΟΒΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ | 143 | 200 | | |
| ΓΙΑΝΝΙΤΣΑ | 761 | 900 | | |
| ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ ΗΜΑΘΙΑΣ (ΣΤΡ/ΔΟ Γ.ΠΕΛΑΓΟΥ) | 755 | 1200 | | |
| ΒΕΡΟΙΑ (ΣΤΡ/ΔΟ ΑΡΜΑΤΩΛΟΥ ΚΟΚΚΙΝΟΥ ΗΜΑΘΙΑΣ) | 357 | 400 | | |
| ΚΤΗΜΑ ΚΟΡΑΘΟΓΙΑΝΝΗ - ΒΑΣΙΛΙΚΑ | 1205 | 1500 | | |
| ΣΥΝΟΛΟ ΒΟΡΕΙΟΥ ΕΛΛΑΔΑΣ | 23683 | 27431 | | |
| ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | | | | |
| ΕΥΘΟΙΑ - ΡΙΤΣΩΝΑ (ΣΤΡ/ΔΟ ΠΑ) | 734 | 1000 | | |
| ΟΙΝΟΗ (ΟΙΝΟΦΥΤΑ) ΒΟΙΩΤΙΑΣ | 240 | 300 | | |
| ΦΘΙΩΤΙΔΑ - ΘΕΡΜΟΠΥΛΑΣ | 492 | 500 | | |
| ΛΑΡΙΣΑ ΚΟΥΤΣΟΧΕΡΟ ΣΤΡ/ΔΟ ΕΥΘΥΜΙΟΠΟΥΛΟΥ | 255 | 1500 | | |
| ΛΑΡΙΣΑ - ΚΥΨΕΛΟΧΩΡΙ (ΣΤΡ/ΔΟ ΖΩΓΑ) | 0 | 600 | | |
| ΒΟΛΟΣ (ΝΟΜΟΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ) | 97 | 200 | | |
| ΣΥΝΟΛΟ ΚΕΝΤΡ. ΕΛΛΑΔΑΣ | 1818 | 4100 | | |
| ΑΤΤΙΚΗ | | | | |
| ΣΧΙΣΤΟ | 1800 | 2000 | | |
| ΕΛΛΙΝΙΑΣ | 2415 | 2500 | | |
| ΑΓΙΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ | 175 | 200 | | |
| ΜΑΛΑΚΑΣΑ | 1365 | 1500 | | |
| ΛΑΥΡΙΟ (ΚΑΤΑΣΚΗΝ. ΑΓΡΟΤ. ΤΡΑΠ.) | 390 | 400 | | |
| ΛΑΥΡΙΟ (ΔΟΜΗ ΦΙΛΟΣΕΝΙΑΣ ΑΓ. ΑΣΥΛΟ ΑΓ) | 562 | 600 | | |
| ΠΡΟΒΛΗΤΑ ΣΚΑΡΑΜΑΓΚΑ | 3200 | 3200 | | |
| ΣΧΟΛΗ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ | 326 | 346 | | |
| ΣΥΝΟΛΟ ΑΤΤΙΚΗΣ | 10233 | 10746 | | |
| ΝΟΤΙΑ ΕΛΛΑΔΑ | | | | |
| ΑΝΔΡΑΒΙΔΑΣ (ΔΗΜΟΣ) | 240 | 300 | | |
| ΣΥΝΟΛΟ ΝΟΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ | 240 | 300 | | |
| ΘΕΣΣΕΣ ΦΙΛΟΣΕΝΙΑΣ ΤΗΣ ΥΝΗCR | | | | |
| ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑΤΑ | 3159 | | | |
| ΣΕΝΟΔΟΧΕΙΑ | 183 | | | |
| ΦΙΛΟΣΕΝΙΑ ΣΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ | 185 | | | |
| ΛΑΓΚΑΔΙΚΙΑ (ΣΤΡΑΤ/ΔΟ ΒΟΠΑΤΖΟΓΛΟΥ) ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ | 881 | | | |
| ΣΥΝΟΛΟ ΥΝΗCR | 6078 | 6403 | | |
| ΜΗ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΩΝ ΔΟΜΩΝ | | | | |
| ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΩΝ ΔΟΜΩΝ | | 56430 | | |
| ΜΗ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΟΜΕΣ | | | | |
| ΓΗΠΕΔΟ BASEBALL | 976 | 1300 | | |
| ΓΗΠΕΔΟ HOCKEY | 1280 | 1400 | | |
| ΧΩΡΟΣ ΑΦΙΞΕΩΝ | 1374 | 1400 | | |
| ΛΙΜΑΝΙ ΠΕΙΡΑΙΑ | 1284 | | | |
| ΣΥΝΟΛΟ ΜΗ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΩΝ ΔΟΜΩΝ | 4914 | | | |
| ΕΚΤΟΣ ΔΟΜΩΝ ΦΙΛΟΣΕΝΙΑΣ (ΕΚΤΙΜΗΣΗ) | 1500 | | | |
| ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ | 57141 | | | |

Τα αναγραφόμενα στοιχεία είναι δυναμικά, αναφέρονται στην καταγραφή που διενεργείται στις 08:00 και μπορούν να μεταβάλλονται στη διάρκεια του εικοσιτετράωρου.

<http://www.pentapostagma.gr>

Η εφημερίδα *Bild* εκφράζει υποψίες για παραπτοίηση αριθμών στο προσφυγικό. Αμφισβητεί ότι ο συνολικός αριθμός των προσφύγων στην Ελλάδα ξεπερνά τους 60.000 και πως υπάρχουν άλλοι 8.150 των οποίων τα ίχνη έχουν χαθεί. Επικαλούμενη υψηλόβαθμους κυβερνητικούς κύκλους ισχυρίζεται ότι οι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

"εξαφανισμένοι" είναι πολύ περισσότεροι, ξεπερνούν τους 10.000 πρόσφυγες (Ημερησία, 2016). Γενικά φαίνεται πως υπάρχει σύγχυση ακόμα και στους κυβερνητικούς κύκλους αναφορικά με τους αριθμούς των εγκλωβισμένων προσφύγων, ιδιαίτερα στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου. Για παράδειγμα ο αρμόδιος υπουργός Μεταναστευτικής Πολιτικής Γιάννης Μουζάλας έφτασε στο σημείο να διαφεύσει την ίδια την κυβέρνηση στην προσπάθειά του να καθησυχάσει τους κατοίκους της Χίου, της Λέσβου, της Σάμου και της Λέρου. Ενώ οι καθημερινές καταγραφές του συντονιστικού της κυβέρνησης από τις 4 έως 20 Νοεμβρίου 2016 μιλούν για περισσότερους από 16.000 εγκλωβισμένους πρόσφυγες και μετανάστες στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου, ο κ. Μουζάλας δήλωσε στην ΕΡΤ ότι ο αριθμός αυτός είναι κάπου ανάμεσα στους 10.000 με 12.000 ανθρώπους (<http://www.pentapostagma.gr>).

Πίνακας 5. Καταγραφή από τη Συντονιστική Επιτροπή των προσφυγικών ροών στα νησιά ανατολικού Αιγαίου, στις 20-11-2016 Πηγή: Συντονιστική Επιτροπή για το Προσφυγικό (<http://www.pentapostagma.gr>)

| ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΩΝ ΡΟΩΝ ΤΗΣ 20 / 11 / 2016 - ΩΡΑ 08:00 | | | | | |
|---|----------------|----------------|--------------------|------------------------|---|
| ΔΟΜΕΣ & ΧΩΡΟΙ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ | ΦΙΛΟΞΕΝΟΥΜΕΝΟΙ | | ΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΟΜΩΝ | ΝΕΕΣ ΑΦΙΞΕΙΣ ΕΩΣ 07:30 | ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ |
| ΑΝΑΤΟΛΙΚΟ ΑΙΓΑΙΟ | ΔΟΜΕΣ | * ΧΩΡΟΙ | | | |
| ΛΕΣΒΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 5820 | 488 | 3500 | 108 | * Η ΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΑΝΑΦΕΡΤΑΙ ΣΤΙΣ ΔΟΜΕΣ ΝΗΣΙΩΝ UNHCR & ΛΟΙΠΩΝ ΚΡΑΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ |
| ΧΙΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 1081 | 3102 | 1100 | 94 | |
| ΣΑΜΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 2301 | 424 | 850 | 15 | |
| ΛΕΡΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 623 | 286 | 1000 | 0 | |
| ΚΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | 1459 | 545 | 1000 | 0 | |
| ΛΟΙΠΑ ΝΗΣΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΑ | | 304 | | 0 | |
| ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΣΙΩΝ | 11284 | 5149 | 7450 | 217 | |

Σε έρευνα που εκπόνησε Ιδιωτική Εταιρεία Δημοσκοπήσεων κατόπιν παραγγελίας της Ένωσης Περιφερειών Ελλάδος στους καταυλισμούς του Ελληνικού, του Πειραιά, στο Σχιστό Σκαραμαγκά και στον Ελαιώνα Βοιωτίας προέκυψε ότι ως προς το φύλο οι πρόσφυγες-μετανάστες είναι άντρες σε ποσοστό 73,8%, το 72,2% είναι ηλικιακά νέοι δηλαδή έως 35 ετών και στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 61,3%) έχουν περιορισμένη μόρφωση. Ως προς το

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μουσουλμανικό δόγμα το 83% ανήκει στο σουνιτικό και το 58,1% δήλωσε ότι προσεύχεται καθημερινά. Το 56,6% λέγει ότι για την φυγή τους φταίει ο Άσαντ, ενώ το 36,3% λέει ότι φταίει το "Ισλαμικό Κράτος" (ISIS). Το 76,3% δήλωσε ότι επέλεξε την Ελλάδα ως είσοδο στην Ευρώπη λόγω της ευκολίας να περάσει τα σύνορα (Λεώνη, 2016).

Το Φεβρουάριο του 2016 οι ευρωπαϊκές χώρες έκλεισαν τα σύνορα τους στους πρόσφυγες της Συρίας και τους λοιπούς μετανάστες με αποτέλεσμα πολλές χιλιάδες ανθρώπων να εγκλωβιστούν στην Ελλάδα. Όπως σημειώνει σε σχόλιό της η εφημερίδα *Saarbrücker Zeitung*, "η Αυστρία έθεσε σε κίνηση μια κακόβουλη αλυσιδωτή αντίδραση. (...) Όταν έκλεισε τα σύνορά της στους πρόσφυγες ακολούθησαν τα κράτη των Βαλκανίων, γι' αυτό τώρα η Ελλάδα, ως ο πιο αδύναμος κρίκος, καλείται να διαχειριστεί δεκάδες χιλιάδες ανθρώπους. Η Ελλάδα κινδυνεύει να γίνει θέατρο ανθρώπινης τραγωδίας" (Καλιριμτζής, 2016). Άμεσο αποτέλεσμα της φραγής των συνόρων ήταν να συγκεντρωθεί στην Περιφερειακή Ενότητα Κιλκίς και συγκεκριμένα στην Ειδομένη, κοντά στα ελληνικά σύνορα, ένας αριθμός καταυλιζόμενων μεγαλύτερος από 15.000 περιμένοντας να ανοίξουν τα σύνορα. Για τις ανάγκες τους δημιουργήθηκαν από ΜΚΟ και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ πρόχειροι καταυλισμοί. Παράλληλα, ο Ελληνικός Στρατός δημιούργησε δύο οργανωμένα Κέντρα Διαμονής.

Για την περίθαλψη των δεινοπαθόντων προσφύγων η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ ζήτησε να δημιουργηθούν στην Ελλάδα αξιοπρεπή Κέντρα υποδοχής, καθώς χαρακτήρισε "φοβερές" τις συνθήκες κάτω από τις οποίες φιλοξενούνται και φρόντισε για την αποστολή προκατασκευασμένων σπιτιών στα ελληνικά νησιά όπου υπάρχουν Κέντρα Φιλοξενίας.

Για τις συνθήκες υγιεινής στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων εκπονήθηκε Έκθεση από το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων του υπουργείου Υγείας (ΚΕΕΛΠΝΟ) τον Ιούλιο του 2016. Η Έκθεση βασίστηκε σε αυτοψία που διενήργησαν κοινά κλιμάκια του ΚΕΕΛΠΝΟ και της Διεύθυνσης Υγείας της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας σε 16 Κέντρα Φιλοξενίας προσφύγων κατά το πρώτο δεκαήμερο του Ιουλίου. Όπως αναγράφεται στην Έκθεση, η στέγαση των προσφύγων γίνεται είτε σε πρώην στρατόπεδα είτε σε αποθήκες εν αχρησία σε εγκαταλελειμμένους βιομηχανικούς χώρους. Σε όλα τα κέντρα υπάρχει συγχρωτισμός σε ενιαίους χώρους εκατοντάδων ανθρώπων (συχνά το μόνο που χωρίζει τις οικογένειες είναι μία κουβέρτα-"κουρτίνα"), χωρίς επαρκή εξαερισμό, με συσώρευση απορριμμάτων και αποβλήτων, κακές συνθήκες υγιεινής, ανεπάρκεια στη χορήγηση πόσιμου νερού και κυμαινόμενη ποιότητα και ποσότητα τροφίμων. Οι παλαιότερες χρήσεις των αποθηκών αυτών πολλαπλασιάζουν τις πιθανότητες έκθεσης των προσφύγων σε γνωστούς ή άγνωστους παράγοντες κινδύνου (Μπουλούτσα, 2016).

Σύμφωνα με τον αντιπρόεδρο του ΚΕΕΛΠΝΟ, Καθηγητή Κοινωνικής Ιατρικής στο ΑΠΘ Ανδρέα Μπένο, ο οποίος συντάξε την Έκθεση, μεγάλο πρόβλημα είναι επίσης ότι σχεδόν όλα τα κέντρα φιλοξενίας βρίσκονται σε πολύ κοντινή ακτίνα από μεγάλες εστίες αναπαραγωγής ανωφελών κουνουπιών, με αποτέλεσμα την έκθεση των προσφύγων σε μεταδιδόμενα με κουνούπια νοσήματα. Άλλωστε, όπως αναφέρεται στην Έκθεση, "η επιλογή και η χωροθέτηση των κέντρων φιλοξενίας έγιναν χωρίς να ζητηθεί ούτε η απλή γνώμη υγειονομικών υπηρεσιών" (Μπουλούτσα, 2016).

Η αυτοψία έγινε μόνο σε κέντρα της Κεντρικής Μακεδονίας, ωστόσο η εκτίμηση είναι ότι η κατάσταση είναι παρόμοια σε όλη τη χώρα. Όπως τονίζει ο κ. Μπένος στην *Καθημερινή*, "Θεωρούμε ότι για λόγους δημόσιας Υγείας πρέπει να αποφασιστεί το κλείσιμο των κέντρων φιλοξενίας. Στην αρχή θεωρήθηκε το προσφυγικό πρόσκαιρο φαινόμενο και έγινε προσπάθεια να



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διασφαλιστεί ένα προσωρινό καταφύγιο για τους ανθρώπους αυτούς. Τώρα που είναι σαφές ότι δεν πρόκειται να φύγουν από τη χώρα, πρέπει το ταχύτερο δυνατόν να βρούμε λύσεις για την ένταξή τους στην κοινωνία. Πρέπει σταδιακά να κλείσουν τα κέντρα φιλοξενίας και να δούμε πώς θα διανεμηθεί αυτός ο πληθυσμός σε πόλεις ανά τη χώρα" (Μπουλούτσα, 2016).

Να σημειωθεί πως στα Κέντρα Φιλοξενίας κρατούνται πρόσφυγες που ζητούν διεθνή προστασία, αιτούνται δηλαδή άσυλο γιατί διώκονται στις χώρες τους για πολιτικούς, θρησκευτικούς ή ιδεολογικούς λόγους, ή είναι πρόσφυγες πολέμου και ζητούν επικουρικό καθεστώς προστασίας, παράτυποι αλλοδαποί, που είτε δεν διαθέτουν χαρτιά, και θέλουν να φύγουν προς άλλη χώρα της Ευρώπης, είτε είχαν χαρτιά τα οποία λόγω της γενικευμένης ανεργίας εξέπεσαν από τη νομιμότητα, είτε τέλος βρίσκονται στη χώρα μας πολλά χρόνια χωρίς να διαθέτουν χαρτιά. Στην πλειοψηφία τους βρίσκονται υπό διοικητική απέλαση, η οποία όμως έχει λίγες πιθανότητες να εκτελεστεί, επειδή δεν έχει υπογραφεί διακρατική συμφωνία με τη χώρα προέλευσής τους.

Οι εμπειρίες που άφησε στους πρόσφυγες η κατάσταση του πολέμου στη χώρα τους είναι τραυματικές. Λέει στο *Βήμα* η 18χρονη **Ούλα Φαγιάτ** "Δραπέτευσα από τη Συρία εξαιτίας του πολέμου. Στην Τουρκία πλήρωσα στους λαθρεμπόρους 3.000 δολάρια. Ήμουν πολύ μπερδεμένη για το πώς θα φρόντιζα και θα προσάτευα το νεογέννητο παιδί μου γιατί δεν είχε κανένα χαρτί. Όλη μου η οικογένεια είναι στη Συρία, εδώ είμαι μόνη μου. Η Ελλάδα δεν είναι ο τελικός στόχος μου, θέλω να ταξιδέψω στη Γερμανία για μια καλύτερη ζωή" (Κωνσταντάτου, 2014).

Οι πρόσφυγες αναγνωρίζουν τη "ζεστή αγκαλιά" που τους πρόσφεραν οι Έλληνες, δηλώνουν όμως απρόσκοπτα πως τελικός προορισμός τους είναι η Δυτική Ευρώπη. Αναφέρει σχετικά ο Φάντι στο *Βήμα* (2014): "Αρκετοί Έλληνες μάς προσέφεραν φαγητό, φάρμακα, κουβέρτες, αλλά εμείς αυτό που ζητάμε είναι να ικανοποιηθούν τα αιτήματά μας. Δεν ζητάμε άσυλο στην Ελλάδα, ζητάμε κάθε νόμιμο χαρτί

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

που μπορεί να μας εξασφαλίσει ένα ασφαλές ταξίδι στην Ευρώπη. Δεν ζητάμε τίποτα από την ελληνική κυβέρνηση. Γνωρίζουμε ότι η Ελλάδα υποφέρει από την οικονομική κρίση και δεν μπορεί να βοηθήσει όλους εμάς τους πρόσφυγες προσφέροντάς μας φαγητό, δουλειά, σπίτι κλπ." (Κωνσταντάτου, 2014).

Συχνά τα προσφυγικά Κέντρα Φιλοξενίας – ιδιαίτερα στη Χίο και τη Λέσβο – μετατρέπονται σε πεδία ανελέητης και αιματηρής μάχης με πέτρες, βόμβες μολότοφ και κάθε είδους αυτοσχέδια όπλα. Ένας ακήρυχτος πόλεμος εξελίσσεται, μια πολυμέτωπη και πολυπαραγοντική σύρραξη, όπου όλοι μοιάζουν να παλεύουν εναντίον όλων, ενώ η ελληνική κυβέρνηση αποδεικνύεται ανήμπορη να επιβάλει στοιχειωδώς την τάξη και να προστατεύσει τους πολίτες της.



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η κατάσταση γίνεται εκρηκτική ή μάλλον εντελώς χαοτική, καθώς είναι εξαιρετικά δύσκολο ακόμη και το να διακρίνει κανείς ποιος βάλλει εναντίον ποιου: η μια εθνοτική ομάδα προσφύγων επιτίθεται στην άλλη. Εξεγερμένοι πρόσφυγες, απαυδισμένοι από τον εγκλεισμό, την απουσία οποιασδήποτε προοπτικής αλλά και τις προβληματικές συνθήκες διαβίωσης, συγκρούονται με τα ΜΑΤ και τις δυνάμεις της Αστυνομίας. Η σύγχυση οξύνεται ακόμη περισσότερο, ξεφεύγοντας από κάθε μέτρο, εφόσον μέρος της εξίσωσης είναι οπωσδήποτε και οι περίοικοι. Οι ντόπιοι που ζουν κυριολεκτικά δίπλα στα προσωρινά Κέντρα υποδοχής και καταγραφής των προσφύγων, σε σημεία όπως η Σούδα στη Χίο ή η Μόρια στη Λέσβο, διαβιούν συχνά σε πολεμικές συνθήκες. Το κύμα βίας και ανασφάλειας σαρώνει εκατοντάδες ανύποπτους ανθρώπους είτε επειδή μετατρέπονται σε απευθείας θύματα των εκτρόπων, είτε επειδή λαμβάνουν μέρος στα επεισόδια με τη θέλησή τους επικαλούμενοι αυτοάμυνα, είτε ως παράπλευρες απώλειες. Φυσικά, οι τοπικές κοινωνίες νιώθουν οργή και απόγνωση, ενώ σε αυτό το ήδη εκρηκτικό μείγμα θα πρέπει να προστεθούν η "αμφιλεγόμενη" δράση διαφόρων οργανώσεων (κομματικών, ΜΚΟ), οι καταγγελίες για οργανωμένη προβοκάτσια και οι αναμενόμενες αντικατηγορίες.

Πίσω από τους καπνούς και τις βιαιοπραγίες, ωστόσο, φαίνεται να παίζεται ένα σκληρό πολιτικό παιχνίδι – και μάλιστα σε δύο επίπεδα: στη μικροκλίμακα της τοπικής κοινωνίας και στη μακροκλίμακα της πάλης ανάμεσα σε διεθνή συμφέροντα, δηλαδή τουλάχιστον μεταξύ Ελλάδας - Ευρωπαϊκής Ένωσης και Τουρκίας. Η περιβόητη συμφωνία του Μαρτίου 2016 μεταξύ Ε.Ε. και Τουρκίας εξαρτάται κυρίως από τη βούληση των Τούρκων να την τηρήσουν, εξ ου και τη χρησιμοποιούν ως μέσο εκβιασμού, γνωρίζοντας καλά ότι βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, εφόσον αυτοί είναι που τελικά ελέγχουν τους κρουούς των προσφυγικών ροών προς τη Δύση. Και η συγκυρία κάθε άλλο παρά ευνοεί τα ελληνικά συμφέροντα,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εφόσον μαίνεται ένας "ψυχρός πόλεμος" μεταξύ Τουρκίας - Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Λίγο πριν την εκπνοή του 2016 ο υπουργός Μεταναστευτικής Πολιτικής Γιάννης Μουζάλας προέβη σε ανακοινώσεις αναφορικά με το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (<http://www.avgi.gr>). Συγκεκριμένα ανήγγειλε ότι μέχρι τον Μάρτιο του 2017 θα καταργηθεί το συσσίτιο στους καταυλισμούς των προσφύγων και θα αντικατασταθεί από παροχή μετρητών που ανά οικογένεια δεν θα υπερβαίνει το ελάχιστο εγγυημένο εισόδημα των 400 ευρώ. Επίσης ο υπουργός ανέφερε ότι μέχρι τον Απρίλιο του 2017 θα γίνει η εφαρμογή της ηλεκτρονικής ταυτότητας για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες που βρίσκονται στη χώρα, ενώ ανακοίνωσε ότι θα ξεκινήσει η πλήρης καταγραφή όλων όσων διαμένουν στην Ελλάδα. Ανακοίνωσε ακόμα τη δημιουργία δομών για ασυνόδευτα παιδιά, την ανακατασκευή κάποιων στρατοπέδων και χώρων φιλοξενίας, αλλά και τη δημιουργία κέντρων κράτησης στα νησιά 100-200 ατόμων για περιστατικά παραβατικότητας. Σύμφωνα με δήλωσή του στο τέλος του 2016 λειτουργούσαν συνολικά 36 δομές που φιλοξενούσαν από 600-900 άτομα.

Περαιτέρω ο υπουργός τοποθέτησε στον Απρίλιο του 2017 την εφαρμογή προγράμματος για τη φιλοξενία ακόμη 8.000 ατόμων σε μισθωμένα διαμερίσματα, πρόγραμμα το οποίο πρόκειται να διαχειριστεί το κράτος σε συνεργασία με τους δήμους, αφού προηγηθούν νομοθετικές ρυθμίσεις. "Αχίλλειο πτέρνα" χαρακτήρισε ο κ. Μουζάλας το άσυλο, χωρίς όμως να δώσει σαφή χρονικό ορίζοντα για την απαραίτητη στελέχωση των υπηρεσιών ώστε οι



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αιτήσεις των προσφύγων να εξετάζονται γρηγορότερα. Είπε μόνον ότι υπάρχει συμφωνία ώστε από τον Ιανουάριο του 2017 να αυξηθούν οι χειριστές αιτήσεων στα νησιά με μετακίνηση ειδικών από την Ε.Ε.

Στο μακρύ κατάλογο των εκκρεμών σχεδιασμών, ο κ. Μουζάλας πρόσθεσε και μια σειρά μέτρων των οποίων η υλοποίηση αναμένεται μέχρι την άνοιξη του 2017, όπως:

1. Σύσταση του νέου ανεξάρτητου υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής, για το "χτίσιμο" του οποίου θα χρειαστεί, αν όλα πάνε καλά, ένα τετράμηνο.
2. Λειτουργία Μητρώου για τις ΜΚΟ και μάλιστα με υποχρεωτικό χαρακτήρα, ώστε καμία να μη δραστηριοποιείται αν δεν είναι καταγεγραμμένη.
3. Μετακίνηση 2.000 ατόμων σε διαμερίσματα στην Κρήτη, που καθυστέρησε λόγω άλλων προτεραιοτήτων του Υπουργείου.

Εν κατακλείδι, ένα από τα φλέγοντα ζητήματα, που απασχολούν τόσο το ελλαδικό κράτος όσο και τις άλλες χώρες της Ε.Ε, είναι η λεγόμενη διαχείριση του προσφυγικού. Όσοι πρόσφυγες και παράτυποι μετανάστες βρίσκονται στη Ελλάδα είναι πλέον εγκλωβισμένοι. Δεν είναι μόνο κλειστά τα σύνορα, αλλά οι άλλες χώρες δεν δέχονται να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα μετεγκατάστασης και να δεχθούν πρόσφυγες και μετανάστες. Η διαδικασία ασύλου προχωρά με πολύ αργούς ρυθμούς ενώ και οι επαναπροωθήσεις παράτυπων μεταναστών στην Τουρκία εφαρμόζονται ελάχιστα. Επιπρόσθετα δεν πρέπει να αγνοηθούν τα σοβαρά επεισόδια στα Κέντρα Φιλοξενίας στα νησιά. Δεν πρέπει επίσης να αγνοηθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία όσων εισέρχονται πλέον στη χώρα, υποβάλλουν σχεδόν όλοι αίτηση ασύλου για να παραμείνουν στην Ελλάδα. Από την άλλη, εξακολουθεί να μην υπάρχει διαχωρισμός προσφύγων και παράτυπων μεταναστών. Οι δεύτεροι θα πρέπει να παραμένουν σε κέντρα και δομές μέχρι να επαναπροωθηθούν, πρακτική όμως που δεν εφαρμόζεται από την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κυβέρνηση. Με αυτό τον τρόπο η κυβέρνηση δεν αποθαρρύνει και δεν δρα αποτρεπτικά για να εμποδίσει την συνεχιζόμενη παράτυπη είσοδο στη χώρα.

Πέρα από τις αποφάσεις που παίρνουν οι εκάστοτε διαχειριστές της κρατικής εξουσίας και τις επιχειρήσεις που πραγματοποιούνται στο όνομα μιας "ευρωπαϊκής αλληλεγγύης", το πρόβλημα διαιωνίζεται και οξύνεται, καθώς όλο και περισσότεροι πρόσφυγες και μετανάστες διασχίζουν καθημερινά χιλιάδες χιλιόμετρα δια μέσου της Τουρκίας, προς την Ελλάδα και την Ευρώπη. Η Ελλάδα οφείλει να καταγγείλει τις συνθήκες του Δουβλίνου και της Σένγκεν, ώστε να απεγκλωβιστούν οι εκατοντάδες χιλιάδες μετανάστες και πρόσφυγες από την επικράτειά της.

Πρέπει να απαιτήσει την εφαρμογή των διεθνών συνθηκών για τους πρόσφυγες και το μεταναστευτικό. Να απαιτήσει από τις χώρες τις εμπλεκόμενες σε πολέμους στη Μέση Ανατολή και αλλού να αναλάβουν εξολοκλήρου την ευθύνη να περιθάλψουν τα θύματα των δικών τους "τυχοδιωκτισμών". Στην ουσία οι χιλιάδες πρόσφυγες που συνωστίζονται στις πόρτες της Ευρώπης είναι κατά μεγάλο μέρος η συνέπεια των συρράξεων στις οποίες πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν εμπλακεί εδώ και αρκετά χρόνια.

Από την πλευρά της η Ευρωπαϊκή Ένωση με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και τις μη Κυβερνητικές Οργανώσεις θα πρέπει να ελέγξουν τις μεταναστευτικές ροές και να βρουν λύσεις προκειμένου οι πρόσφυγες και οι μετανάστες να μην καταλήγουν στην Ελλάδα αλλά να γίνεται σωστή κατανομή τους με βάση την οικονομική δυνατότητα της κάθε χώρας. Εύστοχη είναι ίσως η επιχειρηματολογία της εφημερίδας *Süddeutsche Zeitung*, ότι, "Η Ελλάδα τιμωρείται για τη γεωγραφική της θέση, σαν να λέμε ο τελευταίος πληρώνει τη νύφη" (Κοσμά, 2016).

2.1.3. Πρόσφυγες σε διαδικασία διέλευσης (transit)

Ο όρος διέλευση (transit) δηλώνει την ενέργεια του διέρχου, αλλά και τη "σύντομη παραμονή σε ένα μέρος κατά την πορεία προς τον τελικό προορισμό" (βλ. Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής, 2001). Η διέλευση είναι το πέρασμα από ένα σημείο σε ένα άλλο, όμως "εμπεριέχει και την παραμονή/στάση, έστω και σύντομη, στο μέρος από το οποίο διέρχεται το άτομο. Η έννοια, δηλαδή, συνδυάζει στοιχεία από την κινητικότητα και τη στάση, και τοποθετείται σε ένα ενδιάμεσο στάδιο, αυτό της αναμονής, πριν την άφιξη στον τελικό προορισμό" (Δημητριάδη, 2013:102).

Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες που είναι σε καθεστώς διέλευσης, δηλαδή διαδικασίας μετακίνησης έως την εγκατάστασή τους στον τελικό προορισμό, είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση "ξένων", καθώς είναι αβέβαιες οι προθέσεις τους και αδιευκρίνιστο το χρονικό διάστημα της παραμονής τους. Όχι μόνο δηλαδή η είσοδός τους είναι ανεπιθύμητη, αλλά και το καθεστώς τους στο ευρωπαϊκό πλαίσιο δύσκολα διαχειρίσιμο, όπως έχει διαμορφωθεί με τον Κανονισμό Δουβλίνο II (ή Κανονισμό 343/2003), καθώς ούτε να προχωρήσουν μπορούν, αλλά ούτε και επιθυμούν πάντα να επιστρέψουν στη χώρα προέλευσης.

Η διέλευση είναι έννοια που αποδίδει την ξενόγλωσση εκδοχή "transit" η οποία συνδέεται με χώρους μετεπιβίβασης σε ταξιδιωτικούς σταθμούς. Στο πλαίσιο της μετανάστευσης λαμβάνει την ίδια λειτουργία για να αποδώσει την αναμονή σε τόπους-περάσματα για τη συνέχιση του ταξιδιού των μεταναστών και προσφύγων στον τελικό τους προορισμό, αν και η στάση αυτή μπορεί να έχει διάρκεια αρκετών ημερών ή μηνών.

Η διέλευση ως όρος πρωτοεμφανίστηκε σε κείμενα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ) στα μέσα του 1990 για να περιγράψει την πρόθεση μεταναστών να περάσουν από μια χώρα σε μια άλλη, ένα φαινόμενο που είχε παρατηρηθεί στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Έως πρόσφατα υπήρχε μια σαφής αποφυγή του όρου για χώρες εντός των ευρωπαϊκών συνόρων,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παρόλα αυτά τα κράτη-μέλη κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τη διέλευση ως "αναπόσπαστο κομμάτι της μετανάστευσης" (Düvell, 2006) ενώ οι μετανάστες σε διέλευση ορίστηκαν ως "αλλοδαποί που διαμένουν σε μια χώρα για ένα αδιευκρίνιστο χρονικό διάστημα, με στόχο τη μόνιμη μετανάστευσή τους σε μια άλλη" (Δι.Ο.Μ, 1995:127. Παπαδοπούλου, 2008). Το φαινόμενο της διέλευσης απασχόλησε και το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο χαρακτήρισε τη διέλευση ως μείζον θέμα στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη, ενώ οι μετανάστες και οι πρόσφυγες σε διέλευση χαρακτηρίζονταν ως "άνθρωποι που εισέρχονται σε μια χώρα με στόχο τη μετακίνηση σε μίαν άλλη" (CouncilofEurope 2002).

Στην έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (deTaria, 2006) η διέλευση εμφανίζεται άλλοτε με τη μορφή μετανάστευσης (migratorytransit), άλλοτε ως μέθοδος κατηγοριοποίησης χωρών (transitcountries=χώρες διέλευσης) και άλλοτε ως κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μετανάστης (intransit=σε διέλευση). Ο όρος τείνει να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε περίπτωσης, ωστόσο η περίπτωση της Ελλάδας ως χώρας διέλευσης μεταναστών και προσφύγων είναι χαρακτηριστική λόγω της γεωφυσικής της θέσης. Σύμφωνα με τους Cassarino&Fargue (2006:103), ο μετανάστης σε διέλευση "ορίζεται κυριολεκτικά ως κάποιος που βρίσκεται σε ένα ενδιάμεσο στάδιο στο μεταναστευτικό ταξίδι. Εφόσον ξεπεράσει ένα συγκεκριμένο διάστημα διαμονής (που εξαρτάται από το καθεστώς βίζας κάθε χώρας) στη χώρα που είχε αρχικώς σχεδιάσει τη στάση, παύει να είναι μετανάστης σε διέλευση και γίνεται τακτικός μετανάστης (νόμιμος ή παράτυπος)". Ακριβώς επειδή το χρονικό διάστημα παραμονής είναι απρόβλεπτο, ιδιαίτερα στην περίπτωση της μακροχρόνιας παραμονής, γίνεται εξαιρετικά δύσκολος ο διαχωρισμός των μεταναστών σε διέλευση από αυτούς που έχουν πλήρως εγκατασταθεί. Στον ορισμό του Διεθνούς Οργανισμού για τη Μετανάστευση (ΔΟΜ) δεν διευκρινίζεται το χρονικό διάστημα της διέλευσης, καθώς ορίζεται ως "ποικίλης διάρκειας". Ο Düvell (2006) προτείνει το χρονικό περιθώριο του ενός έτους για την κατηγοριοποίηση του μετανάστη σε διέλευση και μετά το πέρας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αυτού του χρονικού διαστήματος θεωρεί πως η διέλευση θα πρέπει να θεωρείται εγκατάσταση. Τη ίδια άποψη έχουν και οι Cassarino&Fargue (2006), οι οποίοι θεωρούν ότι οι μετανάστες παύουν να είναι σε διέλευση, αν παραμείνουν μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα στάσης, χωρίς όμως να προσδιορίζουν αυτό το χρονικό διάστημα. Η διέλευση δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένη αλλά διαμορφώνεται μέσα από έναν συνδυασμό συστημικών παραγόντων και ατομικών συντελεστών. Η τελική απόφαση εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων που ποικίλλουν - από τις πολιτικές των κρατών, τους συνοριακούς ελέγχους, το οικονομικό κεφάλαιο των μεταναστών, έως και την ύπαρξη οικογένειας. Επίσης το χρονικό διάστημα στάσης των μεταναστών εξαρτάται τις περισσότερες φορές από τους περιορισμούς και τα εμπόδια που θέτουν οι ίδιες οι χώρες διέλευσης στην πραγματοποίηση της προγραμματισμένης πορείας. Δηλαδή το ίδιο σύστημα και οι συνθήκες αναγκάζουν τους μετανάστες να αναθεωρούν τις επιλογές τους στην πορεία της μετακίνησής τους. Κατά συνέπεια η παραμονή τους για μακρά χρονικά διαστήματα στους τόπους στάσης είναι συχνά αναπόφευκτη. Έτσι η διέλευση μπορεί να εξελιχτεί σε "μια μακρά διαδικασία που μπορεί να διαρκέσει από μέρες έως δεκαετίες, καθώς οι μετανάστες διέρχονται μέσω πολλών προορισμών" (Kimball, 2007:1). Συμπερασματικά ο χρόνος αποτελεί το πλέον ρευστό στοιχείο στη διαδικασία της διέλευσης. Στην ουσία η διέλευση είναι ένα πολυσύνθετο θέμα. Αποδεικνύεται πως "είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας ελέγχου και διαχείρισης της σύγχρονης μετανάστευσης, η οποία όμως πραγματώνεται σε ένα νέο πλαίσιο, όπου η διεθνικότητα έρχεται αντιμέτωπη με την ασφάλεια και την προσπάθεια διατήρησης του εθνικού χαρακτήρα των κρατών" (Δημητριάδη, 2013:30).

Η Ελλάδα έχει χαρακτηριστεί ως χώρα διέλευσης, ως χώρα transit. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση transit σε ελληνικό έδαφος των Σύρων προσφύγων και των λοιπών μεταναστών. Μετά το κλείσιμο των συνόρων της ΠΓΔΜ στις αρχές του 2016 χιλιάδες εγκλωβισμένοι πρόσφυγες παραμένουν σε κατάσταση διέλευσης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στην Ελλάδα. Στα σύνορα Ελλάδας-ΠΓΔΜ δημιουργήθηκε μια δραματική κατάσταση με περισσότερους από 15.000 αποκλεισμένους πρόσφυγες και μετανάστες να έχουν συγκεντρωθεί στην Ειδομένη καθώς η ΠΓΔΜ (FYROM) απαιτεί οι πρόσφυγες να κατέχουν διαβατήριο ή ταυτότητα και δεν δέχονται το υπηρεσιακό σημείωμα που λαμβάνουν από τις ελληνικές αρχές.



Εικόνα. Καταυλισμός προσφύγων στην Ειδομένη

Σύμφωνα με επίσημες μετρήσεις τον Απρίλιο του 2016 παρέμεναν στην Ελλάδα αποκλεισμένοι σε κατάσταση διέλευσης περισσότεροι από 54.000 Σύροι πρόσφυγες και μετανάστες από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Η διασπορά τους σε Κέντρα Φιλοξενίας στην ελληνική επικράτεια παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα 11.

Γράφημα 11. Διασπορά των προσφύγων σε κέντρα Φιλοξενίας (Απριλίου 2016),
Πηγή: <http://www.amna.gr>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Ενώ ο αριθμός των Σύρων προσφύγων και μεταναστών που καταφτάνει στην Ελλάδα με σκοπό να προωθηθεί σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης αυξάνει καθημερινά, ηγέτες της Ε.Ε και της Ελλάδας παραμένουν άπραγοι ή κλεισμένοι σε αναποτελεσματικά συμβούλια και συσκέψεις. Δεκάδες ζωές χάνονται στο μεταξύ στο Αιγάιο, γεγονός που θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί εάν υπήρχε πολιτική βούληση.

2.1.4. Το νομικό πλαίσιο προστασίας και κοινωνικής ένταξης προσφύγων

Το νομικό καθεστώς προστασίας και κοινωνικής ένταξης προσφύγων ρυθμίζεται από ένα σύνθετο θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση αλλοδαπών σύμφωνα με διατάξεις που εντοπίζονται στο άρθρ. 4 παρ. 1 και στο άρθρ. 5, παρ. 2 & 4 του Ελληνικού Συντάγματος. Παράλληλα διεθνείς οργανισμοί επιλαμβάνονται των προσφυγικών ζητημάτων εφαρμόζοντας μηχανισμούς υπερνομοθετικής ισχύος. Η Σύμβαση του ΟΗΕ περί Νομικού Καθεστώτος των Προσφύγων (Γενεύη, 1951) και το συμπληρωματικό της πρωτόκολλο (Νέα Υόρκη, 1967) αποτελούν τις δύο κυριότερες διεθνείς ρυθμίσεις για τους πρόσφυγες, που έχουν επικυρωθεί και από την Ελλάδα. Η Σύμβαση της Γενεύης επικυρώθηκε από την Ελλάδα με το Νομοθετικό Διάταγμα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

3989/1959 "Περί κυρώσεως της πολυμερούς Συμβάσεως περί της Νομικής Καταστάσεως των Προσφύγων" (ΦΕΚ 201Α/59) και αποτελεί, ως διεθνές κείμενο, σύμφωνα με το άρθρο 28 παρ. 1 του Συντάγματος, ελληνικό εσωτερικό δίκαιο. Το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967 για το Καθεστώς των Προσφύγων κυρώθηκε με τον Αναγκαστικό Νόμο 389/26-4/4-6-1968 "Περί κυρώσεως του πρωτοκόλλου της Ν. Υόρκης της 31-1-1967 εν σχέσει προς την ΝομικήνΚατάστασιν των Προσφύγων" (ΦΕΚ 125Α/68).

Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο προσδιορίζει τις διαδικασίες ρύθμισης προσφυγικών θεμάτων για τις παρακάτω κατηγορίες (Αμίτσης, 2011:131):

- "Άτομα που αναγνωρίζονται ως πρόσφυγες με απόφαση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης και εφοδιάζονται με την άδεια παραμονής που ανανεώνεται (πρόκειται για αναγνωρισμένους πρόσφυγες με βάση τις διατάξεις των άρθρ. 24 και 25 του Ν. 1975/1991 [όπως τροποποιήθηκε με τα άρθρ. 1 και 2 του Ν. 2452/1996 'Ρύθμιση θεμάτων προσφύγων κατά τροποποίηση των διατάξεών του και άλλες διατάξεις' ΦΕΚ 236Α]).
- Άτομα που υποβάλλουν αίτηση για αναγνώριση προσφυγικής ιδιότητας (αιτούντες άσυλο) σύμφωνα με τη διαδικασία που προβλέπεται στο άρθρ. 1 του Π.Δ. 61/1999 (ΦΕΚ 63Α).
- Άτομα που δεν έχουν λάβει άσυλο και δεν έχουν χαρακτηριστεί επίσημα 'πρόσφυγες', αλλά οι ελληνικές αρχές τους χορηγούν προσωρινή άδεια παραμονής, διάρκειας ενός έτους, για ανθρωπιστικούς λόγους (προσωρινά διαμένοντες) σύμφωνα με το άρθρ. 8 του Π.Δ. 61/1999".
- Για την κοινωνική ένταξη προσφύγων στη χώρα υποδοχής έχουν θεσμοθετηθεί ειδικές παρεμβάσεις. Οι πιο αντιπροσωπευτικές νομικές παρεμβάσεις αφορούν στο Ν. 2646/98 "Ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας" και στο Ν. 3386/2005 "Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια", όπως τροποποιήθηκε με τους Νόμους 3448/2006 και 3536/2007.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο Ν. 2646/98 προβλέπει στο άρθρο 18 τον καθορισμό ειδικών Προγραμμάτων με στόχο: "β. την κοινωνική ένταξη των αναγνωρισμένων προσφύγων, τον καθορισμό των προϋποθέσεων και τη διαδικασία παροχής ιατροφαρμακευτικής και νοσοκομειακής περίθαλψης ή οποιασδήποτε άλλης οικονομικής και κοινωνικής συνδρομής σε άτομα που έχουν αναγνωριστεί από την αρμόδια ελληνική αρχή ως πρόσφυγες ή έχουν υποβάλει αίτηση για αναγνώριση ή τους έχει επιτραπεί η προσωρινή διαμονή προς αντιμετώπιση επείγουσών και σοβαρών καταστάσεων ανάγκης". Ο Ν. 3386/2005 εντάσσει με μια ειδική διάταξη (άρθρο 65 παρ. 2) τους πρόσφυγες αλλά και τα άτομα που τελούν σε καθεστώς διεθνούς προστασίας, στις κατηγορίες των επωφελούμενων από τις δράσεις κοινωνικής ένταξης στο πλαίσιο του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης (άρθρο 66 παρ. 4). Η υιοθέτηση Ειδικού Προγράμματος Ένταξης των Προσφύγων είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι επιχειρείται να εφαρμοστεί μια θεματική στρατηγική καταπολέμησης του αποκλεισμού της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου στη βάση μιας πολυδιάστατης εφαρμογής της ένταξης.

Η ελληνική πολιτεία το 2006 ενσωμάτωσε-με κάποια καθυστέρηση-την Ευρωπαϊκή Οδηγία 2001/55/EK υιοθετώντας το Π.Δ. 80/2006 "Παροχή προσωρινής προστασίας σε περίπτωση μαζικής εισροής εκτοπισθέντων αλλοδαπών" (ΦΕΚ 82Α/14-4-2006) το οποίο περιλαμβάνει μέτρα γενικής (άρθρο 13) και ειδικής στόχευσης (άρθρο 15) για την κοινωνική ένταξη προσφύγων. Το άρθρο 13 με τον τίτλο "Κέντρα φιλοξενίας, κοινωνική βοήθεια, ιατρική περίθαλψη", προβλέπει την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών "ανοιχτής" και "κλειστής" φροντίδας, ορίζοντας:

1. Τα άτομα που απολαμβάνουν προσωρινής προστασίας διαμένουν σε ειδικά κέντρα φιλοξενίας που λειτουργούν με μέριμνα και ευθύνη του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
2. Στα φιλοξενούμενα άτομα της προηγούμενης παραγράφου παρέχεται η απαραίτητη ιατρική περίθαλψη, που περιλαμβάνει την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αναγκαία θεραπεία ασθενειών, την παροχή πρώτων βοηθειών και μία τουλάχιστον ιατρική εξέταση.

3. Σε περίπτωση που οι ως άνω φιλοξενούμενοι στα Κέντρα Φιλοξενίας δεν διαθέτουν επαρκείς πόρους για τη συντήρησή τους με μέριμνα του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης τους παρέχεται σίτιση, ρουχισμός και κάθε άλλη δυνατή κοινωνική συνδρομή.

4. Περιπτώσεις ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες, όπως βρέφη, ηλικιωμένοι, ασυνόδευτοι ανήλικοι, ασθενείς, τραυματίες, καθώς και άτομα που έχουν υποστεί βασανιστήρια, βιασμούς ή άλλες σοβαρές μορφές ψυχικής, σωματικής ή σεξουαλικής βίας αντιμετωπίζονται κατά προτεραιότητα.

5. Όταν τα άτομα που απολαμβάνουν προσωρινής προστασίας ασκούν μισθωτή ή ανεξάρτητη δραστηριότητα, λαμβάνεται υπόψη κατά τον καθορισμό του επιπέδου της προβλεπόμενης βοήθειας η ικανότητά τους να συμβάλουν στις ανάγκες τους.

6. Με κοινή Υπουργική Απόφαση των συναρμόδιων Υπουργών θα καθορίζονται κάθε φορά οι λεπτομέρειες εφαρμογής των ανωτέρω διαδικασιών σε συνδυασμό με το άρθρο 25 του παρόντος διατάγματος".

Η ενσωμάτωση της Ευρωπαϊκής Οδηγίας 2003/9/ΕΚ προωθήθηκε στην ελληνική νομοθεσία με την υιοθέτηση του Π.Δ. 220/2007 "Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2003/9/Εκ του Συμβουλίου της 27ης Ιανουαρίου 2003, σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη". Το συγκεκριμένο Π.Δ. μεταφέρει ουσιαστικά τις διατάξεις της Ευρωπαϊκής Οδηγίας περί κοινωνικής ένταξης, προβλέποντας με τα άρθρα 12-14 και 17-20 μέτρα ειδικής και γενικής στόχευσης αντίστοιχα.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε στη συνέχεια την Οδηγία 2004/83/ΕΚ, η ενσωμάτωση της οποίας παρουσίασε αρκετά προβλήματα μετά την τυπική έναρξη ισχύος της (11 Οκτωβρίου 2006), γεγονός που οδήγησε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ενεργοποιήσει τον Απρίλιο του 2008 τη διαδικασία παραπομπής στο Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων επτά κράτη (Ελλάδα, Πορτογαλία, Μάλτα, Ισπανία, Ολλανδία, Πολωνία, Φινλανδία) επειδή δεν κοινοποίησαν κανένα μέτρο μεταφοράς της οδηγίας στις εθνικές έννομες τάξεις τους και δύο κράτη-μέλη (Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο) επειδή μετέφεραν ελλιπώς τις διατάξεις της Οδηγίας.

Η Ελλάδα μετά την παραπομπή της προχώρησε τελικά στην ενσωμάτωση της Οδηγίας με την υιοθέτηση του Π.Δ 96/2008 "Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2004/83/ΕΚ του Συμβουλίου της 29ης Απριλίου 2004 για τη θέσπιση ελάχιστων απαιτήσεων για την αναγνώριση και το καθεστώς των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως προσφύγων που χρήζουν διεθνούς προστασίας για άλλους λόγους" (ΦΕΚ 152Α/30-7-2008). Το Π.Δ μεταφέρει ακέραια τις διατάξεις της Οδηγίας για κοινωνική ένταξη, ενσωματώνοντας στα άρθρα 28, 29, 31 και 33 μέτρα κάλυψης αναγκών υγειονομικής περίθαλψης, στεγαστικής συνδρομής και καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού (Αμίτσης, 2011:134).

Ας αναφερθεί ότι ενόψει της εφαρμογής του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης που προέβλεπε ο Ν. 3386/2005 εγκρίθηκε το Πρόγραμμα με τον τίτλο "ΕΣΤΙΑ" με την υπ' αριθμ. 25057/12-11-2008 Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 2636Β/20-11-2008). Το Πρόγραμμα "ΕΣΤΙΑ" περιλαμβάνει παρεμβάσεις για την παροχή πληροφοριών, την προώθηση στην απασχόληση, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την πολιτιστική και πολιτισμική στήριξη, την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης. Οι βασικές αρχές που διέπουν τις παραπάνω παρεμβάσεις είναι (βλ. Αμίτσης, 2011:136):α) Αποφυγή οποιασδήποτε μορφής διακρίσεων σε βάρος υπηκόων τρίτων χωρών λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής ή κοινωνικής προέλευσης, γενετήσιων χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων, πολιτικών ή άλλων φρονημάτων, ιδιότητας μέλους εθνικής μειονότητας, περιουσίας, αναπηριών, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού, β)

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Επιδίωξη εφαρμογής της ίσης μεταχείρισης σε κάθε πτυχή της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, με στόχο την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής, γ) Σεβασμός των θεμελιωδών δικαιωμάτων τους σχετικά με την προστασία της πολιτισμικής και θρησκευτικής ιδιαιτερότητάς τους, δ) Υποστήριξη, ανάδειξη και προβολή της προσωπικής τους συμβολής στις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά και των προσπαθειών τους για αυτοεξυπηρέτηση και προσωπική συμμετοχή στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους, ε) Υποβοήθηση της συνοχής των οικογενειών τους και ενίσχυση των υφιστάμενων υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων στα οποία συμμετέχουν, στ) Ενίσχυση της ουσιαστικής συμμετοχής τους ως εταίρων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των πολιτικών κοινωνικής ένταξης, και ανάπτυξη προς τούτο ισχυρών συμβουλευτικών δομών.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως οι επιλογές των εθνικών σχεδιαστών πολιτικής μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τις κατευθύνσεις των μέτρων ένταξης υπηκόων τρίτων χωρών (προσφύγων/αιτούντων άσυλο/εκτοπισθέντων) και να οριοθετήσουν ουσιαστικά τις προτεραιότητες προστασίας των θεμελιωδών κοινωνικών τους δικαιωμάτων υπό το πρίσμα της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Κοινωνικής Ένταξης (Αμίσης, 2011:136). Στην Ελλάδα για τον έλεγχο της νομιμότητας των προσφύγων και μεταναστών, για τη λήψη και την εφαρμογή αποφάσεων σχετικά με τις διοικητικές απελάσεις, για την εξέταση των αιτήσεων χορήγησης ασύλου και για την παροχή δεδομένων σχετικά με ζητήματα ιθαγένειας, αρμόδιο είναι το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης (ΥΔΤ). Κατά την άφιξη στην Ελλάδα, ο αιτών άσυλο πρέπει να προσέλθει ενώπιον οποιασδήποτε αστυνομικής αρχής και να υποβάλει αίτηση χορήγησης ασύλου. Κατά την περίοδο της εξέτασης, ο αιτών άσυλο δεν μπορεί να απελαθεί στη χώρα προέλευσής του ούτε σε άλλη χώρα. Οι αιτούντες άσυλο έχουν πρόσβαση σε δημόσια ιατρική, φαρμακευτική και νοσοκομειακή περίθαλψη. Με την άφιξη μεγάλου

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αριθμού Σύρων προσφύγων στην Ελλάδα στις αρχές του 2016 εντοπίστηκε έντονο πρόβλημα παροχής ασύλου ιδιαίτερα στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου. Είναι ενδεικτικό ότι στη Λέσβο στις αρχές Απριλίου 2016 από τους 3.021 διαμένοντες στο κέντρο φιλοξενίας είχαν υποβάλλει σχετική δήλωση 2.800 άτομα. Η διαδικασία εξέτασης του αιτήματος ασύλου φάνηκε να προχωρά εξαιρετικά αργά εξαιτίας σημαντικών ελλείψεων στον μηχανισμό λειτουργίας του συστήματος. Οι ελλείψεις εντοπίζονται σε δύο βασικούς άξονες:

- Στην περιορισμένη πρόσβαση των προσφύγων και μεταναστών στις Νέες Τεχνολογίες προκειμένου να καταθέσουν την αίτηση για να περάσουν συνέντευξη.
- Στην καθυστέρηση άφιξης στα κέντρα φιλοξενίας των 500 συνολικά διερμηνέων για τους οποίους έχει δεσμευθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση και στην καθυστέρηση στην εκπαίδευση του έκτακτου προσωπικού που επιλέχθηκε μέσω ΑΣΕΠ για τη στελέχωση της Υπηρεσίας Ασύλου.
- Μέχρι την έγκριση ή απόρριψη του αιτήματος των προσφύγων και μεταναστών από την Υπηρεσία Ασύλου, αυτοί οφείλουν να εφαρμόζουν ορισμένους όρους:
 - Απαγορεύεται να φύγουν από το νησί στο οποίο βρίσκονται.
 - Υποχρεούνται να παρουσιάζονται δύο φορές την εβδομάδα στο διοικητή του Κέντρου Φιλοξενίας όπου ανήκουν.
 - Από την πλευρά της η αστυνομία αναλαμβάνει την καθημερινή διεξαγωγή ελέγχων και όποιοι πρόσφυγες και μετανάστες εντοπίζονται να έχουν παραβεί τους παραπάνω περιοριστικούς όρους οδηγούνται σε προαναχωρησιακό κέντρο με σκοπό την απέλαση στην Τουρκία.

Από τη στιγμή που του αναγνωριστεί η ιδιότητα του πρόσφυγα, ο αιτών λαμβάνει το "δελτίο ταυτότητας πρόσφυγα" καθώς και άδεια παραμονής πενταετούς ισχύος. Οι κάτοχοι "δελτίου ταυτότητας πρόσφυγα" έχουν την ίδια πρόσβαση στο δημόσιο σύστημα υγείας με τους Έλληνες πολίτες και δωρεάν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (Π.Δ. 668/18.5.2005). Η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη περιλαμβάνει δωρεάν νοσηλεία σε δημόσιο νοσοκομείο και δωρεάν χορήγηση φαρμάκων από τα δημόσια νοσοκομεία. Για να έχουν δικαίωμα στη δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, οι μεν αιτούντες άσυλο πρέπει να έχουν στην κατοχή τους ειδικό δελτίο αιτούντος άσυλο, οι δε πρόσφυγες πρέπει να διαθέτουν το δελτίο ταυτότητας πολιτικού πρόσφυγα.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 266/1999, τα ίδια ισχύουν και για τους αλλοδαπούς των οποίων η παραμονή στην Ελλάδα έχει εγκριθεί για ανθρωπιστικούς λόγους ή έχει οριστεί σε αυτούς προθεσμία η οποία δεν έχει εκπνεύσει ακόμα, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Π.Δ. 61/1999. Οι αλλοδαποί αυτοί πρέπει να κατέχουν το ειδικό δελτίο παραμονής για ανθρωπιστικούς λόγους. Εάν δεν χορηγηθεί το καθεστώς του πρόσφυγα, ο αιτών άσυλο έχει το δικαίωμα να υποβάλει έφεση (στις περισσότερες περιπτώσεις εντός 30 ημερών από την ημέρα της αρνητικής απόφασης). Εάν υποβληθεί έφεση, η αναχώρηση/απέλαση αναβάλλεται. Εάν η αίτηση απορριφθεί δις, τότε ο αιτών άσυλο διατάσσεται να εγκαταλείψει τη χώρα. Μετά την απόρριψη της αίτησης οι ελληνικές αρχές μπορούν, ωστόσο, να εξετάσουν το ενδεχόμενο χορήγησης άδειας διαμονής ισχύος ενός έτους για ανθρωπιστικούς λόγους (εάν, για παράδειγμα, οι αιτούντες άσυλο θα κινδύνευαν όταν επέστρεφαν στη χώρα προέλευσής τους λόγω των συνθηκών που επικρατούν σε αυτή). Στην πράξη η χορήγηση άδειας διαμονής για ανθρωπιστικούς λόγους είναι εξαιρετικά σπάνια. Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή συμφωνία η Ελλάδα μπορεί να επαναπροωθήσει στην Τουρκία κάποιον πρόσφυγα για να εξεταστεί εκεί η αίτησή του. Για κάθε έναν πρόσφυγα που επαναπροωθείται, ένας άλλος πρόσφυγας που βρίσκεται στην Τουρκία μπορεί να γίνει δεκτός στην Ε.Ε.

2.1.5. Πρόσφατες εξελίξεις στη μεταναστευτική πολιτική

Η "σφαιρική προσέγγιση του θέματος της μετανάστευσης και της κινητικότητας" η οποία εγκρίθηκε από την Επιτροπή το 2011, καθορίζει ένα γενικό πλαίσιο για τις σχέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τις τρίτες χώρες σε ό,τι αφορά τη μετανάστευση. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες: α) τη νόμιμη μετανάστευση και την κινητικότητα, β) την παράνομη μετανάστευση και εμπορία ανθρώπων, γ) τη διεθνή προστασία και την πολιτική ασύλου, δ) τη μεγιστοποίηση του αντίκτυπου της μετανάστευσης και της κινητικότητας στην ανάπτυξη. Τα θεμελιώδη δικαιώματα των μεταναστών συνιστούν εγκάρσιο θέμα στην εν λόγω προσέγγιση. Η "σφαιρική προσέγγιση" επικεντρώνεται στον περιφερειακό και διμερή διάλογο μεταξύ χωρών καταγωγής, διέλευσης και προορισμού. Ένα από τα βασικά μέσα της σφαιρικής προσέγγισης είναι η δυνατότητα σύναψης "εταιρικών σχέσεων κινητικότητας" με τρίτες χώρες. Οι εν λόγω εταιρικές σχέσεις περιλαμβάνουν όχι μόνο συμφωνίες επανεισδοχής, αλλά ένα ευρύτερο φάσμα μέτρων που κυμαίνονται από την αναπτυξιακή βοήθεια έως τη διευκόλυνση χορήγησης προσωρινής θεώρησης, καθώς και μέτρα για την κυκλική μετανάστευση και την καταπολέμηση της παράτυπης μετανάστευσης.

Σε συνέχεια του Προγράμματος της Στοκχόλμης με τίτλο "Μια ανοικτή και ασφαλής Ευρώπη που εξυπηρετεί και προστατεύει τους πολίτες" που εφαρμόστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το Δεκέμβριο του 2009 μέχρι το Δεκέμβριο του 2014, εξέδωσε η Επιτροπή το Μάρτιο του 2014 νέα ανακοίνωση με τίτλο "Μια ανοικτή και ασφαλής Ευρώπη: από τη θεωρία στην πράξη". Με την ανακοίνωση αυτή παρουσιάζεται το μελλοντικό πρόγραμμά της Ε.Ε για τις εσωτερικές υποθέσεις προκειμένου να μπορέσουν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο να συζητήσουν τις στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές τον Ιούνιο του 2014.

Σύμφωνα με το άρθρο 68 της ΣΛΕΕ, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη συνέχεια καθόρισε στα συμπεράσματά του της 26ης και 27ης Ιουνίου

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

2014, τις "στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον νομοθετικό και επιχειρησιακό σχεδιασμό για τον χώρο ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης" για την περίοδο 2014-2020. Δεν πρόκειται πλέον εδώ για ένα πρόγραμμα αλλά σαφώς για κατευθυντήριες γραμμές που επικεντρώνονται στον στόχο της μεταφοράς, εφαρμογής και εδραίωσης των ισχυόντων νομικών μέσων και μέτρων. Υπογραμμίζεται η ανάγκη να εφαρμοσθεί μια σφαιρική προσέγγιση για τη μετανάστευση, με την καλύτερη δυνατή χρήση της νόμιμης μετανάστευσης, παρέχοντας προστασία σε όσους την χρειάζονται, καταπολεμώντας την παράτυπη μετανάστευση και προστατεύοντας αποτελεσματικά τα σύνορα.

Με την οδηγία 2014/36/ΕΕ, η οποία εγκρίθηκε τον Φεβρουάριο 2014, διευκρινίζονται οι προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής των υπηκόων τρίτων χωρών με σκοπό την εποχιακή εργασία. Οι διακινούμενοι εποχιακοί εργαζόμενοι μπορούν να παραμείνουν νόμιμα και προσωρινά στην Ένωση για ανώτατη περίοδο από πέντε έως εννέα μηνών (ανάλογα με το κράτος-μέλος) για να ασκήσουν δραστηριότητα που εξαρτάται από την εναλλαγή των εποχών, ενώ παράλληλα διατηρούν την κύρια κατοικία τους σε τρίτη χώρα. Η οδηγία αποσαφηνίζει, επίσης, τα δικαιώματα των οποίων απολαύουν οι εν λόγω διακινούμενοι εργαζόμενοι.

Σχετικά με το ζήτημα απόκτησης ελληνικής ιθαγένειας γράφει ο Σκλεπάρης (2016): "Από το 2010, ένας αυξανόμενος αριθμός μεταναστών έχει κάνει αίτηση για να αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια. Αυτή η αύξηση ενδεχομένως να οφείλεται σε μια σειρά από παράγοντες. Πρώτον, ο Νόμος 3838/2010, ο οποίος για το σύντομο χρονικό διάστημα που παρέμεινε σε ισχύ έδωσε τη δυνατότητα σε σημαντικό αριθμό μεταναστών δεύτερης γενιάς να κάνουν αίτηση για να λάβουν την ελληνική ιθαγένεια. Η αύξηση αυτή μπορεί επίσης να οφείλεται στο γεγονός ότι ένας αυξανόμενος αριθμός μεταναστών έχει συμπληρώσει το ελάχιστο χρονικό όριο των 10 χρόνων που απαιτείται προκειμένου να κάνει αίτηση για πολιτογράφηση. Ο αριθμός των αιτήσεων για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας παρέμεινε σχετικά υψηλός την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

περίοδο 2013-2015, ιδιαίτερα στο Δήμο Αθηναίων, παρά το ότι οι διατάξεις του Νόμου 3838/2010 που αφορούσαν την απόκτηση ιθαγένειας από τη δεύτερη γενιά σύμφωνα με το δίκαιο του εδάφους (iussoli) είχαν ανασταλεί. Πιθανόν η προσδοκία για μια νέα νομοθετική πρωτοβουλία διατήρησε ισχυρό το ενδιαφέρον των μεταναστών. Το 2015, η επικύρωση του Νόμου 4332/2015, ο οποίος τροποποίησε τον Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας και έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά μεταναστών που πήγαν σε σχολείο στην Ελλάδα να κάνουν αίτηση για ιθαγένεια επίσης εξηγεί την αύξηση των αιτήσεων για ελληνική ιθαγένεια".

Με βάση πρόταση που υπέβαλε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα κράτη-μέλη δεσμεύτηκαν στις 23 Απριλίου 2015 για ταχεία λήψη μέτρων προς διάσωση ζωών και εντατικότερη δράση της Ένωσης στον τομέα της μετανάστευσης. Λίγες μέρες αργότερα, στις 29 Απριλίου, εγκρίθηκε ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Στη συνέχεια, η Επιτροπή δημοσίευσε την ευρωπαϊκή ατζέντα δράσης για τη μετανάστευση στις 13 Μαΐου 2015, στην οποία εμφανίζεται η δεδηλωμένη βούλησή της να θέσει τη μετανάστευση στο κέντρο των προτεραιοτήτων της. Η εν λόγω ατζέντα προτείνει άμεσα μέτρα για την αντιμετώπιση της κρίσης στη Μεσόγειο καθώς και δράσεις που πρέπει να αναληφθούν τα προσεχή έτη για την καλύτερη διαχείριση της μετανάστευσης από κάθε άποψη.

Σε μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη βάση, η Επιτροπή προτείνει τον προσανατολισμό σε τέσσερις κατευθύνσεις: α) Μείωση των κινήτρων για παράτυπη μετανάστευση β) διαχείριση των συνόρων σώζοντας ζωές και παρέχοντας ασφάλεια γ) ανάπτυξη ισχυρής κοινής πολιτικής για τη χορήγηση ασύλου με βάση την εφαρμογή του κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου, αλλά και αξιολόγηση και, ενδεχομένως, αναθεώρηση του κανονισμού του Δουβλίνου το 2016, και δ) εφαρμογή μιας νέας πολιτικής νόμιμης μετανάστευσης με τον εκσυγχρονισμό και την αναθεώρηση του καθεστώτος της "μπλε κάρτας", καθορίζοντας νέες προτεραιότητες στις πολιτικές ένταξης και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

βελτιστοποιώντας τα πλεονεκτήματα της μεταναστευτικής πολιτικής για τα πρόσωπα και τις χώρες καταγωγής, για παράδειγμα καθιστώντας την αποστολή εμβασμάτων λιγότερο δαπανηρή, ταχύτερη και ασφαλέστερη. Για την καταπολέμηση της παράτυπης μετανάστευσης η Ε.Ε ενέκρινε δύο μείζονες νομοθετικές πράξεις: α) η "Οδηγία Επιστροφής" (2008/115/ΕΚ) καθορίζει κοινά πρότυπα της Ε.Ε καθώς και διαδικασίες για την επιστροφή παρατύπως διαμενόντων υπηκόων τρίτων χωρών. Τα κράτη μέλη κλήθηκαν να μεταφέρουν την Οδηγία στη νομοθεσία τους μέχρι τις 24 Δεκεμβρίου 2010. Η πρώτη έκθεση για την εφαρμογή της Οδηγίας εγκρίθηκε τον Μάρτιο του 2014. Οι κύριοι τομείς για μελλοντική δράση περιλαμβάνουν την εξασφάλιση της ορθής εφαρμογής της, την προώθηση συνεκτικών πρακτικών που θα σέβονται τα θεμελιώδη δικαιώματα, την καλύτερη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και την ενίσχυση του ρόλου της Frontex. Η διασφάλιση αποτελεσματικών επιστροφών είναι ένα από τα κεντρικά καθήκοντα των ομάδων που στηρίζουν τις εθνικές αρχές στο επίπεδο των "κομβικών σημείων" (hotspots) στην Ιταλία και την Ελλάδα. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε ένα σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιστροφή στις 9 Σεπτεμβρίου 2015, το οποίο εγκρίθηκε από το Συμβούλιο τον επόμενο Οκτώβριο, β) Η Οδηγία 2009/52/ΕΚ διευκρινίζει τις κυρώσεις και τα μέτρα που πρέπει να εφαρμόζονται στα κράτη-μέλη κατά των εργοδοτών που παραβιάζουν την απαγόρευση της απασχόλησης παράτυπα διαμενόντων υπηκόων τρίτων χωρών. Τα κράτη-μέλη κλήθηκαν να μεταφέρουν την Οδηγία στη νομοθεσία τους μέχρι τις 20 Ιουλίου 2011. Η πρώτη έκθεση για την εφαρμογή της εν λόγω οδηγίας υποβλήθηκε στις 22 Μαΐου 2014.

Η Ε.Ε, ταυτόχρονα, διαπραγματεύεται και συνάπτει συμφωνίες επανεισοχής με χώρες καταγωγής και διέλευσης για τους σκοπούς επιστροφής παράτυπων μεταναστών και συνεργάζεται με αυτές τις χώρες για την καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων. Οι εν λόγω συμφωνίες προβλέπουν αμοιβαίες δεσμεύσεις συνεργασίας μεταξύ της Ε.Ε και των εταίρων της τρίτων χωρών. Το Φεβρουάριο του 2014 το

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κοινοβούλιο συναίνεσε για τη σύναψη συμφωνίας επανεισοδοχής με την Τουρκία, η οποία υπογράφηκε τελικά στις 16 Δεκεμβρίου 2014.

Ανάμεσα στα επείγοντα μέτρα, η Επιτροπή προέβη σε άμεσο τριπλασιασμό των διαθέσιμων ικανοτήτων και πόρων το 2015 και 2016 για τις κοινές επιχειρήσεις "Τρίτων" και "Ποσειδών" της Frontex, βάσει διορθωτικού προϋπολογισμού για το 2015 και ενός νέου επιχειρησιακού σχεδίου "Τρίτων". Κυρίως όμως, υπέβαλε συγκεκριμένες προτάσεις για να υλοποιηθεί η αρχή της αλληλεγγύης που αναφέρει το άρθρο 80 της ΣΛΕΕ: αφενός, με έναν προσωρινό μηχανισμό κατανομής των αιτούντων άσυλο που θα πρέπει να συμπληρωθεί στο τέλος του 2015 με μια πρόταση μόνιμου ευρωπαϊκού καθεστώτος μετεγκατάστασης σε έκτακτες καταστάσεις μαζικών εισροών και αφετέρου, με ένα πρόγραμμα επανεγκατάστασης στο επίπεδο της Ένωσης για τα εκτοπισμένα άτομα που έχουν προφανώς ανάγκη διεθνούς προστασίας στην Ευρώπη. Αυτές οι προτάσεις εγκρίθηκαν από το Συμβούλιο στις 14 και 22 Σεπτεμβρίου 2015. Τέλος, η ατζέντα πρότεινε να εξετασθεί, στο πλαίσιο της Κοινής Πολιτικής Ασφάλειας και Άμυνας (ΚΠΑΑ), μια πιθανή επιχείρηση στη Μεσόγειο για την εξάρθρωση των δικτύων των διακινητών και την καταπολέμηση της διακίνησης μεταναστών.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έχει συμμετάσχει ενεργά στην έγκριση νομοθεσίας για τη ρύθμιση του ζητήματος της μετανάστευσης. Διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη σύνταξη και έγκριση των οδηγιών περί επιστροφής και περί ενιαίας άδειας διαμονής και εργασίας.

Ανταποκρινόμενο στην αύξηση της ροής των μεταναστών στις μεσογειακές ακτές της Ένωσης και στον πολλαπλασιασμό των ναυαγίων από το τέλος του 2013, το Κοινοβούλιο ενέκρινε ψήφισμα στις 17 Δεκεμβρίου 2014 σχετικά με την κατάσταση στη Μεσόγειο και την ανάγκη ολιστικής προσέγγισης του ζητήματος της μετανάστευσης εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έδωσε δε εντολή στην Επιτροπή Πολιτικών Ελευθεριών, Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων (LIBE) να ετοιμάσει έκθεση πρωτοβουλίας. Το σχέδιο έκθεσης παρουσιάστηκε στην επιτροπή στις 18 Ιανουαρίου 2016 πριν την υποβολή του στην

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ολομέλεια για έγκριση από το σύνολο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Η εν λόγω έκθεση, που άπτεται ενός ολοένα πιο επίκαιρου ζητήματος, αποσκοπεί να παράσχει στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ένα γενικό πλαίσιο για τις επικείμενες θέσεις του στο θέμα, ιδίως για τις δύο "δέσμες μέτρων", που ανακοινώθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τον Μάρτιο του 2016, σχετικά με το άσυλο και την οικονομική μετανάστευση.

2.1.6. Πολιτικές περιφρούρησης των συνόρων και επιστροφής μεταναστών

Η Ελλάδα έχει πολλές φορές κατηγορηθεί για τα "πορώδη" σύνορά της που διευκολύνουν την είσοδο μεταναστών στη χώρα, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και πύλη εισόδου στην Ε.Ε. Είναι άγνωστο πόσοι ακριβώς μετανάστες, στην πλειοψηφία τους από χώρες της Αφρικής και της Ασίας, καταφέρνουν να περάσουν τα σύνορα ή πόσοι έρχονται με τουριστική βίζα και μετά τη λήξη της παραμένουν εργαζόμενοι στην παραοικονομία.

Η είσοδος μεταναστών στην Ελλάδα είναι αναπόφευκτο προϊόν της γεωγραφίας και των συνόρων της χώρας. Η συνεχιζόμενη εισροή δεν μπορεί να υπονοεί απαραίτητα ανικανότητα ή αδυναμία του συστήματος να προστατεύσει τα σύνορά του. "Συνδέεται άμεσα με τους πόρους, τους οποίους μπορεί να διαθέσει το κράτος, αλλά και με την ευρύτερη γεωγραφία της περιοχής και τις συνορεύουσες χώρες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελούν τον ενδιάμεσο σταθμό με τη σειρά τους στη διαδρομή προς την Ελλάδα. Η 'λαθραία' είσοδος, επομένως, συνδέεται άρρηκτα με τη γεωγραφία, το πορώδες σύνορο και τα διαθέσιμα μέσα" (Δημητριάδη, 2013:94).

Η σύνδεση της ασφάλειας με τη μετανάστευση οδήγησε στην αποκαλούμενη "διεύρυνση των εξωτερικών συνόρων" της Ε.Ε αναφορικά με την άσκηση εξωτερικής πολιτικής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

(externalization of border control). Να σημειωθεί ότι από το 1991 έχει τεθεί σε εφαρμογή η Συμφωνία Σένγκεν και η Ευρωπαϊκή Ένωση απέκτησε ενιαία σύνορα. Το θέμα της διεύρυνσης των συνόρων της Ε.Ε πρωτοεμφανίστηκε στα συμπεράσματα του Συμβουλίου Τάμπερε το 1999 και της Σεβίλλης το 2002, όπου διατυπώθηκε ότι μελλοντικές συνεργασίες με τρίτες χώρες θα πρέπει να περιλαμβάνουν όρους για κοινή διαχείριση μεταναστευτικών ροών και συμφωνιών επανεισδοχής για παράτυπους μετανάστες (Lavanex, 2006:342). Η διεύρυνση των συνόρων περιλαμβάνει:

- άσκηση πολιτικής σύμφωνα με τις εθνικές πολιτικές και τη δημιουργία κέντρων κράτησης για μετανάστες και αιτούντες άσυλο. Οι δύο κατηγορίες θα διαχωρίζονται και θα είναι δυνατή η κατάθεση αιτημάτων ασύλου προς χώρες της Ε.Ε (Betts&Miller, 2006):
 - "ενδυνάμωση" του εξωτερικού συνόρου μέσα από φράχτες, περιφρούρηση και περιπολίες.
 - απέλαση/επιστροφή και επανεισδοχή παράτυπων μεταναστών και εκείνων των οποίων η αίτηση ασύλου έχει απορριφθεί μέσα από διμερείς συμφωνίες επιστροφής ή από συμφωνίες επανεισδοχής.
 - επικέντρωση της διαδικασίας ασύλου εκτός της Ε.Ε στις χώρες διέλευσης με κέντρα επεξεργασίας των αιτημάτων.
 - σύνδεση της μετανάστευσης με την πρωτογενή ανάπτυξη στις χώρες προέλευσης, ώστε να αποτρέπονται νέα μεταναστευτικά ρεύματα (Debenedetti, 2006:1-2).

Ουσιαστικά η Ε.Ε υλοποιεί όλες τις παραπάνω πρακτικές με εξαίρεση την επεξεργασία αιτημάτων ασύλου εκτός εδάφους της Ε.Ε. Από τους σπουδαιότερους πυλώνες της Ευρωπαϊκής πολιτικής για τη διαχείριση της μετανάστευσης και διεύρυνσης των συνόρων είναι η FRONTEX, που ιδρύθηκε το 2004 και εντάσσεται στο πλαίσιο της σύνδεσης της μετανάστευσης με την ασφάλεια. Ο κεντρικός ρόλος της FRONTEX αφορά την περιφρούρηση των εξωτερικών συνόρων της Ε.Ε και τη διαχείριση της αποτροπής της εισόδου σε παράτυπους μετανάστες, με τη χρήση θαλάσσιων,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

χερσαίων, εναέριων και τεχνολογικών μέσων ελέγχου των συνόρων (Triandafyllidou&Ilies, 2010). Μπορεί να παρέχει πρόσθετη τεχνική υποστήριξη σε όσες χώρες αντιμετωπίζουν έντονες μεταναστευτικές πιέσεις συντονίζοντας την αποστολή πρόσθετου τεχνικού εξοπλισμού (π.χ. αεροσκάφη και πλεούμενα) καθώς και ειδικά καταρτισμένου προσωπικού. Με τα εμπόδια που ορθώνει η FRONTEX στα εξωτερικά σύνορα της Ε.Ε. δυσχεραίνεται η εφαρμογή παράνομων δραστηριοτήτων και καλλιεργείται η εικόνα μιας Ένωσης "φρουρίου". Χωρίς να παρακάμπτει ή να υπερβαίνει τις εθνικές αρχές αποτελεί την πρακτική πλευρά της διαχείρισης της παράτυπης μετανάστευσης, μαζί με τις διακρατικές συμφωνίες επανεισδοχής και επιστροφές/απελάσεις. Ο παράτυπος μετανάστης αντιμετωπίζεται, με τη λογική της ασφάλειας, ως "αντικείμενο" κινδύνου.



Η κύρια δραστηριότητα της FRONTEX εστιάζεται στη λεκάνη της Μεσογείου και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, την Ιταλία και την Ισπανία, αλλά και σε χερσαία σύνορα π.χ. στη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, την Πολωνία και τη Σλοβακία. Είναι επίσης παρούσα σε πολλά διεθνή αεροδρόμια σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Η FRONTEX έχει ποικίλους τομείς ευθύνης, οι οποίοι προβλέπονται στον κανονισμό (ΕΚ) αριθ. 2007/2004. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι εξής (<https://europa.eu>):

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ανάλυση κινδύνων. Αναπτύσσει τις δραστηριότητες βάσει αναλύσεων των κινδύνων και αξιολογεί τους κινδύνους για την ασφάλεια των συνόρων της Ε.Ε. Καταγράφει τις τάσεις που παρατηρούνται αναφορικά με την παράνομη μετανάστευση και τη διασυνοριακή εγκληματική δραστηριότητα στα εξωτερικά σύνορα, περιλαμβανομένης της εμπορίας ανθρώπων. Γνωστοποιεί τα πορίσματα στις χώρες της Ε.Ε και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και αντλεί στοιχεία από αυτές για το σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων.

Κοινές επιχειρήσεις. Συντονίζει την αποστολή ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού καθώς και τεχνικού εξοπλισμού (αεροσκάφη, πλεούμενα και εξοπλισμός ελέγχου/επιτήρησης των συνόρων) στις περιοχές εξωτερικών συνόρων που έχουν ανάγκη από πρόσθετη βοήθεια.

Ταχεία αντίδραση. Αν μια χώρα της Ε.Ε βρεθεί αντιμέτωπη με έντονες πιέσεις στα εξωτερικά της σύνορα, ιδίως λόγω της άφιξης μεγάλου αριθμού ατόμων από χώρες εκτός Ε.Ε, συντονίζει την αποστολή ευρωπαϊκών ομάδων συνοριοφυλάκων.

Έρευνα. Φέρνει σε επαφή εμπειρογνώμονες σε θέματα ελέγχου των συνόρων με τους κλάδους της έρευνας και της βιομηχανίας, έτσι ώστε οι νέες τεχνολογίες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αρχών που είναι υπεύθυνες για τον έλεγχο των συνόρων.

Κατάρτιση. Αναπτύσσει κοινά πρότυπα κατάρτισης για τις συνοριακές αρχές με στόχο την εναρμόνιση της εκπαίδευσης των συνοριοφυλάκων στην Ε.Ε και τις χώρες Σένγκεν. Η εναρμόνιση αυτή αποσκοπεί στην εφαρμογή ενιαίων προτύπων ελέγχου των συνόρων για τους ταξιδιώτες που διέρχονται τα εξωτερικά σύνορα της Ε.Ε. Δίνει επίσης τη δυνατότητα σε συνοριοφύλακες από διάφορες χώρες να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε κοινές επιχειρήσεις.

Κοινές επιχειρήσεις επιστροφής. Αναπτύσσει βέλτιστες πρακτικές για την επιστροφή μεταναστών (που αποφασίζει η κάθε χώρα) και συντονίζει τις κοινές επιχειρήσεις επιστροφής.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ανταλλαγή πληροφοριών. Αναπτύσσει και θέτει σε λειτουργία συστήματα πληροφόρησης που επιτρέπουν την ταχεία ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συνοριακών αρχών.



Η παρουσία της FRONTEX στην Ελλάδα εντοπίζεται στο 2006 έχοντας ενεργό συμμετοχή στη διαχείριση των θαλάσσιων συνόρων (FRONTEX 2010), αλλά και τη χερσαία υποστήριξη στα σύνορα Ελλάδας-Αλβανίας, Βουλγαρίας και Τουρκίας. Το 2010 αναπτύχθηκε ύστερα από αίτηση της Ελλάδας η Ομάδα Ταχείας Αντίδρασης (RABIT), κατά ένα μέρος εξαιτίας των αυξανόμενων εισροών στον Έβρο και κατά άλλο μέρος εξαιτίας της έκδηλης αδυναμίας της ελληνικής πολιτείας να διαχειριστεί τις εισροές. Η συνδρομή της RABIT περιλαμβάνει τη συνδρομή συνοριοφυλάκων της FRONTEX, υλικοτεχνική ενίσχυση και συμμετοχή στις διαδικασίες σύλληψης, προώθησης σε κέντρα κράτησης, αλλά και στις διαδικασίες ταυτοποίησης των συλληφθέντων μεταναστών. "Η περιφρούρηση τόσο στον θαλάσσιο, όσο και στον χερσαίο χώρο θεωρητικά περιορίζεται στον εντοπισμό και, όπου προκύπτει η ανάγκη, στη διάσωση (ιδιαίτερα στα θαλάσσια σύνορα). Η σύλληψη παραμένει αρμοδιότητα των εθνικών αρχών. Παρά ταύτα θεωρείται ότι έχει λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για τους παράτυπους μετανάστες" (Δημητριάδη, 2013:78). Τα αποτελέσματα από την ανάπτυξη και το έργο της δύναμης FRONTEX είναι εμφανή, καθώς η παρουσία του Οργανισμού λειτουργεί ανασταλτικά για τους παράτυπους μετανάστες στον ελληνικό συνοριακό χώρο και, κατά συνέπεια, σημειώνεται ραγδαία μείωση των εισροών.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αναφορικά με την επιστροφή παράτυπων μεταναστών στη χώρα προέλευσης ή και διέλευσης διακρίνονται οι ακόλουθες μορφές: α) εθελοντική επιστροφή, β) αναγκαστική επιστροφή (απέλαση), γ) επανεισδοχή. Οι επιστροφές αποτελούν ένα τρόπο διαχείρισης της παράτυπης μετανάστευσης σε συνεργασία με τρίτες χώρες στην προσπάθεια συγκράτησης των ροών μεταναστών στα εδάφη τους, εκτός Ε.Ε. Πρόκειται για ενέργεια εξωτερικής πολιτικής της Ε.Ε σε συνεργασία με τις χώρες προέλευσης μεταναστών και αρχικά αφορούσε τις χώρες που γεωγραφικά βρίσκονται πλησίον της Ευρώπης. Στο πλαίσιο εφαρμογής της πολιτικής επιστροφής ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Ταμείο Επιστροφών, με ενδεικτικό προϋπολογισμό για την περίοδο 2008-2013 τα 678 εκατομμύρια Ευρώ για τα κράτη-μέλη, ενόψει της υλοποίησης επιστροφών σε τρίτες χώρες.

Η εθελοντική επιστροφή υπηκόων τρίτων χωρών στη χώρα καταγωγής τους λαμβάνει χώρα μέσα από πρόγραμμα εθελοντικού



επαναπατρισμού του Διεθνούς Οργανισμού για τη Μετανάστευση (ΔΟΜ) και με χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Επιστροφών. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην εξασφάλιση ασφαλούς και αξιοπρεπούς επιστροφής υπηκόων τρίτων χωρών που δεν πληρούν τους όρους εισόδου/παραμονής στη χώρα ή έχουν υποβάλει αίτημα ασύλου το οποίο είτε απορρίφθηκε είτε εκκρεμεί. Μέσω του προγράμματος οι επωφελούμενοι αποκτούν την ευκαιρία να επιστρέψουν με αξιοπρέπεια στις πατρίδες τους,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

έχοντας εξασφαλίσει τα έξοδα ταξιδιού και ένα μικρό οικονομικό βοήθημα. Δίνεται ο χρόνος από 7 έως 30 ημέρες, ανάλογα με τις περιστάσεις, για την αναχώρηση από τη χώρα. ...Η επιτυχής εφαρμογή των προγραμμάτων επιστροφής και επανένταξης απαιτούν τη συνεργασία και τη συμμετοχή πολλών φορέων, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών, της κοινωνίας των πολιτών και των κυβερνήσεων από τις χώρες υποδοχής και καταγωγής. Οι συμπράξεις που δημιουργούνται από το ΔΟΜ και όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, είναι βασικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος, από τα στάδια προ της επιστροφής μέχρι και τα στάδια της επανένταξης. Να σημειωθεί ότι το Γραφείο του ΔΟΜ στην Ελλάδα υλοποιεί το πρόγραμμα εθελοντικών επιστροφών με χρηματοδότηση κατά 75% από Ευρωπαϊκούς Πόρους και κατά 25 % από Εθνικούς Πόρους.

Στη Μελέτη που εκπόνησε το Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης (2015) στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Δικτύου Μετανάστευσης τονίζεται πως παρά τις εστιασμένες δράσεις που εκπόνησε η ελληνική πολιτεία, "κάνοντας μια ανασκόπηση των πραγματικών αριθμών των επιστρεφόντων, τα συμπεράσματα που προκύπτουν, καταδεικνύουν πως οι αριθμοί των επιστρεφόντων βρίσκονται σε πολύ χαμηλό επίπεδο, σε σύγκριση με τους αριθμούς των εισερχομένων στη χώρα".

Επειδή η εθελοντική επιστροφή μεταναστών στη χώρα καταγωγής τους δεν αποδεικνύεται συνηθισμένη πρακτική, η Οδηγία 2005/85/ΕΚ του Συμβουλίου της 1ης Δεκεμβρίου 2005 προβλέπει σε δεύτερο στάδιο την έκδοση εντολής επαναπατρισμού και τη δυνατότητα, ως τελευταίας λύσης, η επιστροφή να γίνει με αναγκαστικά μέσα (απέλαση). Η διαφοροποίηση στην εφαρμογή εντοπίζεται μόνο στις ευάλωτες ομάδες, στις οποίες περιλαμβάνονται οι ανήλικοι, οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, οι έγκυες, τα θύματα βασανιστηρίων, κακοποίησης και τα άτομα με αναπηρίες. Ένας μετανάστης δεν μπορεί να απελαθεί από τη χώρα από τη στιγμή που αιτείται άσυλο. Υπεύθυνο για την στέγαση των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αιτούντων ασύλου στην Ελλάδα είναι το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Ο αιτών άσυλο μετανάστης για να λάβει στέγαση κάνει αίτηση στα Κέντρα Υποδοχής. Τα παιδιά των αιτούντων άσυλο έχουν πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες των δημόσιων σχολείων, ακόμη και με ελλιπή δικαιολογητικά. Η επανεισδοχή αποτελεί στην ουσία αναγκαστική επιστροφή με διαφορετική όμως διαδικασία. Η επανεισδοχή αναφέρεται στις διαδικασίες που προβλέπει η Ευρωπαϊκή Οδηγία Επιστροφής (2008/115/ΕΕ) της 16ης Δεκεμβρίου 2008, σχετικά με τους κοινούς κανόνες και διαδικασίες στα κράτη μέλη για την επιστροφή των παρανόμως διαμενόντων υπηκόων τρίτων χωρών (L 348/98). Όπου δεν έχουν υπογραφεί συμφωνίες επανεισδοχής συνήθως συνάπτονται συμφωνίες αστυνομικής συνεργασίας, που δίνουν τη δυνατότητα επανεισδοχής.

Σε ό,τι αφορά τις επανεισδοχές στην Τουρκία, ισχύει το παρακάτω νομικό πλαίσιο: α) Το διμερές Ελληνο-Τουρκικό Πρωτόκολλο Επανεισδοχής, το οποίο υπεγράφη στην Αθήνα στις 08 Νοεμβρίου 2001 και κυρώθηκε με τον ν.3030/2002(ΦΕΚ Α΄-163/15-07-2002), β) Η Συμφωνία Επανεισδοχής Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας, η οποία υπεγράφη στις 16 Δεκεμβρίου 2013 στην Άγκυρα και τέθηκε σε ισχύ την 01η Οκτωβρίου 2014, για την επανεισδοχή υπηκόων Τουρκίας. Από την 01^η Ιουνίου 2016 τέθηκε σε ισχύ και για τους υπηκόους τρίτων χωρών, αντικαθιστώντας και το διμερές Ελληνο-Τουρκικό Πρωτόκολλο Επανεισδοχής. Να σημειωθεί ότι κατά το τρέχον διάστημα η ελληνική κυβέρνηση βρίσκεται σε διαπραγματεύσεις με τις τουρκικές αρχές και εκκρεμεί η υπογραφή Εφαρμοστικού Πρωτοκόλλου, γ) Η Κοινή Δήλωση Ε.Ε.-Τουρκίας της 18ης Μαρτίου 2016, σύμφωνα με την οποία, από τις 20 Μαρτίου 2016, όλοι οι νεοεισερχόμενοι στα ελληνικά νησιά αλλοδαποί θα επιστρέφονται στην Τουρκία. Ας αναφερθεί ότι, σύμφωνα με την ανακοίνωση του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη, από τις αρχές του 2016 μέχρι τέλους Σεπτεμβρίου του ίδιου έτους είχαν επιστραφεί στη Τουρκία (<http://www.minocp.gov.gr>):

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Με βάση το Διμερές Πρωτοκόλλο Επανεισδοχής Ελλάδας-Τουρκίας, 1.158 αλλοδαποί υπήκοοι τρίτων χωρών,
- Με βάση τη Συμφωνία Επανεισδοχής Ε.Ε.-Τουρκίας, 51 αλλοδαποί υπήκοοι Τουρκίας και
- Με βάση την Κοινή Δήλωση Ε.Ε.-Τουρκίας, 716 αλλοδαποί διαφόρων εθνικοτήτων.
- Επιπροσθέτως, από την έναρξη της εφαρμογής της Κοινής Δήλωσης Ε.Ε.-Τουρκίας έχουν επιστραφεί στις χώρες καταγωγής τους οικειοθελώς μέσω του Διεθνούς Οργανισμού για τη Μετανάστευση (Δ.Ο.Μ.) 225 αλλοδαποί υπήκοοι τρίτων χωρών που είχαν εισέλθει στην Ελλάδα διά θαλάσσης από την Τουρκία.

Σχετικά με τις συμφωνίες επιστροφής (εθελοντικής ή υποχρεωτικής) ή επανεισδοχής μεταναστών και τη λειτουργία της FRONTEX ως οργανισμού φρούρησης και αποτροπής, η Δημητριάδη (2013:78) εύστοχα παρατηρεί πως "συνεισφέρουν στη μετατόπιση του προβλήματος στις χώρες εκτός της Ένωσης αλλά κυρίως αναδεικνύουν ότι η Ευρωπαϊκή 'ασφάλεια' επιτυγχάνεται σε βάρος των τρίτων χωρών, είτε γεωγραφικά όμορων ή και απομακρυσμένων. Παρότι όμως ο αρχικός σχεδιασμός και η πρόθεση ήταν αρχικώς για τη διαχείριση της σχέσης των χωρών-μελών της Ε.Ε και των τρίτων χωρών, οι σημερινές πρακτικές αντιμετώπισης της παράτυπης μετανάστευσης δείχνουν ότι δημιουργούνται δύο ομάδες εντός της Ε.Ε.: από τη μια οι χώρες που καλούνται να αναλάβουν την πρακτική καθημερινή διαχείριση της μετανάστευσης όντας βασικές πύλες εισόδου και από την άλλη οι χώρες που προσφέρουν την οικονομική ενίσχυση χωρίς όμως να επιβαρύνονται με τη διαχείριση του ίδιου του φαινομένου (τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό). Η ασφάλεια αποκτά διαφορετική σημασία για τις χώρες-μέλη, αναλόγως σε ποια κατηγορία υπάγονται. Εάν δηλαδή είναι χώρες πρώτης υποδοχής σημαντικού αριθμού μεταναστών, αναπτύσσουν διαφορετική έννοια της ασφάλειας (και της ανασφάλειας) από ό,τι άλλες χώρες-μέλη της

Ε.Ε. Το ίδιο ισχύει και για χώρες εκτός Ε.Ε που αναλαμβάνουν το ρόλο του 'αναχώματος'".

2.1.7. Ξενοφοβία και ρατσισμός στην Ελλάδα σήμερα

Με την αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων στην Ελλάδα από το τέλος της δεκαετίας του 1980 άρχισαν να εκδηλώνονται στο γηγενή πληθυσμό αισθήματα επιφυλακτικότητας, καχυποψίας και δυσπιστίας απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό. Σε αρκετές περιπτώσεις τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας βοήθησαν να συντηρηθούν εθνορατσιστικά μηνύματα που οξύνουν τον υπερεθνικισμό, την απέχθεια και την έλλειψη ανοχής προς τα άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Αισθήματα τα οποία προκαλούνται από στερεότυπα και ιδεολογήματα ότι οι μετανάστες απειλούν τη δημόσια ασφάλεια και καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας των γηγενών πολιτών. Παράλληλα η φοβική, γραφειοκρατική και αναποτελεσματική μεταναστευτική πολιτική που εφαρμόστηκε για μια μεγάλη χρονική περίοδο (ν. 2434/96, ν. 2452/96, ν. 2910/01, ν. 3356/05, ν. 3536/07 και ν. 3371/08) άφησε το περιθώριο για την καλλιέργεια ενός ξενοφοβικού κλίματος στην ελληνική κοινωνία. Όπως γράφει ο Σαββάκης (2012): "Ο δημόσιος λόγος, θυμικός και, πολύ συχνά, καθόλου ψυχραιμος, εστιάζει στην υποτιθέμενη 'βάνουση και περιθωριακή φύση' των μεταναστών και συνδέει απλουστευτικά και έωλα την ιδιότητα του μετανάστη με εκείνη του 'καθ' έξη και κατά συρροή εγκληματία'. Οι όποιες εξαιρέσεις απέναντι σε αυτήν την προφανή εκτροπή της δημόσιας συζήτησης από την πολιτική συνιστώσα του θέματος δεν φαίνεται να τροποποιούν ριζικά τη συνολικότερη εικόνα".

Άρχισε έτσι βαθμιδών να διαμορφώνεται μια αμυντική συμπεριφορά προς τα άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης, να παγιώνονται αρνητικά στερεότυπα και φυλετικές προκαταλήψεις και να εκδηλώνονται αισθήματα ξενοφοβίας και περιφρόνησης προς τους μετανάστες (Έμκε-Πουλοπούλου, 1990). Αυτά συνέτειναν στο να θεωρούνται από αρκετούς οι μετανάστες

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ως ανεπιθύμητοι και οι ίδιοι να απομονώνονται σε ομάδες ομοπατριδων, συχνά αποκλεισμένοι κοινωνικά και περιθωριοποιημένοι στην ελληνική κοινωνία (Κασιμάτη, 2000).

Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι στην Ελλάδα κρούσματα ξενοφοβίας και ρατσισμού συμβαίνουν σε πολύ μικρότερη κλίμακα από ό,τι σε άλλες χώρες (Δόλλης, 2000) και ότι η ελληνική κοινωνία διακρίνεται από ανοχή απέναντι στις εθνοπολιτισμικές ομάδες μεταναστών και δεν εκδηλώνει αισθήματα εμπάθειας και ξενοφοβίας (Κοτζαμάνης κ.ά., 1996·Μαράτου-Αλιπράντη, 1996). Πιθανόν σε αυτό να συντελεί η εμπειρία του ελληνικού πληθυσμού σε οικονομικές και πολιτικές μεταναστεύσεις στο παρελθόν και η επιρροή της Ορθόδοξης πίστης στην ανεκτικότητα και αποδοχή του συνανθρώπου.

Σύμφωνα με τη Λ. Βεντούρα (2004:178) "ο ρατσισμός αποτελεί ένα σύστημα αντιλήψεων και ενεργειών που καθιστά ορατή και ορίζει ως διαφορετική μια κοινωνική ομάδα βάσει μιας πραγματικής ή υποθετικής καταγωγής, για να την υποτιμήσει και για να τοποθετηθούν τα άτομα που θεωρούνται ότι την αποτελούν στις κατώτερες κοινωνικές θέσεις ή να αποκλειστούν και να περιθωριοποιηθούν εντελώς. Με τον ισχυρισμό ότι οι διαφορές, και οι ιεραρχίες που βασίζονται πάνω τους, έγκεινται σε εγγενή χαρακτηριστικά, επιδιώκεται ο εγκλωβισμός του 'άλλου' σε μια αμετάβλητη κατώτερη κοινωνική θέση. Η διάκριση και ο στιγματισμός μπορούν να βασιστούν σε οποιοδήποτε υπαρκτό ή φανταστικό χαρακτηριστικό, σε κάποιο εξωτερικό γνώρισμα, όπως είναι το χρώμα του δέρματος, ή σε κάποιο πολιτισμικό στοιχείο, όπως είναι η θρησκεία, η γλώσσα ή οι συνήθειες" Βλ. επίσης Banton, 1971:71, 407-408). (

Σύμφωνα με έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε (2005) το 80% των Ελλήνων τάσσεται υπέρ της εθνικής ομοιογένειας. Οι Έλληνες αποδέχονται περισσότερο τους ορθόδοξους μετανάστες από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση, σε σχέση με τους μετανάστες από την Ασία και την Αφρική. Η διάχυση αρνητικών πληροφοριών για τους μετανάστες, αλλά και γενικότερα για τους

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

"άλλους", γεμίζει με δυσπιστία και φόβο τους ανθρώπους οι οποίοι πιστεύουν ότι απειλείται η ζωή και η ελευθερία τους, η αξιοπρέπειά τους, η εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα κλπ. (Τσιάκαλος, 2000).

Η Ελληνική Επιτροπή της Οργάνωσης "ΣΟΣ Ρατσισμός" αναφέρει σε μελέτη της τα ακόλουθα φαινόμενα ρατσισμού που υφίστανται στη χώρα: α) εργασιακή εκμετάλλευση από Έλληνες εργοδότες παράτυπων μεταναστών οι οποίοι δεν διαθέτουν άδεια εργασίας β) παροχή ακατάλληλων καταλυμάτων σε άτομα που εργάζονται σε συγκομιδή γ) βάνουση συμπεριφορά απέναντι σε Ασιάτισσες (Φιλιππινέζες) οικιακές βοηθούς (Έμκε-Πουλοπούλου, 1990). Μάλιστα οι Φιλιππινέζες "έχουν ταυτιστεί στη συνείδηση των Ελλήνων με την οικιακή εργασία, μια ταύτιση που κρύβει ρατσιστικές αντιλήψεις και στερεότυπα και οδηγεί τις γυναίκες αυτές σε εξευτελισμό και περιθωριοποίηση" (Παλαιολόγου & Αντωνίου, 2006:316).

Μελετητές του μεταναστευτικού φαινομένου στην Ελλάδα (Κοτζαμάνης κ.ά., 1996) παρατηρούν, ότι οι Έλληνες εκδηλώνουν αντιμεταναστευτική και ρατσιστική συμπεριφορά και με άλλους τρόπους π.χ. προκλητική και μειωτική συμπεριφορά προς τους μετανάστες από διάφορες αρμόδιες υπηρεσίες, επιφυλακτική συμπεριφορά προς τα παιδιά τους στα σχολεία, ταπεινωτικά και υποβιβαστικά της προσωπικότητάς τους συνθήματα στους τοίχους, δυσκολία αποδοχής και ανεκτικότητας σε όσους τελούν γάμους με μετανάστη, φαινόμενα καθημερινής βίας και ξυλοδαρμών κ.ά. Η Έμκε-Πουλοπούλου (1990) αναφέρει πως δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε τη διακριτική και ρατσιστική συμπεριφορά ορισμένων ιδιοκτητών οι οποίοι αρνούνται να νοικιάσουν κατοικία σε "μη λευκούς" μετανάστες ή να απαιτούν εξαιρετικά υψηλό μίσθωμα με αποτέλεσμα η εξεύρεση στέγης να αποτελεί σοβαρό πρόβλημα. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του εκπροσώπου της Νιγηριανής Κοινότητας στην Αθήνα στην Εφημ. *ΤΑ ΝΕΑ* (9-11-2005): "Δεν είναι όλοι οι ιδιοκτήτες ξενόφοβοι. Υπάρχουν καλοί και κακοί. Ωστόσο, αρκετοί μόλις ακούν ότι είμαστε ξένοι αρνούνται να μας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

νοικιάσουν τα σπίτια. Πολλές φορές για να βοηθήσω συμπατριώτες μου αναγκάζομαι να βάζω Έλληνες να μιλούν στο τηλέφωνο και να μπαίνουν ως... εγγυητές για να νοικιάσουν ένα σπίτι".

Συχνές είναι και οι περιπτώσεις που κάποιοι καταστηματαρχές συμπεριφέρονται περιφρονητικά στους "μη λευκούς" πελάτες τους και σε τυχόν αντίδρασή τους απειλούν ότι θα καλέσουν την αστυνομία. Περιθωριοποίηση συναντάται και στο χώρο της εργασίας σε ελληνικά πλοία, καθώς πληρώματα Αφρικανών και Ασιατών απομονώνονται σε ξεχωριστές κουκέτες και ξεχωριστές τράπεζες εστίασης (Εμκε-Πουλοπούλου, 1990). Οι τραυματισμοί στη Μανωλάδα μεταναστών αγρεργατών στη συγκομιδή φράουλας από επιστάτες μιας μεγάλης γεωργικής επιχείρησης όπου εργάζονταν με πολύ χαμηλό ημερομίσθιο, χωρίς ένσημα, ενώ τους οφείλονταν ημερομίσθια πολλών ημερών, είναι ενδεικτικοί. Όπως έχει επισημανθεί, οι μετανάστες σε αυτές τις εκμεταλλεύσεις ζουν σε ένα εσωτερικό κοινωνικό απαρτχάιντ (Balibar, 2003), διαχωρισμένοι σε ειδικές εγκαταστάσεις από την υπόλοιπη τοπική κοινωνία, χωρίς άδειες παραμονής, "προσομοιάζοντας με τις συνθήκες ζωής των δουλοπαροίκων που περιέγραφαν οι κλασικοί του Μαρξισμού" (Κασίσογλου, 2014). Διάχυτη είναι η αντίληψη, γνωστή και ως "οικονομικός ρατσισμός", ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικά στρώματα των Ελλήνων ότι οι μετανάστες αποκομίζουν οικονομικά οφέλη από την παραμονή τους στην Ελλάδα και ότι καταλαμβάνουν δουλειές στις οποίες θα μπορούσαν να προσληφθούν εγχώριοι εργάτες, με αποτέλεσμα να αυξάνει η ανεργία σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και να μειώνονται οι μισθοί (Ιωκείμογλου, 2001). Το φαινόμενο που είναι γνωστό και ως "υπόθεση αντικατάστασης" (Λιανός & Παπακωνσταντίνου, 2003), έχει αποδειχτεί ότι στερείται υλικής βάσης, καθότι η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι μετανάστες εργάτες έχουν μόνο περιορισμένες επιπτώσεις στην απασχόληση και τους μισθούς των Ελλήνων και ότι δεν ανταγωνίζονται τους Έλληνες για τις ίδιες θέσεις εργασίας (Ιωσηφίδης, 2001· Λαμπριανίδης & Συκάς, 2012· Κασίμης & Παπαδόπουλος, 2012).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στην ουσία η πλειονότητα των μεταναστών χρησιμοποιείται σε εργασίες χαμηλά αμειβόμενες που απαιτούν χαμηλή εξειδίκευση, με δύσκολες εργασιακές συνθήκες και χωρίς προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης. Τις εργασίες αυτές χαμηλού κύρους τις έχουν απορρίψει οι Έλληνες εργάτες με αποτέλεσμα να υπάρχουν σαφείς διαχωριστικές γραμμές στον εργασιακό τομέα ανάμεσα σε Έλληνες και μετανάστες εργάτες. Λόγω του παράνομου καθεστώτος τους, πολλοί μετανάστες κινούνται εκτός των πλαισίων των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, αποτελώντας ένα δυναμικό το οποίο αμείβεται με αποδοχές κάτω του επιτρεπόμενου από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, δεν επιβαρύνει τον εργοδότη με ασφαλιστικές εισφορές και εξυπηρετεί την επιδίωξη πολλών επιχειρήσεων για προσαρμογή του αριθμού των εργαζομένων στις γρήγορες διακυμάνσεις της παραγωγής (Καρασαββόγλου, 2001:201).

Οι πράξεις και οι αντιλήψεις που ορίζουν τον μετανάστη θεσμοθετώντας και "νομιμοποιώντας" διακρίσεις εναντίον του, δημιουργούν εμπόδια στη ισότιμη συμμετοχή του στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη συνείδηση των ορίων της κυρίαρχης εθνικής ομάδας και οδηγούν στο συσχετισμό της εθνικότητας με προνόμια τα οποία πρέπει να διαφυλαχτούν (Βεντούρα, 2004:189). Εδώ γίνεται λόγος για την αντίθετη από την προηγούμενη θεωρία της "αντικατάστασης", αυτή της "υπόθεσης διαχωρισμού" (Λιανός & Παπακωνσταντίνου, 2003). Παρόλα αυτά υπάρχουν ορισμένοι εργασιακοί κλάδοι όπου παρατηρείται ένας ανταγωνισμός ανάμεσα σε Έλληνες και μετανάστες εργάτες και ένας παραγκωνισμός Ελλήνων από αλλοδαπούς, όπως π.χ. τα οικοδομικά επαγγέλματα και ορισμένες αγροτικές εργασίες. Η πρακτική αυτή έχει επιπτώσεις στο ύψος των μισθών, π.χ. αρκετοί Έλληνες εκφράζουν παράπονα ότι η παρουσία μεταναστών εργατών ασκεί πίεση για χαμηλότερους μισθούς τόσο για αλλοδαπούς όσο και για Έλληνες (Ιωακείμογλου, 2001).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τις εν γένει επαγγελματικές δραστηριότητες των μεταναστών μπορούμε να συναγάγουμε συμπεράσματα για τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά, τις συνθήκες εργασίας και τα προβλήματά τους. Γενικά βρίσκουν επαγγελματική διέξοδο σε ένα μικρό φάσμα επαγγελμάτων, που είναι δευτερεύοντα στην αγορά εργασίας και γενικά σε όλο το φάσμα της διευρυνόμενης παραοικονομίας, όπου εξάλλου απασχολούνται και χιλιάδες γηγενείς (Ιωκείμογλου, 2001·Μάρκοβα, 2001).

Στο κέντρο της Αθήνας οι χώροι διαμονής των μεταναστών έχουν μετατραπεί σε γκέτο που τους αφαιρούν κάθε δυνατότητα ανάπτυξης της κοινωνικής και πολιτιστικής τους ύπαρξης, ωθώντας τους στο κοινωνικό περιθώριο της πόλης και στερώντας τους κάθε ευκαιρία να συμμετέχουν και να απολαμβάνουν τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα των πολλών. Οι γειτονιές με τους μετανάστες αποτελούν αντανάκλαση της φτώχειας, του απομονωτισμού, της κοινωνικής εκμετάλλευσης και ενός συστήματος απαγορεύσεων και υποβιβασμού (Ψημμένος, 1995).Εθνοφυλετικά και οικονομικά, λοιπόν, εμπόδια αποκόπτουν τους μετανάστες από την υπόλοιπη κοινωνία και τους καταδικάζουν να ζουν κάτω από τα επιτρεπόμενα όρια φτώχειας, σε υποβαθμισμένες περιοχές και άθλιους χώρους, σε παλιές κατοικίες με πολυάνθρωπη συγκατοίκηση, όπου είναι δύσκολο να επιβιώσει ανθρώπινη ύπαρξη.

Ο Ψημμένος (1995) ανάγει την δημιουργία τέτοιων περιθωριοποιημένων χώρων στην παγίωση εθνοφυλετικών διακρίσεων που α) εκφράζονται σε προσωπικό-ατομικό επίπεδο, οπότε πρόκειται για έναν "υποκειμενικό εθνο-ρατσισμό" (αναφέρει μάλιστα την εικόνα της νοικοκυράς που αρνείται να νοικιάσει διαμέρισμα σε μετανάστες και το νεαρό που πετάει πέτρες στο σπίτι Πακιστανού), β) αποτελούν έκφραση της πολιτικής του κράτους και των δημόσιων υπηρεσιών, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης που σκόπιμα αγνοούν και δείχνουν απαθείς απέναντι στις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών αναφορικά με το χώρο διαμονής τους. Σύμφωνα με τον Ψημμένο (1995) γίνεται κατ' αυτόν τον τρόπο λόγος για έναν "θεσμοθετημένο" επικίνδυνο εθνο-ρατσισμό που

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αναπαράγει και επιδιώκει τη συντήρηση του κοινωνικού συστήματος και της καθεστηκυίας τάξης στην πόλη, στη διατήρηση οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων και στην "κάρπωση" κοινωνικών οφελών από τις κυρίαρχες ομάδες.

Γράφουν οι Παλαιολόγου & Αντωνίου (2006:304) ότι στην καθημερινή πραγματικότητα "δεν προβάλλονται τόσο οι βιολογικές ή φυλετικές διαφορές, όσο οι όποιες ιδεολογικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, πολιτικές διαφοροποιήσεις, οι αποκλίσεις από τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες και ιδεώδη: υπερτονίζοντας λοιπόν την ανωτερότητα των ελληνικών πολιτισμικών αξιών και δίνοντας έμφαση στην εθνική μας ταυτότητα, τους στιγματίζουμε, τους αρνούμαστε την κοινωνική τους ενσωμάτωση, διαμορφώνουμε άκριτα αρνητικά στερεότυπα και τους καταδικάζουμε χωρίς να έχουν διαπράξει κανένα αδίκημα". Με άλλα λόγια ο ρατσιστικός λόγος παίρνει σήμερα τη μορφή της υπεράσπισης της πολιτισμικής ταυτότητας και των συνόρων απέναντι στον κίνδυνο διείσδυσης του διαφορετικού "άλλου" στην επικράτεια κι αλλοίωσης της ιδιοπροσωπίας του έθνους (Anthias, 1995:279). Οι Κοτζαμάνησ.ά (1996, όπως τους παραθέτουν οι Παλαιολόγου & Αντωνίου, 2006:304) αναφέρουν ενδεικτικά πως τους μετανάστες "τους θεωρούμε υπεύθυνους και υπόλογους για όλα τα προβλήματα, μόνο και μόνο επειδή είναι ανεπιθύμητοι και γι' αυτό θεωρούνται αποβλητέοι, προλειαινόντας το έδαφος για έντονες εθνικές και κοινωνικές αντιπαραθέσεις". Ο ΓιούνουςΜοχαμαντί, πρόεδρος της αφγανικής κοινότητας στην Ελλάδα γίνεται διαρκώς δέκτης παραπόνων και καταγγελιών από συμπατριώτες του που αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τα μέσα μαζικής μεταφοράς από τον φόβο των επιθέσεων. *"Η όποια αύξηση της προκατάληψης και του καθημερινού ρατσισμού είναι για μένα 100% συνέπεια της οικονομικής κρίσης"* σχολιάζει. *"Αυτή τη στιγμή ο έλληνας πολίτης είναι εκνευρισμένος. Καθημερινά βλέπει το επίπεδο ζωής του να πέφτει, ζει μέσα σε μια συνεχή ανασφάλεια. Ο μετανάστης είναι ο εύκολος στόχος, είτε γιατί κάποιοι τον έχουν πείσει πως αυτός είναι υπεύθυνος για τις*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει είτε γιατί είναι σε χειρότερη θέση και μπορείς να ξεσπάσεις απάνω του. Πιστεύω πως όταν βελτιωθεί η οικονομική κατάσταση όλα αυτά τα φαινόμενα θα ατονήσουν. Δεν δέχομαι ότι το μεγαλύτερο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας έχει γίνει ρατσιστικό. Αν ισχύει αυτό, αλίμονο σε όλους μας, Έλληνες και μετανάστες"(Πουλιόπουλος, 2012).

Για τον Πέτρο Κωνσταντίνου, πανελλαδικό συντονιστή της Κίνησης "Ενωμένοι Ενάντια στον Ρατσισμό και τη Φασιστική Απειλή", η όποια έξαρση των ρατσιστικών φαινομένων δεν έχει να κάνει με κάποιου είδους "εκφασισμό της ελληνικής κοινωνίας". "Είναι περισσότερο αποτέλεσμα της κυβερνητικής πολιτικής και της ανοιχτής σε πολλές περιπτώσεις συνεργασίας της Αστυνομίας με παρακρατικές ομάδες. Την ίδια στιγμή όμως υπάρχει και μεγαλύτερη συνειδητοποίηση από πλευράς της κοινωνίας, π.χ. στις επιθέσεις σε λεωφορεία, όπου σε πολλές περιπτώσεις υπήρχε ταυτόχρονα αντίδραση των πολιτών. Σε κάθε περίπτωση, ακόμη και αν έχουμε όξυνση του ρατσισμού, έχουμε ταυτόχρονα μεγαλύτερη ριζοσπαστικοποίηση και μαχητικότητα των αντιφασιστικών δυνάμεων στην κοινωνία μας" (Πουλιόπουλος, 2012).

Η σύγχρονη ενδυνάμωση ρατσιστικών φαινομένων και η στενή σύνδεσή τους με τον εθνικισμό δεν αποτελούν ελληνικές ιδιαιτερότητες. Σε πολλά κράτη της Ευρώπης παρατηρείται ένας αυξημένος συσχετισμός των αρνητικών προσλήψεων των μεταναστών και του ρατσισμού με την υπεράσπιση της εθνικής ταυτότητας. Η σύγχρονη αναβίωση του εθνικιστικού φαινομένου και η διαπλοκή του με το ρατσισμό δεν μπορούν να αναλυθούν χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες και πορείες σε συνδυασμό με το κλίμα της οικονομικής κρίσης.

Μπροστά στις σαρωτικές αλλαγές οι οποίες επιβάλλονται με πρωτοφανή ταχύτητα στο κλίμα της διεθνούς αβεβαιότητας που επικρατεί, η μετανάστευση έρχεται να μεταβάλλει τα δημογραφικά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα των χωρών υποδοχής με αποτέλεσμα να αυξάνεται η κοινωνική ανασφάλεια, να καλλιεργούνται φόβοι μπροστά στο άγνωστο, και το μέλλον να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αντιμετωπίζεται με ανησυχία και απαισιοδοξία. Κατά συνέπεια οι μετανάστες εμφανίζονται ως μια πρόσθετη απειλή στην επισφαλή κοινωνική συλλογικότητα και αλληλεγγύη.

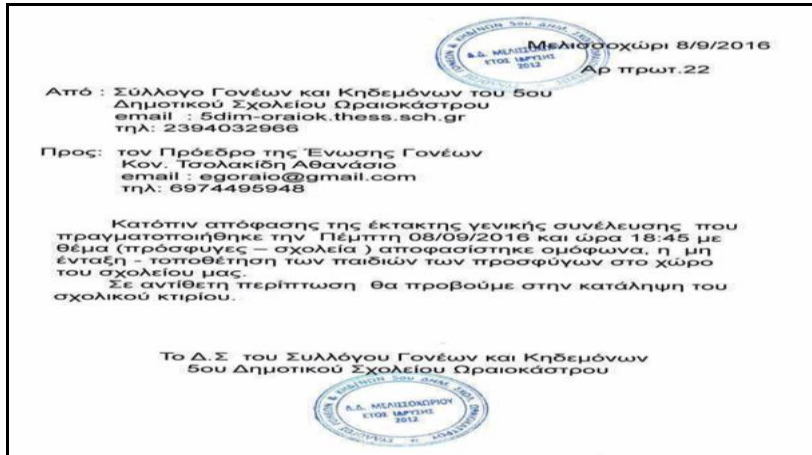
Πολλοί προσπαθούν να διαχειριστούν την κρίση μέσω της ανασύστασης ενός εθνικού μεγαλείου καθιστώντας το παρελθόν πυξίδα για το μέλλον. Η καταφυγή σε εθνικιστικούς μύθους, η προσκόλληση σε μια ταυτότητα που μοιάζει σταθερή και η απόδοση στους διαφορετικούς "άλλους" των δεινών και της ανασφάλειας που επικρατούν, αποτελούν μέρος των προσπαθειών ορισμένων να ερμηνεύσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν, να διαμορφώσουν μια συνεκτική ερμηνεία των γεγονότων και να δώσουν νόημα στα βιώματά τους (Eley&Suny, 1996:31). Η επίκληση της εθνικής κοινότητας στοχεύει επομένως στη διασφάλιση του μέλλοντος με τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων και των προνομίων των γηγενών, ενώ οι μετανάστες προσλαμβάνονται ως μη νόμιμοι ανταγωνιστές στη νομή των επικεντρωμένων γύρω από το κράτος κοινωνικών και οικονομικών δικαιωμάτων (Wimmer, 1997:17-41). Η ξενοφοβία μετατρέπεται έτσι σε ρατσισμό καθώς μια ομάδα αποκτά τη δύναμη να επιβάλλει τις αντιλήψεις της ως ηγεμονικές και ως νομιμοποιητική βάση για τη στέρηση δικαιωμάτων και την καταστρατήγηση της αρχής της ισότητας η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της δημοκρατίας. Η ρατσιστική ιδεολογία σηματοδοτεί επομένως τις απόπειρες να ανακοπεί η συμμετοχή των μεταναστών στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή μιας χώρας (Anthias&Yuval-Davis, 1993:12).

Όπως γράφει η Λ. Βεντούρα (2004:187): "Στη σύγχρονη Ελλάδα, η ακολουθούμενη μεταναστευτική πολιτική οδηγεί στην αναπαραγωγή του παράνομου ή προσωρινού καθεστώτος των 800.000 περίπου μεταναστών που ζουν στην επικράτεια και, συνεπώς στη διαίωνιση της μειονεκτικής - νομικά και πολιτικά - θέσης τους στην ελληνική κοινωνία".

2.1.8. Ξενοφοβικές αντιδράσεις σε ελληνικά δημόσια σχολεία

Με την έναρξη του σχολικού έτους 2016-2017 ο τ. Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας Γ. Παντής ανακοίνωσε τη συστέγαση των νέων σχολικών τμημάτων για διδασκαλία των παιδιών των προσφύγων που παραμένουν στην Ελλάδα κατά τις απογευματινές ώρες (14.00-18.00). Το γεγονός αυτό πυροδότησε θύελλα αντιδράσεων από οργανωμένους Συλλόγους Γονέων & Κηδεμόνων οι οποίοι εξέφρασαν ποικιλοτρόπως την αντίθεσή τους με την απόφαση του Υπουργού. Παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του 5ου Δημοτικού Σχολείου Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης. Όπως γράφει η τοπική ιστοσελίδα avatonpress.gr: "Έκτακτο δημοτικό συμβούλιο κάλεσε την Πέμπτη 1/9/2016 το βράδυ η διοίκηση του Δήμου Ωραιοκάστρου με θέμα: 'Σχολεία-μετανάστες-πρόσφυγες". Το δημοτικό συμβούλιο μετά από εισήγηση του Δημάρχου υπερψήφισε απόφαση στην οποία αναφέρεται μεταξύ άλλων: "Ο Δήμαρχος, αφού άκουσε όλες τις απόψεις και μετά από τη διαλογική συζήτηση, κατέθεσε την πρότασή του για δημιουργία σχολείων προσφύγων, εκτός των σχολείων και του Δήμου Ωραιοκάστρου...". Ακολούθησε δημόσια τοποθέτηση του δημάρχου, σε συγκέντρωση δημοτών στην πλατεία του χωριού, γεγονός που προκάλεσε αναστάτωση στους κατοίκους της περιοχής, οι οποίοι προέβησαν σε απειλές για κατάληψη των σχολείων των παιδιών τους, εφόσον φοιτήσουν προσφυγόπουλα σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων αποφάσισε σε έκτακτη γενική συνέλευση, στις 8 Σεπτεμβρίου, με ισχυρή πλειοψηφία (136 στους 138 ψηφίσαντες) τη "μη ένταξη- τοποθέτηση των προσφύγων στο χώρο του σχολείου", προειδοποιώντας πως "σε αντίθετη περίπτωση θα προβούμε στην κατάληψη του σχολικού κτιρίου".

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Σχολιάζοντας την ανακοίνωση ο υπουργός Παιδείας Ν. Φίλης χαρακτήρισε "ακατανόητη αυτή η συμπεριφορά. Είναι σε αντίθεση με τη συμπεριφορά αγάπης, αλληλεγγύης, κατανόησης από τη συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων – γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών – στη χώρα μας. Τέτοια φαινόμενα πράγματι δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτά", δήλωσε ο κ. Φίλης στον ραδιοφωνικό σταθμό του Αθηναϊκού-Μακεδονικού Πρακτορείου Ειδήσεων "Πρακτορείο 104,9 FM". Ο υπουργός έσπευσε να καθησυχάσει τις ανησυχίες γονέων σχετικά με την υγεία των προσφυγόπουλων: "Έχουμε λάβει όλα τα μέτρα ως κράτος, και το ΚΕΕΛΠΝΟ και εμείς, για τους αναγκαίους εμβολιασμούς των παιδιών. Άρα δεν υπάρχει καμία μα καμία σοβαρή αιτιολογία, υπάρχει προκατάληψη". "Στη χώρα μας δεν έχουμε γκέτο. Έχουμε κράτος που αποφασίζει για τους όρους εγκατάστασης, φιλοξενίας, παροχής υγείας στους πρόσφυγες. Δεν τίθεται υπό την κρίση των τοπικών κοινωνιών ή των σχολικών συμβουλίων αν τα παιδιά θα πάνε στο σχολείο το απόγευμα" δήλωσε στην τηλεόραση του ΣΚΑΪ ο κ. Φίλης.

Βέβαια υπάρχει μεγάλο ζήτημα από την πλευρά της πολιτείας διότι δεν προετοίμασε, δε δημιούργησε το προηγούμενο καλοκαίρι τις σχολικές υποδομές, δεν προχώρησε σε

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εμβολιασμούς, συνθήκες υγιεινής στα κέντρα υποδοχής, προπαρασκευαστική περίοδο αποδοχής και γνωριμίας των ατόμων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής. Σε κάθε περίπτωση η έκφραση που χρησιμοποιείται στην επιστολή του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων του 5ου Δημοτικού Σχολείου Ωραιοκάστρου "η τοποθέτηση των παιδιών" είναι ανεπιτυχής. Τα παιδιά δεν είναι "έπιπλα" για να τοποθετηθούν σε κάποιο χώρο.

Το σίγουρο είναι ότι η ηγεσία και τα στελέχη του Υπουργείου που ανέλαβαν τη διαχείριση του προγράμματος εκπαίδευσης των προσφύγων δέχτηκαν πλήθος από επιστολές γονέων καλώντας την ελληνική πολιτεία να μην επιτρέψει την εισαγωγή των ανήλικων προσφύγων στα δημόσια σχολεία.

Μετά την ηχηρή άρνηση του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων του 5ου Δημοτικού Σχολείου Ωραιοκάστρου για την ένταξη προσφυγόπουλων στο σχολείο, σειρά είχε ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του 2ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιππιάδας να δηλώσει την άρνησή του. Συγκεκριμένα ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του 2ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιππιάδας, αναφέρει πως "δηλώνει ρητά και κατηγορηματικά, ότι δεν πρόκειται να αποδεχθεί σε καμιά περίπτωση και χωρίς κανένα συμβιβασμό τη συστέγαση των παιδιών των λεγόμενων παράτυπων μεταναστών, που επιβλήθηκε στην τοπική κοινωνία του Δήμου μας και που επιχειρείται να επιβληθεί και στο σχολείο μας".

Η συνάντηση των γονέων έγινε την μέρα του αγιασμού στο σχολείο και αποφασίστηκε να σταλεί επιστολή προς τους φορείς αλλά και τους βουλευτές του νομού. Συγκεκριμένα στην επιστολή που εστάλη στον Περιφερειάρχη Ηπείρου, τον Αντιπεριφερειάρχη Πρέβεζας, τον Δήμαρχο Ζηρού, την Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου και Πρέβεζας, το Υπουργείο Παιδείας καθώς και στους δύο βουλευτές της Πρέβεζας, αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους ο σύλλογος είναι αντίθετος στην παραχώρηση του σχολείου για διδασκαλία προσφύγων μαθητών:

"1. Δεν είναι αναγκαίο να ενταχθούν στο σύνολο της κοινότητας μας εφόσον φιλοξενούνται, όπως αρχικά διαβεβαιώσατε την τοπική

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κοινωνία, για 6 ως 8 μήνες. Οι ίδιοι διαδηλώνουν και ζητούν να φύγουν από την χώρα. Ποια λοιπόν είναι τα σχέδια για αυτούς και συνεπώς για την κοινωνία μας;

2. *Ιατρικοί λόγοι.* Προέρχονται από άλλη Ήπειρο, με τελείως διαφορετικό υπόβαθρο ασθενειών και συνθηκών υγιεινής. Δεν είναι εμβολιασμένοι σύμφωνα με το Εθνικό μας σύστημα εμβολιασμού και είναι άγνωστο αν είναι έστω εμβολιασμένοι από το περιβάλλον που προέρχονται. Σε καθημερινή βάση ενημερωνόμαστε για παρουσία νέων περιστατικών από ασθένειες που έχουν εκλείψει εδώ και δεκαετίες στη χώρα μας και έχουν καταγραφεί περιπτώσεις με άκρως μεταδοτικές ασθένειες στις οποίες δεν συνεργάστηκαν καθόλου με τις υγειονομικές αρχές. Θεωρούμε ότι τα παιδιά αυτά χρήζουν ειδικής μέριμνας λόγω των ψυχικών τραυμάτων και των καταστάσεων που έχουν βιώσει τα τελευταία χρόνια στις πατρίδες τους. Παράγοντες που ίσως δημιουργήσουν πολλά προβλήματα στην προσαρμογή τους. Γνωρίζοντας τα παραπάνω ποιος μπορεί να μας εγγυηθεί ότι θα τηρηθούν οι βέλτιστες συνθήκες υγιεινής που απαιτούνται σε κάθε σχολείο.

3. *Εκπαιδευτικοί λόγοι.* Δεν μπορούν να συνυπάρξουν παιδιά μεταναστών τα οποία έχουν: α) τεράστιο εκπαιδευτικό κενό λόγω της πολύχρονης αποχής τους από οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης, β) διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο της οικογένειας, τη θέση της γυναίκας, τη θρησκεία, με ελληνόπουλα που οι γονείς τους στερήθηκαν και στερούνται για να προσφέρουν στα παιδιά τους την καλύτερη μόρφωση, αυτή που αναγνωρίζουν και συγχαίρουν τα σχολεία της Ευρώπης. Πώς μπορεί ένα παιδί, των λεγόμενων παράτυπων μεταναστών, δεκατριών ή δεκαπέντε ετών να ενσωματωθεί στην ίδια τάξη με μικρότερα παιδιά δεδομένου ότι δεν θα γνωρίζει βασικές λέξεις ελληνικής γλώσσας; Μήπως οδηγηθούμε σε σχολικό εκφοβισμό εναντίων των παιδιών μας; Στο σύνολο αυτά τα παιδιά είναι ορισμένες φορές πολύ περισσότερα από τα ελληνόπουλα που φοιτούν στα σχολεία της πόλης μας. Η τοπική κοινωνία της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Φιλιππιάδας είναι πολύ μικρή και διαθέτει μόλις τρία δημοτικά σχολεία μικρής δυναμικότητας. Η ένταξη επομένως των προσφυγόπουλων θα αλλοιώσει αφενός τον ελληνικό χαρακτήρα των σχολείων και αφετέρου θα υπάρξουν σοβαρότατες συνέπειες στο μαθησιακό κομμάτι των μαθητών των δημοτικών της πόλης μας. Σαν γονείς βλέπουμε μπροστά μας να έρχεται η υποβάθμιση της εκπαίδευσης και γενικότερα του μορφωτικού επιπέδου των παιδιών μας.

4. Ο προαύλιος χώρος του σχολείου χρησιμοποιείται τις απογευματινές ώρες για αθλοπαιδιές, πολιτιστικά δρώμενα και άλλες δραστηριότητες καθώς δεν υπάρχουν άλλοι χώροι άθλησης και ψυχαγωγίας (πλατείες – αθλητικές εγκαταστάσεις) στην Παλαιά Φιλιππιάδα. Οι αίθουσες θα χρησιμοποιηθούν για μαθήματα σκακιού, ζωγραφικής, χειροτεχνίας και για διδασκαλία παραδοσιακών χορών των παιδιών του σχολείου και της ευρύτερης περιοχής.

5. *Θρησκευτικοί λόγοι.* Το 100% των μαθητών μας είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Γιορτάζουμε όλες τις θρησκευτικές μας γιορτές, όπως αρμόζει σε κάθε ελληνικό σχολείο που σέβεται την ιστορία, τους αγώνες και τις θυσίες του Έθνους του αλλά και σέβεται την ιστορία και τις θρησκείες των άλλων λαών. Δεν θα επιτρέψουμε των θρησκευτικό φανατισμό που όπως αποδεικνύεται από τις φανατικές επιθέσεις σε άλλα Ευρωπαϊκά κράτη δεν έχουν σκοπό να σεβαστούν, αλλά να πλήξουν την Θρησκεία μας. Οι εικόνες του Χριστού και της Παναγίας, των Αγίων μας αλλά και των ηρώων μας θα εξακολουθούν να κοσμούν τις τάξεις μας και περιμένουμε από όλους τους μαθητές να τις σέβονται.

6. *Πολιτισμικοί λόγοι.* Το χάσμα στον πολιτισμό είναι τόσο μεγάλο



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

που μια βίαιη μετακίνηση και εγκατάσταση μεταναστών στον τόπο μας μόνο προβλήματα προσαρμογής θα δημιουργήσει. Και είναι πιθανόν να αλλοιώσει πτυχές του δικού μας πολιτισμού, όπως της Εθνικής, Πολιτισμικής και Θρησκευτικής μας ταυτότητας. Σε μια ύποπτη διαδικασία υποβίβασης του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου των παιδιών μας, που με πολλές στερήσεις εξασφαλίζουμε, σας καθιστούμε υπεύθυνους για ακραίες συμπεριφορές που ενδεχομένως προκύψουν. Κανένα αίσθημα αλληλεγγύης και ανθρωπισμού δε δικαιολογεί την αποδοχή της μείωσης. Σαν σύλλογος γονέων δεν είμαστε αντίθετοι στην μόρφωση των παιδιών των πραγματικών προσφύγων εφόσον επιθυμούν την πραγματική και ομαλή τους ένταξη στην τοπική κοινωνία οικειοθελώς και χωρίς εξαναγκασμό από τρίτους. Άλλωστε η τοπική κοινωνία αγκάλιασε, στήριξε και στηρίζει με πράξεις και υλικά τους συνανθρώπους μας αυτούς. Για τους ανωτέρω λόγους επιθυμούμε και απαιτούμε την πλήρη ενημέρωση από αρμόδιο φορέα για το εν λόγω θέμα, ώστε μελλοντικά να βρεθεί η βέλτιστη λύση για την τοπική κοινωνία" (Πηγή: ramepreveza, 20-9-2016).

Το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία – όπως προβλέπεται από διεθνείς συμβάσεις – απασχολεί έντονα την ελληνική κοινωνία και σε πολλές περιπτώσεις την έχει διασπάσει σε υπέρμαχους της κοινής φοίτησης, αλλά και σε πολέμιους αυτής της πρακτικής. Ενδεικτικοί είναι οι προβληματισμοί που διατυπώνονται στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο από πολίτες της χώρας:

"Επειδή το θέμα δεν αφορά μόνο το Ωραιόκαστρο, αλλά κάθε περιοχή στην οποία βρίσκονται κέντρα κράτησης που κατ' ευφημισμόν ονομάζονται κέντρα φιλοξενίας, υπάρχει κάποιο ενιαίο σχέδιο για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών το οποίο να αντιμετωπίζει και θέματα "ταμπό"; Θα εκπαιδευθούν, για παράδειγμα, στο να θεωρούν τη γυναίκα ισότιμη; Το νόμο του κράτους ανώτερο κάθε άλλου νόμου; Τη θρησκευτική ελευθερία–

όχι μόνο τη δική τους – απαραβίαστη; Το δικαίωμα που έχει κάποιος σε μια ελεύθερη κοινωνία να κατακρίνει, ακόμα και να διακωμωδεί το δόγμα σου; [...] Πώς θα διευθετηθεί το θέμα της τροφής; Θα αρχίσουν τα σχολεία να φτιάχνουν γεύματα "χαλάλ"; Υπάρχουν απαντήσεις από το Υπουργείο;" (Τζήμερος, 2016).

2.2. Εκπαίδευση των προσφύγων -μεταναστών μαθητών

2.2.1. Παροχή εκπαίδευσης στους πρόσφυγες- μετανάστες μαθητές/τριες

Το ζήτημα της Εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων ήρθε στην επιφάνεια με αρκετά έντονο τρόπο την άνοιξη του 2016. Με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συγκροτήθηκε μια Επιστημονική Επιτροπή επιφορτισμένη με το καθήκον της καταγραφής των παιδιών στα κέντρα υποδοχής, της συλλογής στοιχείων για τη σύνθεση του πληθυσμού, της καταγραφής των εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιούνται και της διατύπωσης προτάσεων για την Εκπαίδευση των προσφυγόπουλων. Παράλληλα το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς, ΜΚΟ και προσωπικό του ΥΠ.Π.Ε.Θ, καθώς και σε συνεργασία με άλλα Υπουργεία, ανέλαβε τη διοργάνωση στα Κέντρα Φιλοξενίας αθλητικών, καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και οργανώθηκαν τα πρώτα μαθήματα ελληνικής ως ξένης γλώσσας για όλες τις ηλικίες παιδιών και εφήβων. Σύμφωνα με τη διεθνή και την ελληνική νομοθεσία πρωταρχική μέριμνα της πολιτείας υπήρξε το δικαίωμα των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό ανακοινώθηκε η ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Δ.Υ.Ε.Π) με στόχο την ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή την ένταξη

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στο σχολικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας, σε περίπτωση μετεγκατάστασης της οικογένειάς τους.

2.2.2. Καταγραφή του προσφυγικού πληθυσμού στα Κέντρα-Δομές φιλοξενίας

Σύμφωνα με την αριθμ. πρωτ. ΓΓ1/47070/18-03-2016 Υπουργική Απόφαση με θέμα: "Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ", συγκροτήθηκε Επιτροπή για τη Στήριξη των παιδιών των προσφύγων σε συνεργασία με Επιστημονικές Επιτροπές υποβοήθησης του έργου. Κατά την πρώτη συνεδρίαση (11/4/2016) της Επιστημονικής Επιτροπής για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ αποφασίστηκε η σύσταση μιας τριμελούς ομάδας για την καταγραφή των παιδιών νηπιακής, σχολικής και μετασχολικής ηλικίας που βρίσκονται στα Κέντρα (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης), με στόχο να προσδιοριστούν οι ανάγκες υποστήριξης, φροντίδας και εκπαίδευσης, ανθρώπινου δυναμικού και υποδομών. Η καταγραφή έγινε από 50 περίπου εθελοντές εκπαιδευτικούς κατά το διάστημα από 11 έως 26 Μαΐου 2016. Οι εκπαιδευτικοί-καταγραφείς επισκέφθηκαν τις δομές φιλοξενίας μία ή, σε κάποιες περιπτώσεις, περισσότερες φορές και άντλησαν πληροφορίες από τους επικεφαλής/συντονιστές κάθε δομής. Σε αρκετές περιπτώσεις, μετά από υπόδειξη των επικεφαλής/συντονιστών, απευθύνθηκαν και σε εκπροσώπους φορέων που οργανώνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη δομή. Αφού ολοκληρώθηκε η καταχώριση των δεδομένων από τους καταγραφείς, η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης της καταγραφής προχώρησε στον έλεγχο των στοιχείων, την επεξεργασία και την τελική παρουσίαση των πληροφοριών αναλυτικά για κάθε κέντρο. Στην Έκθεσή της με τίτλο "Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παιδιά των προσφύγων" η Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016) παρουσίασε την καταγραφή του προσφυγικού πληθυσμού σε 40 Κέντρα-Δομές φιλοξενίας, τα οποία κατανέμονται ως εξής ανά γεωγραφική περιφέρεια (βλ. Παράρτημα Ι):

- *Αττική*: 9 (Σχιστό, Ελαιώνας, Γήπεδο Baseball Ελληνικό, Γήπεδο Hockey Ελληνικό, Χώρος αφίξεων Ελληνικό, Άγιος Ανδρέας, Μαλακάσα, Λαύριο, Προβλήτα Σκαραμαγκά),
- *Βόρειο Αιγαίο*: 6 ("Καρά Τεπέ" Δήμου Λέσβου, Ηλιαχτίδα ΑΜΚΕ Λέσβου, Caritas Λέσβου, Πρώην ΠΙΚΠΑ Λέσβου, Χίος-Σουδά, Χίος-ΚΕΠΥΤ-ΒΙΑΛ).
- *Πελοπόννησος*: 1 (Μυρσίνη-Ανδραβίδα Ηλείας).
- *Ήπειρος*: 5 (Δολιανά Ιωαννίνων, Κασικάς Ιωαννίνων, Τσεπέλοβο Ιωαννίνων, Δήμος Κόνιτσας, "Στρατόπεδο Πετροπουλάκη" Φιλιππιάδα Πρέβεζας)
- *Κεντρική Ελλάδα*: 5 ("Στρατόπεδο Πα" Ριτσώνα Ευβοίας, Οινόφυτα Βοιωτίας, Θερμοπύλες Φθιώτιδας, "Στρατόπεδο Ευθυμιόπουλου" Κουτσόχερο Λάρισας, Μόζας Βόλου).
- *Ανατολική Μακεδονία*: 2 (ΒΙΓΕ Δράμας, Χαλκερό Δήμου Καβάλας)
- *Κεντρική Μακεδονία*: 12 ("Στρατόπεδο Αναγνωστοπούλου" Διαβατά Θεσσαλονίκης, Λιμάνι Θεσσαλονίκης, "Αποθήκες Φέσσα" Ωραιόκαστρο Θεσσαλονίκης, "Στρατόπεδο Μαζαράκη" ΧέρσοΚιλκίς,"Νέα Καβάλα" Πολύκαστρο Κιλκίς, Πρώην Ψυχ. Νοσοκομείο Ιεράς Μονής Πέτρας Ολύμπου Πέτρα Ολύμπου Πιερίας, "Κτήμα Ηρακλής" Πιερία, Κάμπινγκ Νηρέας Πιερία, Νέα Χράνη Πιερίας, "Παλαιά Σφαγεία" Γιαννιτσών Πέλλας, "Στρατόπεδο Γ. Πελάγου" Αλεξάνδρεια Ημαθίας, "Στρατόπεδο Αρματολού Κόκκινου" Αγ. Βαρβάρα Βέροιας).

Ο συνολικός αριθμός των προσφύγων που καταγράφηκαν ότι φιλοξενούνται στα Κέντρα ήταν 36.890 άτομα. Η απόκλιση από τον συνολικό αριθμό των προσφύγων (περίπου 52.000 εκείνο τον

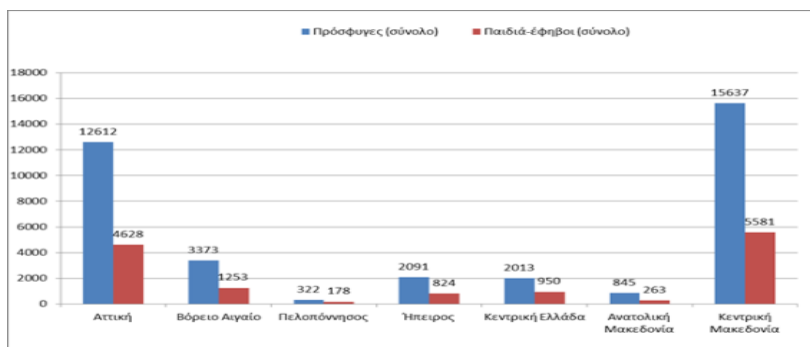
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

καιρό) οφείλεται στο ότι δεν συμπεριλαμβάνονται καταυλισμοί, όπως η Ειδομένη (όπου λειτουργούσε ακόμη άτυπος καταυλισμός την περίοδο της καταγραφής), η Μόρια της Λέσβου, το Λιμάνι του Πειραιά, ο καταυλισμός ΠΑΘΕ Πολυκάστρου-Plaza. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, ο συνολικός αριθμός των ανήλικων προσφύγων (0-18 ετών) ήταν περίπου 37% του συνολικού

| | Πρόσφυγες (σύνολο) | Παιδιά-έφηβοι (σύνολο) |
|---------------------|-----------------------|---------------------------|
| Αττική | 12.612 | 4.628 |
| ΒόρειοΑιγαίο | 3.373 | 1.253 |
| Πελοπόννησος | 322 | 178 |
| Ήπειρος | 2.091 | 824 |
| ΚεντρικήΕλλάδα | 2.013 | 950 |
| Ανατολική Μακεδονία | 845 | 263 |
| Κεντρική Μακεδονία | 15.637 | 5.581 |
| Σύνολο | 36.893 | 13.677 |

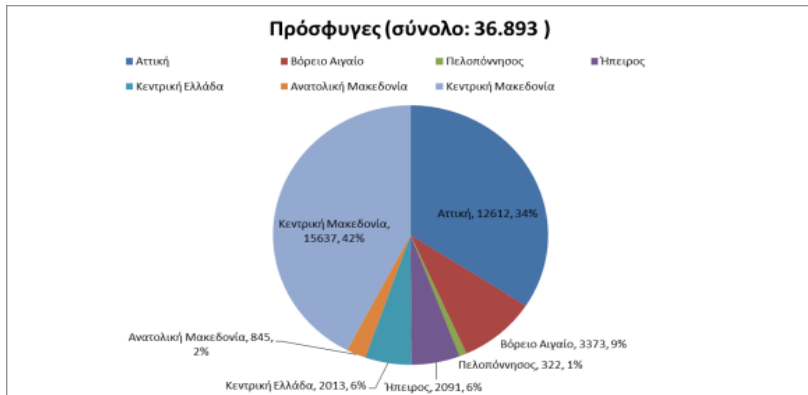
πληθυσμού.

Πίνακας 11. Συνολικός αριθμός προσφύγων/παιδιών στα Κέντρα καταγραφής Πηγή: Ε.Ε. για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Γράφημα 12. Συνολικός αριθμός προσφύγων/παιδιών στα Κέντρα όπου έγινε καταγραφή, Πηγή: Ε.Ε.για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών Προσφύγων



Γράφημα 13. Συνολικός αριθμός παιδιών στα Κέντρα όπου έγινε καταγραφή, Πηγή: Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων

Σχετικά με την κατανομή σε ομάδες ηλικιών η Έκθεση δεν παρουσιάζει κάποια συνολική εικόνα και αυτό επειδή παρόλο που στις περισσότερες δομές φιλοξενίας υπήρχαν στοιχεία ως προς την ηλικιακή κατανομή των ανηλίκων προσφύγων, τα διαθέσιμα στοιχεία δεν ακολουθούσαν παντού την ίδια κατηγοριοποίηση. Από την Επιτροπή εκτιμάται ότι στο συγκεκριμένο πληθυσμό των Κέντρων που καταγράφηκαν, τα παιδιά ηλικίας 3-15 (οι ηλικίες που αφορούν την προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση) θα πρέπει να ήταν περίπου 8.000-8.500.

2.2.3. Εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού - την οποία η Ελληνική Δημοκρατία κύρωσε με Νόμο (ν. 2101, ΦΕΚ 192,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

τ. Α', 2/12/1992) τον Δεκέμβριο του 1992 και, ιδιαίτερα, τα άρθρα 22, 28, 29,30 που αφορούν σε θέματα των παιδιών προσφύγων και της εκπαίδευσής τους, προχώρησε στο σχεδιασμό ενεργειών για την υποστήριξη, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων που βρίσκονται στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα στη διάρκεια του καλοκαιριού του 2016, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς, ΜΚΟ και προσωπικό του ΥΠ.Π.Ε.Θ καθώς και σε συνεργασία με άλλα Υπουργεία, ανέλαβε τη διοργάνωση στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων αθλητικών, καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και δράσεων εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, οργανώθηκαν τα πρώτα μαθήματα ελληνικής ως ξένης γλώσσας για όλες τις ηλικίες παιδιών και εφήβων.

Οι δραστηριότητες ορίστηκαν να λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός των κέντρων φιλοξενίας, με ευελιξία στην υλοποίησή τους ανάλογα με τις προϋποθέσεις ανά περιοχή και Κέντρο. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να δοθεί έμφαση στην πληροφόρηση των προσφύγων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το Υπουργείο ανακοίνωσε παράλληλα την επιμόρφωση στελεχών Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών στα ιδιαίτερα ζητήματα που προκύπτουν στην εκπαίδευση των προσφύγων και στους τρόπους και τις μεθόδους αντιμετώπισης/επίλυσής τους. Δόθηκαν οδηγίες ώστε να διαμορφωθούν κατάλληλοι χώροι και να οργανωθούν συνεργίες για το σχολικό έτος 2016-2017 με σκοπό την ένταξη των προσφυγόπουλων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ολόπλευρη εκπαιδευτική και παιδαγωγική τους ανάπτυξη.

Η Επιστημονική Επιτροπή που συγκροτήθηκε για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων ανέλαβε:

- την καταγραφή των παιδιών νηπιακής, σχολικής και μετασχολικής ηλικίας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης), ώστε να προσδιοριστούν οι ανάγκες υποστήριξης, φροντίδας και εκπαίδευσης, ανθρώπινου δυναμικού και υποδομών,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- την καταγραφή των προσφύγων που θα μπορούσαν να εργαστούν ή να προσφέρουν εθελοντικά στις εκπαιδευτικές δομές και δράσεις, βάσει πιστοποιημένων επαγγελματικών προσόντων, γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων,
 - την καταγραφή συναφών πρωτοβουλιών από ελληνικούς και διεθνείς φορείς, την επιδίωξη της ανάπτυξης συνεργειών και την αποδελτίωση καλών πρακτικών και του ανθρώπινου δυναμικού,
 - την εκπαίδευση και την επιμόρφωση του προσωπικού που θα απασχοληθεί στις δράσεις,
 - τη διαμόρφωση προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και για την ένταξή τους στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017,
 - κάθε άλλη επιτελική ενέργεια που αφορά την εκπόνηση των συναφών σχεδίων δράσης, την οργάνωση και τον συντονισμό των δράσεων και των πόρων που θα αποφασιστούν.
- Για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής συγκροτήθηκαν και δύο ακόμη επιτροπές, μία επιστημονική και μία καλλιτεχνικού περιεχομένου, με καθηγητές όλων των πανεπιστημίων της χώρας με ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την παιδαγωγική, την κοινωνιολογία, την ανθρωπογεωγραφία, την προσχολική αγωγή και πολλές άλλες ειδικότητες. Σύμφωνα με το σχεδιασμό των δράσεων της Επιτροπής, οι δράσεις χωρίστηκαν σε δύο περιόδους:
- δράσεις για υλοποίηση κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού 2016 και
 - δράσεις για υλοποίηση από το νέο σχολικό έτος 2016-2017. Δράσεις οι οποίες καταγράφηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας από την Επιστημονική Επιτροπή αφορούσαν (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016:21):
- > Δράσεις για παιδιά "Από τις παρεμβάσεις που οργανώνονται στα δύο τρίτα περίπου των περιπτώσεων πρόκειται για παιδαγωγικές δράσεις δημιουργικής απασχόλησης παιχνιδιών, ζωγραφικής ή και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Μόνο στο ένα τρίτο των περιπτώσεων (35 στους 105 φορείς που καταγράφηκαν) αναφέρονται μαθήματα. Πρόκειται κυρίως για μαθήματα αγγλικών

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και δευτερευόντως ελληνικών ή πιο σπάνια μαθηματικών. Σε 7 περιπτώσεις οργανώνονται μαθήματα αραβικών. Επίσης, ορισμένες από τις δράσεις έχουν ως περιεχόμενο την αυτοοργάνωση των παιδιών, παρέχοντας μαθήματα ατομικής υγιεινής και κοινωνικής προστασίας. Να σημειωθεί επίσης ότι σε λίγες περιπτώσεις το πρόγραμμα των παρεμβάσεων συνδιαμορφώνεται με τις επιθυμίες και προτάσεις των προσφύγων".

> Δράσεις για ενήλικες. "Στα μεγαλύτερα, συνήθως, Κέντρα πραγματοποιούνται δράσεις για ενήλικες που επικεντρώνονται κυρίως σε δράσεις ενδυνάμωσης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, συμβουλευτικής υποστήριξης, δημιουργίας μεικτών ομάδων συζήτησης θεμάτων των Κέντρων, εκμάθησης ελληνικής και αγγλικής γλώσσας και διευκόλυνσης των ενηλίκων για επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, μουσεία κλπ. Ορισμένες από τις πρωτοβουλίες αυτές αναλαμβάνουν Πανεπιστημιακά Τμήματα που έχουν ως έδρα την περιοχή που βρίσκονται τα Κέντρα".

Οι παιδαγωγικές/εκπαιδευτικές δράσεις οργανώνονταν κατά κύριο λόγο μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας. Μόνο σε πολύ περιορισμένες περιπτώσεις οργανώνονταν δραστηριότητες εκτός δομών. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν 11 τέτοιες περιπτώσεις, από τις οποίες τρεις αφορούσαν μαθήματα σε χώρους σχολείων, επτά επισκέψεις σε μουσεία, κινηματογράφο, βιβλιοθήκες και μία μαθήματα μουσικής σε ωδείο. Σε ορισμένα Κέντρα δραστηριοποιούνταν επίσης ομάδες παρέμβασης που αναλάμβαναν να εκπαιδεύσουν εθελοντές ή άλλες ομάδες που επιθυμούσαν να οργανώσουν παρεμβάσεις στις δομές αυτές.

Χαρακτηριστική υπήρξε η συμμετοχή των ίδιων των προσφύγων σε παιδαγωγικές/ εκπαιδευτικές δράσεις ως εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, σε 7 περιπτώσεις, πρόσφυγες που διέμεναν στα Κέντρα συμμετείχαν στην οργάνωση-υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κυρίως μαθημάτων αγγλικών ή αραβικών. Δεν ήταν απαραίτητα εκπαιδευτικοί, αλλά φοιτητές,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

επιστήμονες ή άτομα με σχετικά ψηλό μορφωτικό επίπεδο (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016:21-22).

Αποτιμώντας η Επιστημονική Επιτροπή την επάρκεια και την καταλληλότητα του συνόλου των χώρων που δημιουργήθηκαν για να φιλοξενήσουν δραστηριότητες με παιδιά διαπιστώνει "όχι μόνο βασικές ελλείψεις, αλλά και ακατάλληλες συνθήκες, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις κρίνεται ότι εκθέτουν τους συμμετέχοντες σε κινδύνους. Σε ορισμένα Κέντρα έχουν τοποθετηθεί κοντέινερ. Πολύ λίγα είναι τα Κέντρα όπου έχουν δημιουργηθεί κάποιες κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας και δραστηριοτήτων. Πολλές από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε προαύλιους ή εξωτερικούς χώρους, με αποτέλεσμα να εξαρτώνται άμεσα από τις καιρικές συνθήκες. Στα περισσότερα Κέντρα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα αθλητικά παιχνίδια πραγματοποιούνται σε αντίσκηνα ή σε τέντες ανοιχτές στα πλάγια. Γενικότερα παρατηρείται απουσία οργανωμένων χώρων διδασκαλίας. Βασικό πρόβλημα είναι η απουσία θέρμανσης/κλιματισμού. Στις περισσότερες περιπτώσεις καταγράφονται σημαντικές ανεπάρκειες εξοπλισμού και ιδιαίτερα εκπαιδευτικού εξοπλισμού. Σε λίγα Κέντρα υπάρχουν παιδότοποι ή παιδικές χαρές, αλλά φαίνεται ότι δεν διασφαλίζεται πάντα η επιτήρηση. Λίγα (4-5) είναι επίσης τα Κέντρα όπου λειτουργούν στεγασμένοι χώροι για εκπαιδευτικές δράσεις. Οι χώροι αυτοί, που μέχρι πρόσφατα είχαν χρησιμοποιηθεί για άλλες δραστηριότητες, παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα, τόσο σε επίπεδο συνθηκών υγιεινής, όσο και σε επίπεδο εξοπλισμού. Σε καλή κατάσταση αναφέρεται ότι είναι και οι κατασκηνώσεις που χρησιμοποιούνται, καθώς παρουσιάζονται καθαρές, περιποιημένες και με καλή οργάνωση. Επίσης, παρατηρείται διασπορά διαφορετικών 'μπλε σημείων' στα μεγάλα Κέντρα, σύμφωνα με την οριοθέτηση κάθε οργάνωσης. Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρονται τέντες που στήνονται και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ξεστήνονται κάθε φορά που πραγματοποιούνται δραστηριότητες" (Υ.Π.Ε.Θ, 2016:18).

Ιδιαίτερης αξίας είναι η πρωτοβουλία που αναπτύχθηκε από το Ερευνητικό Κέντρο Μοχάμεντ Άλι (ΜΟΗΑ) αναφορικά με του πρόσφυγες του "Στρατοπέδου Ασημακοπούλου" Καβάλας (οι πρόσφυγες μεταφέρθηκαν εκεί από το Κέντρο Φιλοξενίας του Χαλκερού). Συγκεκριμένα, το Ερευνητικό Κέντρο Μοχάμεντ Άλι (ΜΟΗΑ), σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Κοινωνικών Κινημάτων και Ιστορίας Καπνού (Ι.Κ.Κ.Ι.Κ) και με την υποστήριξη της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Καβάλας, υλοποίησε το "Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Προσφύγων από τη Συρία". Το Πρόγραμμα έλαβε την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και υλοποιήθηκε με την συμμετοχή εθελοντών εκπαιδευτικών από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και φοιτητών της πόλης. Σε χώρο ειδικά διαμορφωμένο ως σχολική τάξη στην παραδοσιακή οικία του Μοχάμεντ Άλι τα προσφυγόπουλα από τη Συρία παρακολούθησαν ταχύρυθμο προπαρασκευαστικό πρόγραμμα με στόχο τη συμμετοχή τους σε ποικίλες δράσεις εγγραμματος για την ομαλότερη ένταξή τους στις τάξεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόγραμμα παρακολούθησαν περίπου 55 παιδιά ηλικίας 5 έως 14 ετών και είχε διάρκεια από 17.08.2016 έως 09.09.2016 για τέσσερις ώρες, τρεις φορές την εβδομάδα. Στόχευε στη διδασκαλία της ελληνικής, αραβικής, αγγλικής γλώσσας και των μαθηματικών μέσα από διαθεματικές και βιωματικές προσεγγίσεις με την αξιοποίηση της Λογοτεχνίας και της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική και Θεατρική Αγωγή). Με την κατάλληλη διδασκαλία τα προσφυγόπουλα διδάχτηκαν την προσφορά του αραβικού πολιτισμού στη Δύση, ώστε αυτό να αποτελέσει συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη χώρα που εγκατέλειψαν και τη χώρα που τους φιλοξενεί και να αποκτήσουν τον απαραίτητο αυτοσεβασμό. Από το Σεπτέμβριο του 2016 το Πρόγραμμα συνεχίστηκε με εφήβους στους οποίους εφαρμόστηκε εξειδικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας από το Πανεπιστήμιο ΙΙΤ. Με την εθελοντική και συλλογική αυτή

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προσπάθεια νοηματοδοτήθηκαν λέξεις, όπως αλληλεγγύη, ανθρωπιά και αγάπη για τους πρόσφυγες και τα παιδιά τους, ενώ το Πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε εξ ολοκλήρου από το Ερευνητικό Κέντρο Μοχάμεντ Άλι και την οικογένεια Μισσιριάν

2.2.4. Φορείς που δραστηριοποιούνται στις εκπαιδευτικές δράσεις

Στα 40 Κέντρα Φιλοξενίας που καταγράφηκαν από την Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, προγραμματίστηκαν και έλαβαν χώρα το καλοκαίρι του 2016 ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις από διάφορους φορείς. Πρόκειται για ένα ετερογενές σύνολο 76 φορέων που περιλαμβάνει ΜΚΟ διεθνείς ή ελληνικές, Πανεπιστήμια, διάφορες συλλογικότητες (σύλλογοι, ενώσεις κλπ.), αλληλέγγυες ομάδες κλπ. Σε αυτούς τους φορείς πρέπει να προστεθούν και επτά περιπτώσεις οργάνωσης μαθημάτων από τους ίδιους τους πρόσφυγες που διέμεναν στους καταυλισμούς.

Η γενική εικόνα των φορέων που άσκησαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, είναι η εξής (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016): 36 Σύλλογοι, Ενώσεις, ομάδες εθελοντών, 32 ΜΚΟ, 5 Πανεπιστήμια, 3 Δημόσιοι φορείς (Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, ΟΑΕΔ, Δημόσια Βιβλιοθήκη), 7 Πρωτοβουλίες προσφύγων. Από τις 32 ΜΚΟ που δραστηριοποιούνταν, ορισμένες απασχολούσαν έμμισθους συνεργάτες, ενώ άλλες αποτελούνταν από εθελοντές. Ενδεχομένως για κάποιες από αυτές τις οργανώσεις να μην ισχύει ο χαρακτηρισμός Μ.Κ.Ο, αλλά να πρόκειται π.χ. για μη κερδοσκοπικές εταιρείες. Επίσης κάποιες δραστηριοποιούνταν σε περισσότερα του ενός Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ). Πρόκειται για τις εξής:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | ΜΚΟ | Έμμισθοι | Εθελοντές | Σε πόσα Κέντρα |
|-----|--------------------------|----------|-----------|----------------|
| 1. | Save the children | ✓ | | 7 |
| 2. | Ερυθρός Σταυρός | ✓ | | 6 |
| 3. | Παιδικά χωριά SOS | ✓ | | 4 |
| 4. | PRAXIS | ✓ | | 3 |
| 5. | I.R.C. | ✓ | | 3 |
| 6. | Χαμόγελο του Παιδιού | ✓ | | 3 |
| 7. | ACTION AID | ✓ | | 2 |
| 8. | ΑΡΣΙΣ | ✓ | | 2 |
| 9. | Γιατροί Χωρίς Σύνορα | ✓ | | 1 |
| 10. | REMAR | ✓ | | 1 |
| 11. | Because we carry | ✓ | | 1 |
| 12. | HSA | ✓ | | 1 |
| 13. | ADRA | ✓ | | 1 |
| 14. | INTERSOS | ✓ | | 1 |
| 15. | Life guard Hellas | ✓ | | 1 |
| 16. | Δίκτυο για τα δικαιώματα | ✓ | | 1 |
| 17. | Αντιγόνη | ✓ | | 1 |
| 18. | Αποστολή Αγάπης | ✓ | | 1 |
| 19. | Be aware and share | | ✓ | 1 |
| 20. | Boat Refugee Foundation | | ✓ | 1 |
| 21. | Greenpeace | | ✓ | 1 |
| 22. | Ηλιαχτίδα ΑΜΚΕ | | ✓ | 1 |
| 23. | Humanity Crew | | ✓ | 2 |
| 24. | I Am You | | ✓ | 1 |
| 25. | IsraAid | | ✓ | 1 |
| 26. | JRS | | ✓ | 1 |
| 27. | Κλόουν Χωρίς Σύνορα | | ✓ | 1 |
| 28. | Lesvos Solidarity | | ✓ | 1 |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | | | |
|-----|--------------------|--|---|---|
| 29. | Light House Relief | | ✓ | 3 |
| 30. | Olvidados | | ✓ | 1 |
| 31. | Portuguese Refugee | | ✓ | 1 |
| 32. | Street Lights | | ✓ | 1 |

Πίνακας 12: ΜΚΟ που δραστηριοποιούνταν στα ΚΦΠ, όπου έγινε καταγραφή, Πηγή: Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων

Ο μεγαλύτερος αριθμός ΜΚΟ παρατηρήθηκε στους καταυλισμούς των νησιών του Αιγαίου (κατά κύριο λόγο της Λέσβου). Ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι η συγκέντρωση που παρατηρήθηκε σε ορισμένα Κέντρα, συγκεκριμένα από τις 105 εκπαιδευτικές δράσεις για παιδιά που καταγράφηκαν, οι 40 εντοπίστηκαν σε 4 Κέντρα:

| ΚέντροΦιλοξενίας | Σύνολο προσφύγων | Φορείς |
|-------------------------------|------------------|--------|
| Διαβατά | 1.804 | 13 |
| "ΚαράΤεπέ" ΔήμουΛέσβου | 2.380 | 11 |
| Ελαιώνας | 1.000 | 9 |
| ΛιμάνιΘεσσαλονίκης | 350 | 7 |

Πίνακας 13: Συγκέντρωση φορέων σε ΚΦΠ Πηγή: Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων

Η συγκέντρωση των ΜΚΟ δεν υπήρξε ανάλογη του αριθμού των προσφύγων που φιλοξενούνταν σε κάθε δομή. Υπήρξαν Κέντρα με πολύ μεγάλο πληθυσμό (π.χ. Χέρσο, Ελληνικό κλπ.), όπου παρατηρήθηκε εξαιρετικά περιορισμένη έως ανύπαρκτη παρέμβαση. Απορίας άξιον είναι το πώς βρέθηκαν στην Ελλάδα τόσες πολλές ΜΚΟ κυρίως από χώρες που ελάχιστα επιθυμούν να συνεισφέρουν στην επίλυση του προσφυγικού προβλήματος. Πώς και από ποιούς χρηματοδοτούνται στο να στέλνουν πολυπληθείς αποστολές στην Ελλάδα για να στηρίζουν ανθρωπιστικά τους πρόσφυγες. Ποια τα κίνητρα και ο ρόλος τους; Η απάντηση στο μυστικό των δεκάδων ντόπιων και ξένων ΜΚΟ που βρέθηκαν στην

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ελλάδα εξαιτίας του προσφυγικού ζητήματος "βρίσκεται σύμφωνα με πληροφορίες σε χρηματοδοτήσεις που λαμβάνουν από τα κράτη τους ή διεθνείς οργανισμούς, ακόμη κι από αυτή την ίδια την Ε.Ε" (Κατσένος, 2016:26). Η δραστηριοποίηση των ΜΚΟ έχει γίνει σε τέτοιο βαθμό, ώστε "πολλοί αναρωτιούνται, εάν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες έφεραν τις ΜΚΟ ή το αντίθετο" (Σπαγγόπουλος, 2016:67). Είναι αλήθεια ότι πολλές ΜΚΟ οργανώσεις προσφέρουν πραγματικό έργο, σιτίζοντας και περιθάλποντας πρόσφυγες. Τα αληθινά κίνητρα όμως και η δράση ενός μεγάλου αριθμού ΜΚΟ είναι άγνωστα. "Οι καταγγελίες που φτάνουν από τη Λέσβο για τη δράση τους είναι δεκάδες. Η απουσία του κράτους και η οδηγία για εξαφάνιση κάθε ελέγχου στα θαλάσσια σύνορα, έχει δώσει στις ΜΚΟ καθεστώς 'κράτους εν κράτει' (...) Περιοχές νησιών έχουν καταληφθεί και έχουν μετατραπεί σε φέουδα, σε no-go-zones. Εκεί στήνουν τους καταυλισμούς 'υποδοχής και περίθαλψης μεταναστών' (...) Νέες ΜΚΟ ξεφυτρώνουν σαν μανιτάρια εν μιάνυκτι με εξοπλισμό εκατομμυρίων καταλαμβάνοντας δημόσιο χώρο, χωρίς καμιά άδεια, χωρίς κανένας να μπορεί να εισέρχεται στους αυτοσχέδιους καταυλισμούς, και χωρίς έλεγχο του προσωπικού που απασχολείται εκεί" (Σπαγγόπουλος, 2016:67). Η Ελλάδα μπορεί μεν να ελέγξει τις πηγές χρηματοδότησης και το ρόλο των ντόπιων ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στην προσφορά "αλληλέγγυου" έργου στους πρόσφυγες και μετανάστες, δεν μπορεί όμως να ελέγξει τις ξένες οργανώσεις. Όπως και στο ποιοι είναι οι εθελοντές από χώρες του εξωτερικού και τι πραγματικά πρεσβεύουν πίσω από το πρόσχημα του ανθρωπισμού. Δεδομένου του απροσδιόριστου ρόλου των ΜΚΟ, κρίνεται απαραίτητο να γίνει η καταγραφή τους και να χαρτογραφηθούν οι πηγές χρηματοδότησής τους, με σκοπό τη διακρίβωση των πραγματικών κινήτρων και των απώτερων στόχων τους.

2.2.5. Το δικαίωμα των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση – ο ρόλος των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ανταποκρινόμενο στις υποχρεώσεις του για την παροχή εκπαίδευσης στους προσφυγόπαιδες, όπως αυτές προκύπτουν από τη διεθνή και την ελληνική νομοθεσία (αρ. 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον ν. 2101/1992,(ΦΕΚ Α΄ 192) και άρθρο 16 του Συντάγματος, όπου θεμελιώνεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, προχώρησε με την υποστήριξη της Επιστημονικής Επιτροπής που έχει συστήσει και με την γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στην κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για τα παιδιά των προσφύγων, το οποίο μπήκε σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2016-2017.

Πρωταρχική μέριμνα της πολιτείας κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού 2016 υπήρξε η εξασφάλιση μιας εποπτευόμενης δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών των προσφύγων ηλικίας 3-12 ετών, εντός και εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας, που ανταποκρινόταν στις ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές τους ανάγκες, έτσι ώστε να αποκτήσουν μία αίσθηση κανονικότητας, συνέχειας, σταθερότητας και ελπίδας. Στις δραστηριότητες αυτές συμπεριλαμβάνονταν και στοιχεία γραμματισμού στην ελληνική και στην αγγλική. Αυτό πραγματοποιήθηκε όχι μόνο μέσω κλασικού τύπου μαθημάτων, αλλά και μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες όπως έξοδοι των παιδιών από τους καταυλισμούς και επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, αθλητικούς χώρους, οικολογικά πάρκα κ.λπ. Ιδιαίτερη μέριμνα λήφθηκε και για τους εφήβους 13-18 ετών με τη οργάνωση αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, με την οργάνωση δραστηριοτήτων και παιχνιδιών με τη χρήση νέων τεχνολογιών, με τη οργάνωση μαθημάτων ελληνικής και αγγλικής γλώσσας κλπ.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το σχολικό έτος 2016-2017 χαρακτηρίστηκε ως μία μεταβατική χρονιά κατά τη διάρκεια της οποίας ξεκίνησαν τα πρώτα βήματα ένταξης των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια μεταβατική φάση από τη ζωή στους καταυλισμούς προς την ένταξη σε μια σχολική κανονικότητα, προκειμένου να αποκτήσουν τη δυνατότητα να μάθουν ελληνικά και να καλύψουν κενά στην εκπαίδευσή τους λόγω της μακρόχρονης απομάκρυνσης πολλών από αυτά από τα σχολεία της χώρα τους.

Σε εφαρμογή του άρθρου 38 του ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) "Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις" ιδρύθηκαν με την Κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθ. 152360/ΓΔ4,(ΦΕΚ 3049 Β, 2016), Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), με σκοπό να λειτουργήσουν εντός σχολικών μονάδων τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Με τον ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) "Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις" βελτιώθηκε αισθητά το ανεπαρκές προηγούμενο νομικό καθεστώς, που είχε επιχειρήσει ανεπαρκώς να θέσει ο ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α 124) σχετικά με τα διαπολιτισμικά σχολεία. Στα δημόσια σχολεία ως γλώσσα διδασκαλίας ορίζεται η ελληνική, αλλά προβλέπεται και η διδασκαλία άλλης γλώσσας (άρθρο 21 παρ.9, ν. 4251/2014), όταν το απαιτούν οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά μεταναστών και προσφύγων ασφαλώς εντάσσεται στο ειδικότερο πλαίσιο των διαπολιτισμικών σχολείων και του νομικού πλαισίου διδασκαλίας της ελληνικής ως ενισχυτικής διδασκαλίας-παλαιότερα απευθυνόταν σε παλιννοστούντες και μετανάστες μαθητές(βλ. ν. 2413/1996 για τα διαπολιτισμικά σχολεία), με γνώμονα πάντα το συμφέρον των παιδιών.

Σύμφωνα με άρθρο 20, ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α' 159), η "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού". Μάλιστα, το άρθρο 38 εξουσιοδοτεί τους υπουργούς Παιδείας και Οικονομικών με κοινή τους απόφαση να ιδρύουν δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, να καθορίζουν την οργάνωση, τη λειτουργία και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης σε ειδικές δομές που θα παράσχουν εκπαίδευση, καθώς και τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης των δομών αυτών. Σε εκτέλεση της διάταξης αυτής με την Κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθμ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049 Β', 2016) "Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών" ιδρύθηκαν από το σχολικό έτος 2016-17 Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), οι οποίες ορίστηκε να λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν για 800 τμήματα σε 46 περιοχές. Οι δομές αυτές αποτέλεσαν παραρτήματα των υφιστάμενων παρακείμενων σχολικών μονάδων σε επίπεδο νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου, γυμνασίου ή λυκείου. Για όλες τις μορφές και τους τύπους Δ.Υ.Ε.Π ορίστηκε η εφαρμογή εβδομαδιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος είκοσι ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως). Ως κατώτερος αριθμός μαθητών για τη δημιουργία ενός τμήματος Δ.Υ.Ε.Π ορίστηκαν οι 10 μαθητές και ως ανώτερος οι 20 μαθητές. Στις Δομές εντός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα όρια των οποίων υφίστανται Κέντρα Φιλοξενίας, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ορίστηκε να υλοποιείται κατά τις απογευματινές ώρες (14.00-18.00). Στις αντίστοιχες δομές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός των Κέντρων Φιλοξενίας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λαμβάνει χώρα κατά τις πρωινές ώρες (8.30-12.30.). Ειδικά για την προσχολική εκπαίδευση (παιδιών ηλικίας 4-5 ετών) ορίστηκε η λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π εντός των Κέντρων Φιλοξενίας κατά τις πρωινές ώρες από 8.30 έως 13.00, όπου ακολουθείται το υποχρεωτικό πρόγραμμα του

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο/μάθημα κατανέμεται ως ακολούθως:

Πίνακας 14. ΔΥΕΠ, Διδακτέα αντικείμενα , ώρες ανά εβδομάδα στην Α΄ & Β΄/θμια Εκπ-ση

| Π.Ε. Διδακτικό αντικείμενο/μάθημα | Ώρες ανά εβδομάδα | Δ.Ε. Διδακτικό αντικείμενο/μάθημα | Ώρες ανά εβδομάδα |
|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|----------------------|
| ΕλληνικήΓλώσσα | 6 | ΕλληνικήΓλώσσα | 6 |
| Αγγλικά | 4 | Αγγλικά | 4 |
| Μαθηματικά | 3 | Μαθηματικά | 4 |
| ΦυσικήΑγωγή | 3 | ΦυσικήΑγωγή | 2 |
| ΤΠΕ | 2 | Πληροφορική | 2 |
| ΑισθητικήΑγωγή | 2 | Πολιτισμός και Δραστηριότητες | 2 |

Σε κάθε Δ.Υ.Ε.Π ορίζεται ένας υπεύθυνος εκπαιδευτικός ο οποίος έχει την ευθύνη της λειτουργίας της και παράλληλα ασκεί διδακτικά καθήκοντα. Επίσης σε κάθε Κέντρο Φιλοξενίας ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π) με ετήσια θητεία η οποία προσμετρείται ως χρόνος διοικητικής προϋπηρεσίας. Οι Σ.Ε.Π απασχολούνται στο Κέντρο Φιλοξενίας, σε κατάλληλα διαμορφωμένο και εξοπλισμένο χώρο, καθημερινά για οκτώ ώρες και εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία τους. Ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π είναι υπεύθυνος για την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος των Δ.Υ.Ε.Π. και για την κατανομή των μαθητών σε τμήματα, σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον Σ.Ε.Π και τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς. Για την κατανομή των μαθητών σε τμήματα λαμβάνονται υπόψη, κατά περίπτωση, ιδίως η ηλικία των μαθητών και η γλώσσα επικοινωνίας, με στόχο τη συγκρότηση τμημάτων που να εξυπηρετούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Γενικά στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που ορίζει το Υπουργείο για τα παιδιά των προσφύγων είναι είτε η ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το σχολικό έτος 2017-

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

2018, είτε η ένταξή τους στο σχολικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας, σε περίπτωση μετεγκατάστασης της οικογένειάς τους. Σε συνεργασία με το Υπουργείο Υγείας λήφθηκε υπόψη, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη φοίτηση των παιδιών προσφύγων σε τμήματα Δ.Υ.Ε.Π, να ακολουθείται η πρόοδος του προγράμματος της εμβολιαστικής κάλυψης που βασίζεται στις αποφάσεις της Εθνικής Επιτροπής Εμβολιασμού. Ο εμβολιασμός των παιδιών στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων-Μεταναστών έγινε με προγραμματισμό και συντονισμό από το Υπουργείο Υγείας σε συνεργασία με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Για την ομαλή λειτουργία όλων των Δ.Υ.Ε.Π η ελληνική πολιτεία εξασφάλισε τους αναγκαίους πόρους από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης (AMIF), ενώ παράλληλα ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης εξασφάλισε την αναγκαία χρηματοδότηση από κονδύλια της Γενικής Διεύθυνσης Ανθρωπιστικής Βοήθειας και Πολιτικής Προστασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (DG ECHO) για την κάλυψη του κόστους μεταφοράς των παιδιών με λεωφορεία και συνοδούς από τις δομές φιλοξενίας στα γειτονικά σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο έδωσε εντολή στις αρμόδιες υπηρεσίες των Δήμων, σε συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων οι οποίες έχουν επιλεγεί για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π, να προχωρήσουν σε μια αρχική εκτίμηση των επιπλέον εξόδων που θα αφορούν στην καθαριότητα, στη φύλαξη, στον φωτισμό και στη θέρμανση των εν λόγω σχολικών μονάδων, ώστε να κοστολογηθούν οι επιπρόσθετες αναγκαίες επιχορηγήσεις από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τον Δ.Ο.Μ. Οι επιπρόσθετες αυτές επιχορηγήσεις προβλέπεται να δοθούν απευθείας στις Σχολικές Επιτροπές προς εκταμίευση. Περαιτέρω, τα προσφυγόπουλα προβλέπεται να ενταχθούν στα δημόσια σχολεία της χώρας σε τάξεις υποδοχής, ενισχυτικά τμήματα, αλλά και κοινά μαθήματα με όλους τους μαθητές των κανονικών πρωινών τάξεων. Σε εκτέλεση του πλαισίου που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες των παιδιών προσφύγων, με την απόφαση του Υπουργού Παιδείας 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β 2687/2016)

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ορίστηκαν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής στις ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα στις ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην επιλογή των σχολικών μονάδων που φιλοξενούν τις τάξεις υποδοχής και τα ενισχυτικά τμήματα έχει ληφθεί υπόψη τόσο ο αριθμός των παιδιών, όσο και η διαθεσιμότητα αιθουσών.

Η λογική του νέου πλαισίου εντάχθηκε στην ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής με στόχο την ένταξη με τρόπο ομαλό και ισότιμο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς τεκμαίρεται ορθά ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Το θεσμικό σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης για τους μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους έχει τις εξής μορφές:

> Τάξη Υποδοχής I ΖΕΠ (για 1 έτος κατ' ελάχιστον, σε τουλάχιστον 9 μαθητές/τμήμα με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής).

> Τάξη Υποδοχής II ΖΕΠ (έως 3 διδακτικά έτη, σε τουλάχιστον 9 μαθητές/μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας).

> Φροντιστηριακό Τμήμα (Υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα, είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη), είτε εκτός κανονικής τάξης).

Το σχήμα για τη διδακτική υποστήριξη των προσφύγων περιλαμβάνει επίσης:

- Εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικών, συν παρακολούθηση στην κανονική τάξη Φυσικής Αγωγής, Εικαστικών,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μουσικής Αγωγής, Ξένης Γλώσσας ή και άλλου μαθήματος, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

- Εκτός σχολικού ωραρίου ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (για 3-8 μαθητές/τμήμα, έως 10 ώρες/βδομάδα).

Ο Σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει το καθήκον να σταθμίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, ώστε να επιλέξει εκείνο το σχήμα στο οποίο θα ενταχθούν. Επίσης καταρτίζει το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των ΤΥ ΖΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη και την εισήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις αυτές. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούν με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, αποτελώντας τον πυρήνα για τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων, δηλαδή α) της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, και β) της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών ως παράγοντα μάθησης για όλους τους μαθητές. Στη διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης κρίσιμο ρόλο έχουν ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής, οι διδάσκοντες και ο σύλλογος γονέων.

Είναι σημαντικό πως "οι εκπαιδευτικοί που θα εργαστούν με τα παιδιά των προσφύγων και τα άτυπα και τυπικά προγράμματα που θα σχεδιαστούν γι' αυτά θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ενδεχόμενες τραυματικές εμπειρίες των προσφύγων και των παιδιών τους και τις τυχόν προηγούμενες εμπειρίες οργανωμένης μάθησης και σχολείων που είχαν τα παιδιά (βιώματα διακρίσεων, διακεκομμένη παρακολούθηση, σύντομη ή μακρόχρονη απομάκρυνση από εκπαιδευτικό περιβάλλον, άλλου τύπου παιδαγωγικές μέθοδοι, άλλες προσδοκίες δασκάλων, γλώσσες εκπαίδευσης κ.ά.), να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές τους ανάγκες, να εισάγουν σταδιακά παιδο-ή-μαθησιοκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας (στους οποίους ενδέχεται τα παιδιά να μην

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

είναι εξοικειωμένα), να προωθούν το σεβασμό της πολιτισμικής και θρησκευτικής διαφοράς, την οικοδόμηση αρμονικών σχέσεων εντός της μονάδας εκπαίδευσης, τη συμμετοχή, την κριτική σκέψη και ευρύτερα την κοινωνική συνοχή. Στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, στο μέτρο του δυνατού, πρέπει να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι οικογένειες και οι τοπικές κοινότητες ("Έλληνες και πρόσφυγες") (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016:155-156).

Επίσης οι εκπαιδευτικοί που θα διδάσκουν παιδιά προσφύγων χρειάζονται :

- "Συστηματικό προσανατολισμό, καθοδήγηση και υποστήριξη για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών των προσφύγων καθώς και των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών στις σχολικές τάξεις.
- Γνώσεις για το υπόβαθρο της κρίσης και του πολέμου αλλά και για την ιστορία και τον πολιτισμό των περιοχών από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά πρόσφυγες. Τοποθέτηση προσφύγων εκπαιδευτικών ως βοηθητικό προσωπικό στην τάξη για γλωσσική υποστήριξη και μεταφραστικές ανάγκες.
- Επίσης, πρέπει να στηρίζονται από άλλες ομάδες επαγγελματιών όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά." (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016:172-173).

2.2.6. Εκπαιδευτική διαδικασία στις Δ.Υ.Ε.Π.

Λίγους μήνες μετά τις υπουργικές εξαγγελίες για την οργάνωση και λειτουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, μια πρόχειρη καταγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης στις ΔΥΕΠ από τον Σπύρο Μαρίνη (<http://www.alfavita.gr>) έδειξε πως η εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων παρουσίαζε μεγάλες ελλείψεις. Συγκεκριμένα, εκπαίδευση παρεχόταν μόνο στα παιδιά των καταυλισμών στο Λαύριο και τον Ελαιώνα (Απική), στα Λαγκαδίκια και το Δερβένι (Θεσσαλονίκη), στη Ριτσώνα (Χαλκίδα), ενώ το πρόγραμμα για τα παιδιά της Φιλιππιάδας (Αρτα) είχε προσωρινά

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ανασταλεί. Υπολογίζεται ότι αριθμούσαν συλλογικά 22.000 προσφυγόπουλα κάτω των 18 ετών, ενώ αυτά που μετείχανσε Δομές του δημόσιου σχολείου δεν ξεπερνούσαν τα 1.000, ποσοστό 4,5%.

Δε λειτούργησε καμία ΔΥΕΠ για παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, ενώ για τις ηλικίες 13-15 ετών λειτουργούσαν μόνο 5-6 Δομές. Από τις 500 προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών που είχαν εξαγγελθεί για να στελεχώσουν τις Δομές είχαν πραγματοποιηθεί μόλις 140. Οι εργαζόμενοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εργάζονταν με ελαστικό ωράριο μερικής απασχόλησης μέχρι 15 ώρες τη βδομάδα, αν και στην πραγματικότητα - λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών - δούλευαν περισσότερο.

Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιούνταν ήταν ήδη υπάρχουσες εκδόσεις π.χ. βιβλία για μουσουλμανόπαιδερ της Θράκης και ομογενείς του εξωτερικού, καθώς τα νέα βιβλία που είχαν ανακοινωθεί δεν είχαν φτάσει ακόμα στις Δομές.

Η διδασκαλία και η καθημερινότητα ήταν αρκετά περίπλοκες καθώς στα παιδιά ήταν εντυπωμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εξαιτίας των καταστάσεων που βίωσαν. Αναφέρει χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός σε Δομή: "Οι μαθητές ζωγράφιζαν σκηνικά πολέμου, όταν τους καλέσαμε να ζωγραφίσουν, με βόμβες και νεκρούς. Πιστεύουν ότι θα φύγουν από την Ελλάδα, με ό,τι συνεπάγεται αυτό για το ενδιαφέρον τους να μάθουν Ελληνικά αλλά και γενικά".

Σύμφωνα με δηλώσεις εκπαιδευτικών "Πολλά παιδιά ηλικίας 10 και 12 χρόνων δεν έχουν ξαναβρεθεί σε σχολικό περιβάλλον. Δεν έχουν βασικές γνώσεις για την ηλικία τους και επίσης έχουν σοβαρά θέματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας σε απλά ζητήματα καθημερινής σχολικής ζωής". Άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει: "Έχω 15 μαθητές με 4 διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και 3 παιδιά 11 ετών που δεν έχουν ξαναπάει σχολείο". Οι μαθητές δεν έχουν την παραμικρή γνώση της ελληνικής γλώσσας και το πρόβλημα της βασικής επικοινωνίας είναι υπαρκτό.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αν προσθέσουμε στα παραπάνω τον παράγοντα της οικογενειακής αστάθειας με κάποιους γονείς να είναι μακριά, κάποιοι γονείς, αδέρφια και άλλα συγγενικά πρόσωπα να έχουν χαθεί και άλλες ιδιομορφίες, κατανοούμε την ανάγκη για πολύπλευρη ψυχολογική, κοινωνική, συναισθηματική στήριξη των παιδιών από κατάλληλο και ειδικευμένο προσωπικό, που σήμερα δεν υπάρχει στις Δομές.

Ίσως κομβικό ζήτημα στην εκπαιδευτική προσπάθεια για τα παιδιά των προσφύγων είναι η εξασφάλιση της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας. Αν το παιδί δε συστηματοποιήσει τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, τότε θα είναι φτωχό και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Ουσιαστική πλευρά, επίσης, είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση τις παραδόσεις, τον πολιτισμό και την Ιστορία του κάθε λαού.

2.2.7. Το θεσμικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ακολουθώντας το παράδειγμα των χωρών του Δυτικού ευρωπαϊκού κόσμου ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1980 να εφαρμόζει εκπαιδευτικές πολιτικές με τη θέσπιση νόμων και μέτρων που είχαν σκοπό την ένταξη ατόμων με κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ήταν η εποχή κατά την οποία σημειώθηκε ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη μεταναστών και ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Ο Νικολάου (2008: 39) με αφετηρία την δεκαετία του 1970 διέκρινε τρεις περιόδους κατά την πορεία θεσμοθέτησης και εφαρμογής της σχετικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση νομοθεσίας,

α. Δεκαετία του '70, όπου παρατηρούνται άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα μας.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

β. 1980-1996, τότε που σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών, την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) αλλά και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων (σχετ. ψηφίστηκε ο ν. 1404/83, που τροποποιήθηκε με τον ν. 1894/90 (ΦΕΚ 110/27-8-1990) και εκδόθηκε στην συνέχεια η Υπουργική απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994, που ρύθμιζε τη λειτουργία των προγραμμάτων και έδινε τη δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των παιδιών μεταναστών. Αρκετοί από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης αμφισβήτησαν τα αποτελέσματα της λειτουργίας των Τ.Υ και των Φ.Τ. (Παπάς, 1998:199-206. Δαμανάκης, 2004:60-61), αλλά και υπηρεσιακοί παράγοντες του ΥΠ.Ε.Π.Θ αναγνώρισαν ότι ο θεσμός αυτός υπήρξε μια λύση ανάγκης, δηλώνοντας ότι "...οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση" (Γούσης, 1997:170-175). Παρ' όλα αυτά, με γνώμονα τις διαμορφωμένες συνθήκες στην ελληνική πραγματικότητα, οι Τ.Υ. και η ενισχυτική διδασκαλία με τα Φ.Τ. αποτέλεσαν, υπό προϋποθέσεις, ένα είδος λύσης στη γλωσσική ένταξη των αλλοεθνών μαθητών που μόλις εισήλθαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

γ. 1996 και μετέπειτα. Η παρουσία ενός αυξανόμενου αριθμού μεταναστών τη δεκαετία του 1990 και η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε "πολυπολιτισμικό" αποτέλεσαν το έναυσμα για τη θέσπιση του νόμου περί Εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Ν. 2413/96). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (άρθρο 34) ορίστηκε «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Με την δημιουργία του νέου θεσμικού πλαισίου (ν. 2413/96) για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ακολούθησε η ίδρυση της Ι.Π.Ο.Δ.Ε., η ίδρυση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ διευθετήθηκαν θέματα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό και τη διοίκηση των σχολείων, τον εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.». Από το 1996 και έκτοτε ιδρύθηκαν και λειτουργούν 26 σχολεία σε όλη την Ελλάδα (13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια) στα οποία υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων με πρόσθετα ή εναλλακτικά μαθήματα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών (Νικολάου 2000:66). Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα Διαπολιτισμικά σχολεία επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ενώ παρακολουθούν ειδική επιμόρφωση ενόψει της άσκησης των διδακτικών τους καθηκόντων. Είναι προφανές, ωστόσο, ότι το μέγεθος του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που θέσπισε ο σχετικός νόμος, είναι μηδαμινό μπροστά στην πραγματικότητα του μαθητικού πληθυσμού διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής. Να σημειωθεί ότι το 2006 φοιτούσαν σε σχολεία της Απικής μαθητές από 75 χώρες του κόσμου, ενώ σύμφωνα με στοιχεία του ΙΜΕΠΟ το 80,2% των αλλοδαπών μαθητών ήταν αλβανικής καταγωγής (Λινάρδου, 2006). Τα διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν το 0,17% της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές ξεπερνούν το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού.

Το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η Υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 προέβλεπε τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούντων και των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στις νέες αυτές θεσμικές παρεμβάσεις, αν και βασικός προσανατολισμός του Υπουργείου παρέμεινε "η εντακτική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας" και όχι οι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ιδιαίτερες ανάγκες προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας σε παιδιά που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα, παρατηρήθηκε μια σημαντική διαφορά από προγενέστερες αποφάσεις: η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Παράλληλα επισημάνθηκε η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών με την πρόσληψη διδασκόντων υπό την υπευθυνότητα του οικείου νομάρχη και όχι του Υπουργείου Παιδείας. Όπως προκύπτει από τα θεσμικά μέτρα που ισχύουν μέχρι σήμερα, οι παλιννοστούντες & αλλοδαποί μαθητές έχουν τη δυνατότητα:

- να φοιτήσουν σε διαπολιτισμικό σχολείο με μικτό - ως προς την εθνικότητα - μαθητικό πληθυσμό,
 - να εγγραφούν σε "κανονικό" σχολείο και να ενταχθούν αμέσως στην τάξη
 - να εγγραφούν σε "κανονικό" σχολείο και για κάποιο διάστημα να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Τάξη Υποδοχής,
 - να εγγραφούν σε "κανονικό" σχολείο και να παρακολουθήσουν ενισχυτικά μαθήματα σε Φροντιστηριακό Τμήμα.
- Για τη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής απαιτείται ο ελάχιστος αριθμός εννιά και ο μέγιστος δεκαεπτά μαθητών. Η Τάξη Υποδοχής λειτουργεί ως παράλληλη τάξη σε σχέση με την κανονική (στο ίδιο ωράριο) και παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης κάποιων μαθημάτων στην "κανονική" τάξη με τη σύμφωνη γνώμη των διδασκόντων και του Σχολικού Συμβούλου. Διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις διδακτικές ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών, ενώ μπορούν να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης, πέραν του κανονικού προγράμματος για 2 ή 3 ώρες την εβδομάδα (μέτρο το οποίο μέχρι στιγμής ισχύει θεσμικά, αλλά παραμένει ουσιαστικά ανεφάρμοστο). Για τη λειτουργία του Φροντιστηριακού Τμήματος απαιτείται ο ελάχιστος αριθμός τριών (3) μαθητών και μέγιστος οκτώ (8). Το Φροντιστηριακό Τμήμα λειτουργεί

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

επιπρόσθετα στο κανονικό διδακτικό ωράριο και παρέχει πρόσθετη διδακτική βοήθεια έως οκτώ ώρες την εβδομάδα. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι Νεοελληνική Γλώσσα, Ελληνική Ιστορία και όποια άλλα μαθήματα κρίνει ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο.

Κοινό στοιχείο για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα είναι το ότι η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι συνολικές ώρες και η χρήση διδακτικού υλικού καθορίζονται από τον Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Για την παρακολούθηση αυτών των "ενισχυτικών" τμημάτων απαιτείται η σύμφωνη γνώμη του κηδεμόνα του μαθητή. Σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ: "Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μέσα σε ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής και θεσμικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά". Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ, το 2003 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα στα πλαίσια των διατάξεων του νόμου.

Καθώς η Ελλάδα μετεξελίσσεται πλέον σε πολυπολιτισμική χώρα, όπου το 12% και πλέον του μαθητικού πληθυσμού είναι διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής, το Υπουργείο Παιδείας έδειξε να ευαισθητοποιείται ολοένα και περισσότερο για την εκπαίδευση της δεύτερης γενιάς μεταναστών και παλιννοστώντων. Με βάση το Νόμο 2413/1996 η πολιτεία θεσμοθέτησε την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ίδρυσε το 2001 το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Ο στόχος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι από τη μια η προώθηση της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στους νέους της διασποράς και από την άλλη ο συντονισμός της ομαλής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης μεταναστών και παλιννοστώντων μαθητών στην ελληνική

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Με τη χρηματοδότηση της Ε.Ε. ξεκίνησε από τις αρχές του 2000 η υλοποίηση Πράξεων Ενέργειας (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ) με στόχο τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών και παλιννοστούτων, όπως και των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και των Τσιγγανοπαίδων. Οι πολιτικοί αυτοί στόχοι αποβλέπουν στη μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων οι οποίες έχουν ως επακόλουθο να μένουν τα παιδιά αυτά χωρίς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, παρεμποδίζουν την τοπική και τη γενικότερη ανάπτυξη της χώρας, αναστέλλουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Με τα παραπάνω προγράμματα, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να προσπεράσουν "τις αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού θεσμού, δηλ. τα παραδοσιακά του χαρακτηριστικά που έχουν δυο επιπτώσεις: αφενός κάνουν το σχολείο στην ελληνική κοινωνία (όπως και αλλού στην Ευρώπη) θεσμό αναπαραγωγικό των κοινωνικών ανισοτήτων και αφετέρου το εμποδίζουν να εφοδιάσει τα παιδιά και τους νέους με κριτική και δημιουργική σκέψη, για να κατανοήσουν τα νέα και γρήγορα μεταβαλλόμενα ελληνικά και διεθνή δεδομένα, ώστε να μπορέσουν μέσα στις τελείως καινούριες συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της μετακίνησης πληθυσμών να γίνουν πολίτες ικανοί να φτιάξουν έναν καλύτερο κοινωνικό κόσμο" (Φραγκουδάκη&Δραγώνα 2008:17). Επίσης, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε νέες μορφές επιμόρφωσης, να προβληματιστούν γύρω από τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που άπτονται της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο και να αναπτύξουν δεξιότητες που ανταποκρίνονται στα καινούργια κοινωνικά μηνύματα.

Με το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών γίνεται μια πρώτη προσπάθεια θεσμοθέτησης και εφαρμογής, ώστε τα επίσημα προγράμματα σπουδών του

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ελληνικού κράτους να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στους εκπαιδευτικούς δίνεται η δυνατότητα μέσα από ποικίλες δράσεις (αναθεώρηση και αναδιάρθρωση του περιεχομένου μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, αντιμετώπιση των κειμένων των ήδη υπαρχόντων εγχειριδίων με διαφορετική οπτική, παραγωγή ειδικού βοηθητικού διδακτικού, χρήση εναλλακτικών πηγών, καινοτόμες διδακτικές και μεθοδολογικές παρεμβάσεις, Ευέλικτη Ζώνη κ.α.) να αποδεσμευτούν από την παραδοσιακή ανελαστική τακτική του σχολείου, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία προσβάσιμη στους μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων (ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001:1-33).

Σε μια απόπειρα αξιολόγησης της ελληνικής εμπειρίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούμε να πούμε πως παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει, οι επιθυμητές αλλαγές προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής εξακολουθούν να βρίσκονται σε εμβρυακό στάδιο. Οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων που πραγματοποίησαν ορισμένοι φορείς έχουν αναδείξει μια σειρά από ελλείψεις και ανεπάρκειες, συναφείς με τη στήριξη αυτών των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς και τις αρχές, την υλικότεχνική υποδομή, τις στρατηγικές συνέχισης των προγραμμάτων και την ενημέρωση των ενδιαφερομένων (Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2008:17). Απαισιόδοξος εμφανίζεται ο Γρηγόρης Γκιζέλης για την εκπαίδευση σε τάξεις με μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης, καθώς εντοπίζει πως "προέκυψαν πολλά προβλήματα, που αφενός μεν οδήγησαν σε αντίθετα του επιθυμητού αποτελέσματα, αφετέρου δε αλλοίωσαν τους σκοπούς της εκπαίδευσης" (Γκιζέλης, 2005:124). Γράφει χαρακτηριστικά: "Όπως έχει αποδειχτεί είναι αδύνατον να παραχθεί παιδεία όταν υπάρχουν στην ίδια τάξη μαθητές πολλών διαφορετικών εθνολογικά, φυλετικά, πολιτισμικά ομάδων που πρέπει να διδάχονται στοιχεία από τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό τους. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να δίνουν στους μαθητές επιφανειακά στοιχεία του πολιτισμού των ομάδων αυτών,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

λαογραφικού-τουριστικού τύπου (π.χ. εθνικούς χορούς, συνταγές φαγητών κλπ.). Αυτό το σύστημα της εκπαίδευσης... περιορίζει το ρόλο και τις λειτουργίες της παιδείας σε απλή διαδικασία κοινωνικοποίησης" (Γκιζέλης, 125-126).

Ας μη διαφεύγει της προσοχής μας πως "οι ανακατατάξεις και οι δυσκολίες που επιφέρει η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν μόνο στο σχολείο: απαιτούνται καλά σχεδιασμένες και συντονισμένες δράσεις σε πολιτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς τομείς. Επιπλέον, οι σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία μιας ιδεολογίας για την ετερότητα η οποία θα υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων και θα υπεισέρχεται σε μια άλλη σφαίρα, αυτή της παιδείας" (Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2008:17). Ακολουθεί *Συνοπτικός πίνακας κυριότερων αποφάσεων και προγραμμάτων σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.*

| α/α | Έτος | Όργανο/Μορφή Κειμένου | Περιεχόμενο |
|-----|----------------------|--|--|
| 1. | 1980 | Ίδρυση Τ.Υ. Φ.818.2/Ζ/4139/1980 (εντός καν. ωραρίου) | Σκοπός τους να βοηθήσουν τους μαθητές "να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς". |
| 2. | 1982 1983 1984 | Λειτουργία Θεσμού Φ.Τ., Φ.818.2/Ζ/3175(07.09.1982) Ίδρυση Φ.Τ., ν. 1404/83, αρ. 45 Υπουργική απόφαση ΙΕ/45, τ.β', ΦΕΚ 3 (09.01.1984) | Οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα ασκούνται σε ολιγάριθμα τμήματα (2-7 μαθητές) στα μαθήματα εκείνα που εμφανίζουν δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στην |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | | μαθησιακή διαδικασία |
|----|---------------------------|--|---|
| 3. | 198 4 & 198 5 | Ίδρυση Σχολείων Παλινοστούτων, Π.Δ. 435/84, Π.Δ. 369/85 | Φοιτούν αποκλειστικά παλινοστούτες μαθητές. Αρχικά, από αγγλόφωνες & γερμανόφωνες χώρες. Από το 1990 & μετά και από ρωσόφωνες. |
| 4. | 199 0 | Νόμος 1894/1990 Γ/236/624/24.10.1990:Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για επαναφορά Τ.Υ. | Η ίδρυσή τους προβλέπεται για αριθμό παλινοστούτων που υπερβαίνει τους 10. Ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας – Εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας 2-3 ώρες την ημέρα. |
| 5. | 199 2 & 199 4 | Υπουργικές εγκύκλιοι & αποφάσεις: Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930, τ. β', 14.12.94 | Στόχος: προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Περιθώρια για διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης. |
| 6. | 199 6 | Νόμος 2413/1996"Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & άλλ. Διατάξεις"Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολ. Εκπ-σης. | Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται "η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες". |
| 7. | 199 6 | Υπουργική απόφασηαρ. ΣΤ/11(ΦΕΚ 171Β/18.3.96) | Σύσταση ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Αποκέντρωσης στο |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | | |
|-----|-----------------------------|--|---|
| | | | ΥΠΕΠΘ. |
| 8. | 199 7 έως 200 0 | Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ, Β'Κ.Π.Σ., ενέργεια 1.1.Ζ | 1. Σχολική & Κοινωνική Επανεένταξη Παλινοστούντων & Αλλοδαπών Μαθητών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών - ΚΕ.Δ.Α.) 2. Αναβάθμιση της Εκπαί-δευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών) 3. Παιδεία Ομογενών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.) Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων (Φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Ιωαννίνων). |
| 9. | 199 9 | Υπουργική απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β'/28.09.1999) | Ίδρυση & λειτουργία ΤΥ Ι & ΙΙ και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Διευρυμένο ωράριο. |
| 10. | 199 9 | Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(Πράξη 1/1999)Οδηγίες για τους δασκάλους των Τ.Υ. & Φ.Τ. | Χρήση διδακτικού υλικού Β' έως ΣΤ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου, Παρουσίαση των βιβλίων, Προτάσεις προς τους δασκάλους των Τ.Υ. & Φ.Τ. |
| 11. | 200 0 | Νόμος 2790/2000 (ΦΕΚ 24 ^Α /16.2.2000) | Αποκατάσταση των παλινοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση – Πολιτισμός (κεφ. Ε, άρθρο 11). |
| 12 | | Προεδρικό Διάταγμα 201, άρθρα 7,8,9 (Φ.Ε.Κ. 161 τ.Α'/13-7-98) | Εγγραφές, μετεγγραφές και περιπτώσεις κατατακτηρίων, προαγωγικών, απολυτήριων |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | | |
|----|----------|--|--|
| | | | εξετάσεων μαθητών (ελλήνων κι αλλοδαπών) |
| 13 | 200 0 | Νόμος 2817/2000(ΦΕΚ 78Α/14.03.2000) | Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό & μειονοτικής εκπαίδευσης (κεφ. Α, άρθρο 9). |
| 14 | 200 1 | Νόμος 2910/01, ΦΕΚ Α' 91/02.05.2001, άρθρο 40, παρ. 1,2, | Πρόσβαση ανηλίκων αλλοδαπών στην εκπαίδευση |
| 15 | 200 2 | Υπουργική απόφαση, αρ. 86335/Δ4/26.08.2002 (Φ.Ε.Κ. 1132, τ. Β'/29-08-2002) | Σύσταση οργανικών θέσεων δασκάλων για Τ.Υ. παλιννοστούτων κι αλλοδαπών και για Προπαρασκευαστικά Τμήματα Ρομά |
| 16 | 200 5 | Νόμος 3376/2005 (ΦΕΚ 191 τ.Α'/2-8-2005) | ΊδρυσηΣχολείουΕυρωπαϊκ ής Παιδείας |
| 17 | 201 0 | Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163 Α/21.09.2010) | Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης & λουτές διατάξεις (άρθρο 26, § 1α και 1β – εισαγωγή του θεσμού των Ζ.Ε.Π.– λειτουργία Τ.Υ., τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων, τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών) |
| 18 | 201 1 | Υπουργική Απόφαση, αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/ 101455/Γ1/07.09.2011 (ΦΕΚ 2197, τ Β'/30.09.2011) | Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τ.Υ. ΖΕΠ & Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ |
| 19 | 201 1 | Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.1 Τ.Υ./930/118741/Γ1/14-10-2011 (ΦΕΚ 2442 τ Β'/02-11-11) και κάθε έτος εκ νέου | Ένταξη Σχολικών Μονάδων Π.Ε., όπου δύναται να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ κι Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ |
| 20 | 201 2 | Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. 157346/Γ1/12.12.2012 | Εφαρμογή δράσεων από τα Προγράμματα «Εκπ/ση αλλοδαπών |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | «παλινοστούτων μαθητών» και «Εκπ/ση των παιδιών Ρομά» στις σχολικές μονάδες Π. Ε., όπου κατά το σχ. Έτος 2012-13 λειτουργούν Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. και Ε.Φ.Τ. Ζ.Ε.Π |
|--|--|--|---|

Πίνακας 10. Συνοπτικός πίνακας κυριότερων αποφάσεων και προγραμμάτων σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Πηγή: Παπαχρήστος, 2018

2.2.8. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών

Τα βασικά σημεία των εκπαιδευτικών μοντέλων των ευρωπαϊκών κρατών στον τομέα της ένταξης θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για την κατάρτιση μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

Η διοργάνωση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες-πρόσφυγες μπορεί να προωθήσει όχι μόνο την ένταξή τους στη ζωή της ελληνικής κοινωνίας και την αλληλοκατανόηση με τον ελληνικό πληθυσμό, αλλά και να λειτουργήσει θετικά στην ενσωμάτωση των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αρχικά και την αγορά εργασίας μετέπειτα. Ανάλογα με τα κονδύλια που μπορεί να διαθέσει το ελληνικό κράτος στον τομέα της εκπαίδευσης, τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για ενήλικες θα μπορούσαν να οργανωθούν είτε κατά το γερμανικό μοντέλο, από ιδρύματα εκπαίδευσης, είτε βάσει ενός συστήματος συνεργασίας του κράτους, με εθελοντές.

Λαμβάνοντας υπόψη το παράδειγμα της Γερμανίας, η ελληνική πολιτεία καλείται να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, προκειμένου να αποφευχθεί η περιθωριοποίησή τους, να εξοικειωθούν με τον ελληνικό πολιτισμό και τις αξίες της ελληνικής κοινωνίας και να ενταχθούν χωρίς προβλήματα στις εκπαιδευτικές και εργασιακές δομές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, για παράδειγμα, με:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στα μαθήματα
- προγράμματα για νέους που να επικεντρώνονται στον επαγγελματικό προσανατολισμό ή/και την επαγγελματική κατάρτιση.
- προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα νέα τους καθήκοντα σύμφωνα με τους στόχους στα μαθήματά τους και την οργάνωση της σχολικής ζωής.

Έρευνες στον ελλαδικό χώρο εντοπίζουν ότι μαθητές εθνοτικών ομάδων παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση ως προς τις επιδόσεις τους στο σχολείο συγκριτικά με τους Έλληνες συμμαθητές τους (Γεωργογιάννης&Γιάννακα, 2007. Κουνέλη&Γεωργογιάννης, 2007). Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από έρευνες στο διεθνή χώρο, για παράδειγμα η έρευνα των Eyouetal. (2000) υποστηρίζει ότι παιδιά που προέρχονται από μετανάστευση έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με γηγενή παιδιά. Και στην έρευνα των Giavrimiset. al. (2003) σημειώνεται ότι τα παιδιά μεταναστών παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους, ειδικά ως προς τις σχολικές επιδόσεις.

Οι Phinney & Kohatsu (1997) συμπεραίνουν ότι η κατακτημένη εθνοτική ταυτότητα συνδέεται με θετική αυτοαντίληψη και χαμηλό βαθμό προσπολιτισμικού στρες. Ανάλογα είναι τα ευρήματα των Phillips et al. (1999), σύμφωνα με τα οποία η κατακτημένη εθνοτική ταυτότητα συνεισφέρει σημαντικά στη σχολική επιτυχία, την αυτοαποτελεσματικότητα και την επίτευξη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών στόχων.

Στις περισσότερες έρευνες βρέθηκε ότι οι μαθητές εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Στον ελληνικό χώρο τις περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής έχουν οι αλλοεθνείς μαθητές στα αρχικά στάδια της φοίτησής τους. Οι δυσκολίες εντοπίζονται στον τομέα της μάθησης και την κοινωνική συμπεριφορά (Palaiologou, 2007:100). Οι χαμηλές επιδόσεις των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παιδιών μεταναστών ερμηνεύονται από το γεγονός ότι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και ότι δεν παρουσιάζουν την απαιτούμενη επάρκεια στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Σε έρευνα της PISA όπου συγκρίθηκαν μεταξύ τους παιδιά μεταναστών της πρώτης και δεύτερης γενιάς αλλά και με παιδιά γηγενών, προέκυψε ότι τα παιδιά της δεύτερης γενιάς παρουσίασαν ψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά της πρώτης γενιάς (PISA, 2003).

Στην ξένη βιβλιογραφία (Abbas, 2002) αναφέρονται ως λόγοι για την καλύτερευση των σχολικών επιδόσεων Ασιατών μεταναστών σε σχολεία του Birmingham της Αγγλίας, η συμβολή των γονέων (μορφωτικό επίπεδο, προσδοκίες, επάγγελμα), η καλή σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και η συμμετοχή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για την επιτυχία Αφρικανών μαθητών στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέδειξαν οι Rhamie&Hallam (2002) τον ρόλο της επικοινωνίας του σχολείου με το σπίτι (ενεργός εμπλοκή μεταναστών γονέων), τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τη σχολική επιτυχία των παιδιών και τον ρόλο της σχολικής κουλτούρας για το σκοπό αυτό.

Οι Balletal. (2002) θεωρούν καθοριστικό το ρόλο των ατομικών παραγόντων, την κοινωνική τάξη και τις προσδοκίες των μεταναστών γονέων για τα παιδιά τους όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην ανώτερη εκπαίδευση. Η Arriza (2003) υποστηρίζει ότι για να έχουν επιτυχία τα παιδιά των μεταναστών στο σχολικό σύστημα θα πρέπει να αναπτύξουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο, να ασκηθούν δηλαδή στο πώς να διαπραγματεύονται την επιβίωση και την επιτυχία τους. Σύμφωνα με την ερευνήτρια σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας παίζει ο δάσκαλος και ο κύκλος των ομηλικών. Επίσης ο Rodriguez (2002) στην έρευνά του καταλήγει ότι για τη σχολική επιτυχία των παιδιών μεταναστών στις ΗΠΑ κείριο ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός και η προσδοκίες του για τις επιδόσεις των μαθητών καθώς και οι σχέσεις των μαθητών με συνομηλικούς τους.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στον ελλαδικό χώρο οι επιδόσεις των μεταναστών μαθητών στα διάφορα μαθήματα, σε σύγκριση με γηγενείς συμμαθητές τους, αποδεικνύονται σε γενικές γραμμές χαμηλότερες, σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης&Μπομπάριδου, 2007). Υπάρχουν φυσικά και τρανταχτές εξαιρέσεις, αν θυμηθούμε την περίπτωση του Αλβανού αριστούχου μαθητή Οδυσσέα Τσενάι του Γυμνασίου/Λυκείου Νέας Μηχανιώνας, επίσης του Αλβανού μαθητή στις Καλύβες του Δήμου Πολυγύρου Χαλκιδικής και πολλών άλλων.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αμφισβητήσουν το ιστορικό μοντέλο υποτέλειας που είναι διαχρονικό και αναπαράγεται στην κοινωνία, έτσι ώστε να ενθαρρυνθούν στη μάθηση οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Επιπλέον οι συνεργατικές σχέσεις που πρέπει να οικοδομούνται στο σχολείο μπορούν να ενδυναμώσουν τους εμπλεκόμενους, να δημιουργήσουν δύναμη στους μαθητές μέσω της συνεργατικότητας και της αποδοχής της ταυτότητας τους. Αποδοχή της ταυτότητας και της διαφοράς δε σημαίνει ότι η αποδοχή θα είναι άκριτη και παθητική. Οι ίδιοι οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν μια κριτική στάση απέναντι τόσο στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο όσο και στον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής.

2.2.9. Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών

Σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία ένταξης των παιδιών μεταναστών-προσφύγων στο ελληνικό κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα είναι η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το λειτούργημά τους ως παιδαγωγών, αλλά και ένα φάσμα γνώσεων και εμπειριών στον τομέα εφαρμογής της εκπαίδευσης τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και στον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών (οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος). Επί του προκειμένου αποφάσισε η Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης (1984) ότι η εκπαίδευση των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τη διδασκαλία των παιδιών μεταναστών πρέπει να τους παρέχει τις εξής δεξιότητες (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:73-74):

- "να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών (...)
- να τους δίνει τη "δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεοτύπων μπορούν να βλάψουν τα άτομα (...)
- να τους δίνει την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης".

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να αποκτήσουν τόσο θεωρητικές γνώσεις όσο και διδακτικές δεξιότητες. Πρέπει να αποκτήσουν "βασικές γνώσεις σχετικά με την κοινωνική, νομική και πολιτική κατάσταση των μεταναστών, τους δομικούς και κοινωνικο-ψυχολογικούς μηχανισμούς περιθωριοποίησης και περιχαράκωσής τους και γνώσεις σχετικά με τα πρότυπα ερμηνείας και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των υποπολιτισμών (subcultures). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπουν σε μια κριτική διαδικασία μάθησης και να συνειδητοποιήσουν τις ατομικές πολιτισμικές αναστολές, να αποκωδικοποιήσουν τις συγκεκριμένες ψυχικές και κοινωνικές έννοιες και να μάθουν τη δομή της ξένης εικόνας" (Gaitanides, 1998:58).

Αναφορικά με τη θεωρητική κατάρτηση των εκπαιδευτικών προτείνεται η απόκτηση γνώσεων για τις χώρες προέλευσης των αλλοεθνών μαθητών τους σχετικά με τις πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές δομές, την ιστορία, τον πολιτισμό κ.ά. Όσον αφορά τις διδακτικές δεξιότητες θα πρέπει πρωταρχικά οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος απόκτησης γνώσεων "συνήθως νομιμοποιεί το *status quo* και συχνά καθιστά τις αδύναμες εθνοπολιτισμικές ομάδες πολιτικά παθητικές και αποδεχόμενες τη χαμηλή κοινωνική τους θέση" (Μάρκου,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1996:49). Απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς είναι η απόκτηση διαπολιτισμικών ικανοτήτων δράσης. Εδώ περιλαμβάνονται οι εξής ικανότητες (Ζωγράφου, 2003:120-121):

- Ικανότητα κριτικής εμβάθυνσης στις στερεοτυπικές εικόνες του άλλου
- Ικανότητα ενσυναίσθησης
- Ικανότητα διαλογικής ηθικής
- Ικανότητα για την υλοποίηση της "πολυπολιτισμικής" γνώσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα, πρακτικές και συμπεριφορές στην τάξη
- Ικανότητα για διαμόρφωση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών στόχων
- Κριτική στάση στα πολιτισμικά πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία

Στην παιδαγωγική διαχείριση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τους πρωταρχικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις "δικές τους πολιτισμικές αξίες και την ταυτότητά τους" (Μάρκου, 1996:54). Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν κριτικά τη δική τους εθνοπολιτισμική ταυτότητα σε αντιπαράθεση με άλλους πολιτισμούς. Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996:56-57) το επόμενο βήμα πρέπει να είναι η απόκτηση εμπειριών σχετικά με τις στάσεις και τις αξίες των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, με στόχο την ενδεχόμενη διαφοροποίηση ορισμένων προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων προς τα άτομα αυτά.

Αποφασιστικής σημασίας είναι η βασική στάση των δασκάλων και η διάθεσή τους για διαπολιτισμικό διάλογο. Οφείλουν να αποτελούν για τους μαθητές πρότυπα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Δεν θα πρέπει να αποσιωπούν την πολιτισμική διαφορά, ούτε και να μένουν αδιάφοροι απέναντι σε παραδοσιακά στερεότυπα. Η οργάνωση της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες και την πολιτισμική προέλευση των μαθητών. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επηρεάζουν τη διαμόρφωση της διδασκαλίας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

(Auernheimer, 1996:227-228) παρουσιάζοντας μόνοι τους τον πολιτισμό τους και παράλληλα να υιοθετούν την υπόδυση κοινωνικών ρόλων με δημιουργικές δραματοποιήσεις και προσομοιώσεις (Μάρκου, 1996: 66).

Ξεχωριστή σημασία έχουν οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και το "άνοιγμά" του στην τοπική κοινωνία με την προώθηση συνεργασιών με τοπικούς συλλόγους, ομάδες πρωτοβουλίας και άλλους παιδαγωγικούς θεσμούς. Ο Auernheimer (1996 : 224-225) προτείνει να επανεξετάσουν τα σχολεία τη φιλοσοφία τους αναφορικά με την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς. Πρέπει να έχουν σαφή πολιτική στάση απέναντι σε θέματα ρατσισμού και ξενοφοβίας και να καταστούν χώροι πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων που θα προάγουν τη διαπολιτισμική μάθηση (δημιουργία θεατρικών ομάδων, μουσικής, χορού κλπ). Τα θέματα ρατσισμού πρέπει να αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας και αφορμή για πρωτοβουλίες των μαθητών (σχολικές εκδηλώσεις, δραστηριότητες, εκθέσεις, σχέδια εργασίας κλπ.).

Για την εξάλειψη του ρατσισμού και των προκαταλήψεων προτείνεται η εκπαίδευση να περιέχει (Essinger&Graf, 1984:24):

- > *Ενσυναίσθηση (empathie)*: Ενσυναίσθηση σημαίνει να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου για να αισθανθούμε τα προβλήματα, τη διαφορετικότητα, την περιφρόνηση και το φόβο του και να νιώσουμε συμπάθεια γι' αυτόν.
- > *Αλληλεγγύη*: Αλληλεγγύη σημαίνει ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που ξεπερνά τα όρια των ομάδων και των φυλών και επιδιώκει την εξάλειψη των κοινωνικών αδικιών.
- > *Διαπολιτισμικό σεβασμό*: Πρόκειται για το "άνοιγμα" της επικρατούσας κοινωνικής ομάδας σε άλλους πολιτισμούς και πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στον δικό της.
- > *Αντιεθνικιστικό τρόπο σκέψης*: Σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων ώστε να επιτευχθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σε κάθε περίπτωση το σχολείο θα πρέπει να "λαμβάνει υπόψη πάνω απ' όλα την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και να έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή" (Γεωργογιάννης, 1997:53).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Griebeler, M. & Γεωργακόπουλος Σ. (2013). "Ψυχικά τραυματισμένοι οι Σύριοι πρόσφυγες". dw.com 30-8-2013. <http://www.dw.com/el. Ανακτήθηκε 6-9-2013>.

Αμίτσης, Γ. (2011). Το πλαίσιο Κοινωνικής Ένταξης Αλλοδαπών στην Ελληνική Ένομη Τάξη: Η ατελέσφορη εφαρμογή των Ευρωπαϊκών μηχανισμών προστασίας εκτοπισθέντων/αιτούντων άσυλο/προσφύγων. Στο: Μωυσίδης, Α. & Παπαδοπούλου Δ. (επιμ.), *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελλάδα, Εργασία Εκπαίδευση, Ταυτότητες*. Αθήνα: Κριτική, 110-140.

Βεντούρα, Λ. (2004). Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο: Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης, Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων (ΚΕΜΟ), Αθήνα: Κριτική, 174-204.

Γεωργογιάννης, Π. & Γιάννακα, Χ. (2007). Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 5, Πάτρα: Αυτοέκδοση, 69-87.

Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπάριδου, Χ. (2001), Οι επιδόσεις μαθητών μειονοτικών ομάδων σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών". Στο: Επιστημονική Επετηρίδα «ΑΡΕΘΑΣ», β' τόμος, Πάτρα 2001.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκιζέλης, Γ. (2005). *Πολιτική και Πολιτισμικό Σύστημα: Ανθρωπολογική προσέγγιση στην κατανόηση των σύγχρονων πολιτικοκοινωνικών προβλημάτων*. Αθήνα: Ελλοπία

Γούσης, Π. (2004). Η Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών. Στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδη, Α. (2013). *Διέλευση και Μετανάστευση, Η Περίπτωση των Αφγανών, Πακιστανών και Μπανγκλαντεσιανών*, Αθήνα: Νήσος.

Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1990). *Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα 1970-1980*. Αθήνα: Εταιρεία πτυχιούχων Πανεπιστημιακών Σχολών Κοινωνικής Εργασίας

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

Ιωακείμογλου, Η. (2001). Οι μετανάστες και η απασχόληση. Στο: Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ν. Πουλατζάς/Ελληνικά Γράμματα

Ιωσηφίδης, Θ. (2001). Συνθήκες εργασίας τριών μεταναστευτικών ομάδων στην Αθήνα. Στο: Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ν. Πουλατζάς/Ελληνικά Γράμματα, 227-246.

Καλοφωλιάς, Κ. (2011). *Το Μεταναστευτικό Ζήτημα στη Μεσόγειο*. Αθήνα: Μιχάλη Σιδέρη.

Καλιριμιτζής, Α. (2016). "Η Ελλάδα αισθάνεται αποκλεισμένη". 16-2-2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.dw.com>. Ανακτήθηκε 8-6-2016.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρασαββόγλου, Α. (2001). Ο ρόλος της μετανάστευσης στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και ειδικότερα στις εργασιακές σχέσεις και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Ναζάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες και Μετανάστευση, Οικονομικές πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*. Αθήνα: Πατάκης, 195-218.

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

Κασίμης, Χ. & Παπαδόπουλος, Γ. (2012). Απασχόληση και επαγγελματική κινητικότητα των μεταναστών σε δύο τοπικές αγορές εργασίας. Στο: Κασίμης, Χ. & Παπαδόπουλος, Γ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα, Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 289-326.

Κασίσογλου, Γ. (2014). "Μετανάστευση στην Ελλάδα, Εκμετάλλευση της Εργασίας και το ερώτημα της τάξης", *Ουτοπία*. Διαθέσιμο: <https://www.academia.edu>.

Κατσένος, Α. (2016). "ΜΚΟ: 'Μπίζνες καλά Οργανωμένες'", *PRO NEWS* 2, 26.

Κονιάδης Ξ., Παπαθεοδώρου Θ. (επιμ.). (2007). *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.

Κοσμά, Α. (2016). "Η Ελλάδα τιμωρείται για τη γεωγραφική της θέση. Ο Γερμανικός τύπος για την Ελλάδα". <http://www.dw.com> 16-2-16 . Ανακτήθηκε 2-11-2016.

Κοτζαμάνης, Β., Πετρονώτης, Μ. & Τζωρτζοπούλου, Μ. (1996). *Πολιτικοί πρόσφυγες. Εξελίξεις και θέματα πολιτικής*. Στο: Καραντίνος, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Φρονίμου Ε. (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα.

Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π. (2007). Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση σε ελληνικά σχολεία όπου φοιτούν και αλλοδαποί μαθητές. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και έρευνα: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος 5, Πάτρα: Αυτοέκδοση, 88-108.

Κωνσταντάτου, Ε. (2014). "Σύροι πρόσφυγες: Με το βλέμμα στραμμένο στην Ευρώπη". *Το Βήμα* 5-12-2014.

<http://www.tovima.gr>. Ανακτήθηκε από 03.04.2015.

Λαμπριανίδης, Λ. & Συκάς, Θ. (2012). Αλλοδαποί μετανάστες και ελληνική ύπαιθρος: Η περίπτωση των νομών Χαλκιδικής και Πέλλας. Στο: Κασίμης, Χ. & Παπαδόπουλος, Γ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα, Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 213-252.

Λεώνη, Α. (2016). "Συγκλονιστικά στατιστικά στοιχεία για τους 'πρόσφυγες'". http://yiorgosthalassis.blogspot.com/2016/05/blog-post_728.html. 23-5-2016. Ανακτήθηκε 27-11-2016.]

Λιανός, Θ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (2003). Σύγχρονη μετανάστευση στην Ελλάδα: Οικονομική διερεύνηση. Μελέτη SL Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών. Αθήνα.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1996). Ξένο εργατικό δυναμικό: Τάσεις και το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Στο: Καραντινός, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Φρονίμου Ε. (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*.

Μάρκοβα, Ε. (2001). Οι Βούλγαροι μετανάστες στην ελληνική αγορά εργασίας και στην ελληνική κοινωνία. Στο: Μαββάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ν. Πουλατζιάς/Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ/Γ.Γ.Λ.Ε.

Μπουλούτσα, Π. (2016). "ΚΕΕΛΠΝΟ: Να κλείσουν τα κέντρα φιλοξενίας". Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.gr/868953/article/epikairothta/ellada/keelpno-na->

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

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Ο.Ε.Π.Ε.Κ, (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Β' έκδοση, Αθήνα: Κέδρος
- Παλαιολόγου, Ν. & Αντωνίου, Α.Σ. (2006). "Προβλήματα ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα που προέρχονται από την ομαλή ένταξη των μεταναστών στο εγχώριο δυναμικό". Στο: Αντωνίου, Α.Σ. & Cooper, C.L. (επιμ.), *Αποτελεσματική διαχείριση εργασιακού στρες, StressManagement*, Αθήνα: Κλειδάριθμος, 297-330.
- Παπαγιάννης, Δ. (2001). Ο ευρωπαϊκός χώρος ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα: Ατραπός.
- Παπασιώπη-Πασιά Ζ. (2007). *Δίκαιο καταστάσεως αλλοδαπών*, Αθήνα: εκδ. Σάκκουλα.
- Παπασιώπη-Πασιά, Ζ. (2004). *Δίκαιο Ιθαγένειας*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
- Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή / Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα.
- Πουλιόπουλος, Γ. (2012). "Ο ρατσισμός της διπλανής πόρτας". 25-11-2012. Διαθέσιμο: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=485541>.
- Ραπανάκης, Σ. (2015). "Πρόσφυγες όχι μετανάστες". 19-4-2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.avgi.gr/article/5474246>. Ανακτήθηκε 12-2-2016.]
- Σαββάκης, Μ. (2012). Μετανάστες, Πρόσφυγες, Κοινωνικοί Παρίες: Πέρα από το Δίλημμα Κοινωνική Ένταξη ή Ενσωμάτωση. Στο: Σ. Τρουμπέτα (επιμ.), Το Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Ζήτημα - Μελέτες και Διαβάσεις Συνόρων. Αθήνα: Παπαζήσης, 73-93.
- Σκλεπάρης, Δ. (2016). Ένταξη των Μεταναστών και η Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα: Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ηράκλειο και Πάτρα. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ
- Σπαγόπουλος, Π. (2016). "Χώρα...ΜΚΟ! Ύποπτη δράση τεράστια κέρδη", *PRO NEWS*, 2, 66-71.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Τζήμερος, Θ. (2016). "Όχυρωμένοι στο (Ωραιό)καστρο της υποκρίσιδας" 15-9-2016.
<http://marketnews.gr/article/426299/oxyrwmenoi-sto-wraiokastrotis-ypokrisias>. Ανακτήθηκε 20-9-2016.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είναι η Πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Β΄ έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Ψημμένος, Ι. (1995). *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια - Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα*. Αθήνα: Glorybook-Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

- Abbas, T. (2002). "The Home and the School in the Education Achievements of South Asians", *Race Ethnicity and Education*, 5(3), 291-316.
- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1993). *Racialized boundaries. Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London/New York: Routledge.
- Anthias, F. (1995). "Cultural racism or racist culture? Rethinking racist exclusions", *Economy and Society* 24(2).
- Arriaza, G. (2003). "Schools, Social Capital and Children of Color", *Race Ethnicity and Education*, 6(1), 71-94.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Primus.
- Baldwin-Edwards, M. (2004b). *Mediterranean Migrations: regionalisms versus globalization*. In: *Revista Finisterra* (Universidade de Lisboa, Portugal).
- Balibar, E. (1998). *The borders of Europe*. In: P. Cheap & B. Robbins (eds.). *Cosmopolitics: thinking and feeling beyond the nation*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 216-229.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Ball, S.J., Reay, D. & David, M. (2002). "Ethnic choosing': minority ethnic students, social class and higher education choice", *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333-357.
- Banton, M. (1971). *Sociologie des relations raciales*, Paris: Payot.
- BBC News (2011). "Syrian army tanks 'moving towards Hama'", BBC News. 5-5-2011. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2012.
- Betts, A. & Miller, J. (2006). "The externalization of EU Asylum policy: the position of African states". Working Paper No. 36. COMPAS. Oxford: University of Oxford.
- Cassarino, J.-P. & Fargue, P. (2006). "Policy responses in MENA countries of transit for migrants: an analytical framework for policy-making". In: Sorensen, N. (red.), *Mediterranean transit migration*. Copenhagen: Danish Institute for International Studies, 101-127.
- Cavounidis, J. (2002). "Migration in Southern European and the case of Greece", *International Migration* 40(I), 44-70.
- Debenedetti, S. (2006). "The Externalization of European Policies of Migration and Asylum". France: Fédération internationale des ligues des Droits de l'Homme.
- Düvell, F. (2006). "Crossing the fringes of Europe: transit migration in the EU's neighborhood". Working Paper no.33. COMPAS, Oxford: University of Oxford.
- Eley, G. & Suny, R.G. (1996). Introduction: From the moment of social history to the work of cultural representation. In: Eley, G. & Suny, R.G. (eds.), *Becoming national, A reader*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Essinger, H. & Graf, J. (1984). *Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung*. In: H. Essinger & A. Ucar (Hrsg.). *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, Band 1, Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Sulzberg/Allgäu, 15-34.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Gaitanides, S. (1998). Qualifizierung der sozialen Arbeit in der multikulturellen Einwanderungsgesellschaft. In: *Interkulturelle Öffnung* 2/1998 iza.

Giavrimis, P., Konstantinou, E. & Hatzichristou, C. (2003). "Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self concept and coping strategies", *Intercultural Education*, 14(4), 423-434.

Kasimis, C. & Kassimi C. (2004). "Greece: a history of migration (Country profiles). *Migration Information Source*. Διαθέσιμο στο <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display/.cfm?ID=228>.

Kimball, A. (2007). *The transit state: a comparative analysis of Mexican and Moroccan Immigration Policies*. Working Paper 150. Center for Iberian and Latin American Studies and Center for Comparative Immigration. University of California.

Lavenex, S. (2006). "Shifting Up and Out: The Foreign Policy of European Immigration Control", *West Politics*, 29(2), 329-350.

Palaiologou, N. (2007). "School adjustment difficulties of immigrant children in Greece", *Intercultural Education*, 18(2), 100-116.

Papadopoulou, A. (2008). *Transit migration the missing link between emigration and settlement*. London Palgrave Macmillan.

Papadopoulou, D. (2008). "La Grèce, de société de passage à une nouvelle société d'intégration des immigrants", *Migrations Société*, 20(120), 81-102.

Phinney, J. & Kohatsu, E. (1997). Ethnic and racial identity development and mental health. In: J. Schulenberg, J. Maggs, & K. Hurrelman (eds.), *Health risks and developmental transitions in adolescence*. New York: Cambridge University Press, 420-443.

PISA (2003). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA*. Διαθέσιμο στο: www.pisa.oecd.org. Ανασύρθηκε 8-9-2006.

Rodriquez, P. (1982). *Hunger of Memory: The Education of R. Rodriquez An Autobiography*. D.R. Godine: Boston.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Sengupta, K. (2012). "Syria's sectarian war goes international as foreign fighters and arms pour into country", *The Independent* (Antakya) 20-2-2012. Ανακτήθηκε στις 22-2-2012.

The Guardian (2013). "Saudi Arabia and Iran must end their proxy war in Syria", *The Guardian* 15-12-2013. Ανακτήθηκε στις 30-11-2015.

The New York Times (2015). "U.S. Weaponry Is Turning Syria Into Proxy War With Russia", *The New York Times* 12-10-2015. Ανακτήθηκε στις 14-10-2015.

Triandafyllidou, A. & Iliades, M. (2010). "EU Irregular Migration in Europe: Myths and Realities. Aldershot: Ashgate, 23-40.

Triandafyllidou, A. & Marouf, M. (2008). "Immigration toward Greece at the eve of the 21st century: a critical assessment". *IDEA project*. Athens: ELIAMEP.

Triandafyllidou, A. (2009). "Greek Immigration policy at the turn of the 21st century. Lack of political will or purposeful mismanagement?", *European Journal of Migration and Law*, 2, 159-177.

UNHCR, 2015

Wimmer, A. (1997). "Explaining xenophobia and racism: A critical review of current research approaches", *Ethnic and Racial Studies*, 20(1).

Ιστοσελίδες

http://lefteria.blogspot.gr/2016/03/1277-2016-2015_57.html 29-3-2016. Ανακτήθηκε 8-7-2016.

<http://www.alfavita.gr>

<http://www.amna.gr>

<http://www.ant1news.gr>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

<http://www.avgi.gr/article/5474246/prosfuges-oxi-metanastes><http://www.logiastarata.gr/2015/09/eurostat.html> .
Ανακτήθηκε 23-12-2015

<http://www.koutipandoras.gr/article/162982>

http://www.minocp.gov.gr/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=5967&Itemid=635&lang=. "Δελτίο Τύπου Επιστροφή 41 παράτυπων μεταναστών στην Τουρκία". 27-10-2016. Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη. Ανακτήθηκε 12-11-2016.

<http://www.newmoney.gr>

<http://www.News24><http://www.NPR>, 2012

<http://www.news.gr>

<http://www.pentapostagma.gr>. "Ο Γιάννης Μουζάλας διαφεύδει την ίδια την κυβέρνηση: Οι πρόσφυγες στα νησιά δεν είναι 16.000 αλλά 12.000". 21-11-2016. Ανακτήθηκε 8-12-2016.

<http://www.reporter.com>

<http://www.stockwatch.com.cy>

http://www.tsantiri.gr/ellada/pano_apo_3200_metanastes_kai_prosfuges_eftasan_stin_ellada_ton_oktobrio. Ανακτήθηκε 28-11-2016.

http://www.ypergka.gr/index_gr.html

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΛΑΙΣΙΟ και ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Αικατερίνη Λεμπέση,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc
Κώστας Παπαχρήστος,
Δρ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

3.1. Διάσταση του προσφυγικού/μεταναστευτικού θέματος

Το «προσφυγικό ζήτημα» απασχόλησε και απασχολεί έντονα την Ελλάδα και βέβαια το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο έπρεπε να λειτουργήσει άμεσα και να διαμορφώσει πολιτικές για την υποδοχή και ομαλή ένταξη των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών από τις αρχές του 2015. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της UNHCR, το 2015-2016 διέσχισαν τα ελληνοτουρκικά σύνορα στο Αιγαίο 817.175 άνθρωποι, ενώ πολλοί βρήκαν τραγικό θάνατο. Ανεπίσημα, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα, υπολογίζεται στο 1 εκ. άνθρωποι. Ο πληθυσμός αυτός, από τα νησιά κατευθύνθηκε αρχικά στον Πειραιά και στη συνέχεια διέσχισε τη χώρα με στόχο τη συντομική 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 εισροές το 2016 καταγράφονται μειούμενες, σύμφωνα με τα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (ΓΓΕΕ).

Ο προσφυγικός πληθυσμός που εισήλθε στη χώρα, όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή, δεν είναι ομοιογενής. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ για τις αφίξεις προσφύγων το 2016, το 46% προέρχονταν από τη Συρία, το 24% από το Αφγανιστάν, το 15% από το Ιράκ, το 5% από το Πακιστάν και το 3% από το Ιράν. Επιπλέον, το 64% αυτών είναι άνδρες και το 36% είναι γυναίκες. Χαρακτηριστικό στοιχείο του προσφυγικού πληθυσμού – και κρίσιμο για το σχεδιασμό κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος – είναι ο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ιδιαίτερα υψηλός αριθμός των ατόμων κάτω των 18 ετών: το 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 14). Σε 40 κέντρα-δομές φιλοξενίας με 36.890 πρόσφυγες σε όλη τη χώρα, προέκυψε ότι οι ανήλικοι (0-18 ετών) αποτελούσαν το 37% περίπου του συνολικού πληθυσμού (13.677 άτομα).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της καταγραφής, τα παιδιά ηλικίας 4-15 ετών (στα οποία απευθύνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, προσχολική και σχολική) ήταν περίπου 8.000-8.500. Τα στοιχεία της Έγχατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες επιβεβαιώνουν ότι περίπου το 37% των εισερχόμενων αλλοδαπών (Ιανουάριος-Αύγουστος 2016) ήταν ανήλικοι. Η Unicef εκτιμά τον αριθμό των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα, σε 20.300. Από αυτή την καταγραφή φαίνεται ότι υπήρξε μία μείωση παιδιών καθώς το ποσοστό τους επί του γενικού προσφυγικού πληθυσμού μειώθηκε από το 37% του 2016 σε 33%. Η μείωση αυτή οφείλεται αφενός στις μετακινήσεις προς την Ευρώπη κατά τις οποίες προηγήθηκαν οι οικογενειακές συνενώσεις και οι οικογένειες με παιδιά, αφετέρου γιατί, μετά τον Μάρτιο 2016, υπήρξε αλλαγή του προφίλ των προσφύγων.

Στους εισερχόμενους μετά τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας υπάρχουν μεγαλύτερα ποσοστά νέων ανδρών, ενώ στην προηγούμενη φάση ήταν πολύ υψηλότερο το ποσοστό οικογενειών με παιδιά. Το Υπουργείο Παιδείας όρισε Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) για να λειτουργήσουν ως σύνδεσμοι ανάμεσα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) και Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), ώστε να συντονίσουν τις εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώνονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλους φορείς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποσπάρθηκαν σε καταυλισμούς και κλήθηκαν να παίξουν έναν καινοφανή και πολύ απαιτητικό ρόλο, κλήθηκαν δηλαδή να ξεφύγουν από το οριοθετημένο πλαίσιο του σχολείου προκειμένου να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές φέρνοντας σε επαφή τον προσφυγικό πληθυσμό με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δημιουργώντας γέφυρες ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Τα καθήκοντά τους περιλαμβάνουν: την εξήγηση των όρων λειτουργίας του ελληνικού σχολείου στους γονείς πρόσφυγες και τη συστηματική επαφή μαζί τους, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π., τον συντονισμό των ΜΚΟ καθώς και την εξεύρεση πρακτικών λύσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας των καταυλισμών στα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Δεν είναι τυχαίο ότι οι εκπαιδευτικοί που ζήτησαν να αποσπαστούν στους καταυλισμούς είναι στην πλειονότητά τους άτομα με εμπειρία ή/και σπουδές σε θέματα προσφύγων και μεταναστών και ιδίως υψηλό κίνητρο για τέτοιου τύπου δράση. Η Επιστημονική Επιτροπή έκρινε τη συνεισφορά των Σ.Ε.Π. στο εγχείρημα της ένταξης καθοριστική. Πράγματι οι Συντονιστές Εκπαίδευσης ανέπτυξαν ποικίλες καινοτόμες δράσεις στα ΚΦΠ ως κοινωνικοί διαμεσολαβητές. Στις περισσότερες περιπτώσεις υπερέβησαν τα τυπικά καθήκοντά τους ενισχύοντας με επιτυχία την ενταξιακή πολιτική του Υπουργείου Παιδείας. Για τον λόγο αυτό η ΕΕ κρίνει ότι κατά την επόμενη χρονιά (2017 – 2018), οι ΣΕΠ που δεν θα αποσπαστούν σε ΚΦΠ θα ήταν καλό να αναλάβουν τον ρόλο συμβούλων στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στηρίζοντας περαιτέρω το έργο της ένταξης παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 57).

Αποφασιστικής σημασίας ήταν και είναι να εκπαιδευτεί το προσωπικό των σχολείων μας και των νέων δομών που δημιουργήθηκαν (Δ.Υ.Ε.Π.), ώστε να ανταποκριθεί στις εκπ/κές προκλήσεις που τίθενται από την εθνοπολιτιστική και θρησκευτική διαφορετικότητα των προσφύγων/μεταναστών μαθητών και από την ανάγκη να προωθούν μια σειρά από κοινές αξίες. Οι κατευθυντήριες γραμμές, βέβαια, δεν αφορούν μόνο τους εκπ/κούς των σχολείων μας, αφορούν και τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα στελέχη, αλλά και τους άλλους θεσμούς, όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι Σύλλογοι Γονέων, τα Πανεπιστήμια και οι θεσμοί επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά τα μέλη του προσωπικού πρέπει να έχουν γνώση, δεξιότητες και στάσεις κατάλληλες για να ανταποκρίνονται

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

σε αυτές τις «έκτακτες» εκπαιδευτικές προκλήσεις. Οι εκπ/κοί των σχολείων μας πρέπει να εκπαιδευτούν στην εκπαιδευτική ένταξη, γιατί όλοι εμπλέκονται στην προσπάθεια να «ενσωματώσουν» τους νεοαφιχθέντες μαθητές σε κανονικές τάξεις. Ολόκληρο λοιπόν το προσωπικό των σχολείων και των νέων δομών πρέπει να αναπτύξει «ανοικτότητα» προς τη διαφορετικότητα, διδακτικές δεξιότητες κατάλληλες για εργασία σε ένα πολυεθνικό περιβάλλον, ικανότητα να λύνει συγκρούσεις που αφορούν πρακτικές και στάσεις, ικανότητα να διδάξει μια δεύτερη γλώσσα και την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας και να μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε αυτούς τους τομείς για την πρόοδο των παιδιών.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία για να είναι ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικός σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια πρέπει να διαθέτει: Ευαισθησία και διαπολιτισμική ευαισθησία (interculturalsensitivity), οικουμενική ικανότητα (globalcompetency), οικουμενική γνώση, διαπολιτισμική ικανότητα (interculturalcompetence), πολιτισμική και διαπολιτισμική ικανότητα (cultural competence cross-cultural competence), πολιτισμική επιδεξιότητα (cultural proficiency) και πολιτισμική νοημοσύνη (cultural intelligence). Τα ανωτέρω, επισημαίνει η Καρανικόλα (2015: 140), είναι θέματα που περιγράφουν την ικανότητα του ατόμου να προχωρήσει ένα βήμα πέρα από τη δική του κουλτούρα και να λειτουργήσει αποτελεσματικά με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά άτομα.

3.1.2. Η διαπολιτισμική «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών : ερευνητικά δεδομένα

Η παρουσία των παιδιών των προσφύγων ήρθε να προστεθεί στη δεδομένη ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας και του σχολείου. Η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιβάλλει τη συνεχή επαφή λαών και ατόμων και μας παραπέμπει στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπιστικού ιδεώδους, που η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να το υλοποιήσει στην πράξη, στο χώρο του σχολείου και να αφορά όλους τους μαθητές, αφού η διαπολιτισμική αγωγή δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στους μετανάστες μαθητές, αλλά απευθύνεται και αφορά τόσο τους μαθητές της πλειονότητας όσο και αυτούς με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά από όπου και αν προέρχονται (Πριόβολου, 2001: 36-37).

Βασική λοιπόν μας θέση μας είναι ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση, που καλείται να αντιμετωπίσει την ετερογένεια, δεν αφορά μόνο τις μειονοτικές ομάδες, αφορά εξίσου και τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Ο δρόμος της κατά νόησης του «άλλου» και της εδραίωσης διαλόγου μαζί του περνάει κατ' ανάγκη μέσα από την κατανόηση της πολλαπλότητας, της ετερογένειας και της αντιφατικότητας της «δικής μας» ομάδας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Παπάς, 1998. Ανδρέου, 1998. Ματσαγγούρας, 2002. Μαυρογιώργος, 1999. Παπακωνσταντίνου, Π. (2000), Ξωχέλλης, 2005. Παπαναούμ, 2003. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ιδιαίτερα την προετοιμασία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα των μαθητών, στο πλαίσιο των στόχων για το 2010. Από το 1997 η Ε.Ε. προτρέπει για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Συνιστά την αποφυγή εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίασης των άλλων πολιτισμών, ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής (βλ. Ε.Ε., Επιτροπή των Περιφερειών, 1997:44). Αυτό σημαίνει ότι οι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν δηλαδή κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002α).

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών και στην Ελλάδα, όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, δείχνουν τις ελλείψεις και τα προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη (1997). Μάρκου (1997). Νικολάου (2000). Παπαχρήστου-Παλαιολόγου (2002β). Φραγκουδάκη (1997). Τριάρχη-Heppmann (2000). Unicef (2001). Σπινθουράκη (2001). Γκότοβου-Αθανασίου (2002). Κοσσυβάκη (2002). Καρατζιά-Σπινθουράκη (2005). Μάγου (2005 & 2008). Σκούρτου (2005). Ρουσάκη-Χατζηνικολάου, (2005). Γκόβαρη, (2005). Κασίμη (2005). Νικολούδη (2005). Παπαχρήστου (2005). Μπάρου (2007). Μπαραλού (2008). Παπαχρήστου (2011), Καρανικόλα (2016), Αγγελοπούλου & Μάνεσης (2017) κ.ά..

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους», μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη (Μάγος, 2005, 2008) και αποδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, δηλώνουν πως ο βαθμός

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός, πρέπει να μας προβληματίσει (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2004). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ελάχιστα αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους, Καρλατήρα, (2002:40). Unicef, (2001). Ο Γεωργογιάννης αναφέρει, ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους» (2004:50). Ο Γκότοβος υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ότι ακόμη και σήμερα σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα δεν υπάρχει η διαπολιτισμική αγωγή ως μάθημα, (Τρίγκα, 2005:48). Ο Χιωτάκης τονίζει ότι η ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων, δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκε για την επιστημονική, επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου. Προτείνει εξειδίκευση σπουδών και διδασκαλία ενδεικτικών ενοτήτων, σε προπτυχιακό επίπεδο, μεταξύ των οποίων βασική θέση να έχουν τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (Χιωτάκης, 2002:82). Νεότερες έρευνες (Καρανικόλα, 2015: 244- 245) δείχνουν ότι «οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης(τετραετούς φοίτησης) και αυτοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές πως έχουν καλύτερο γνωστικό επίπεδο σε θέματα ετερότητας. Αντίθετα, σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα(Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005), οι απόφοιτοι των Π.Τ.Δ.Ε. δηλώνουν πως ο βαθμός επάρκειας, ενημέρωσης και κατάρτισης από τις βασικές τους σπουδές σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι μικρός ως ανύπαρκτος. Τα διαφορετικά ευρήματα ίσως να οφείλονται στη διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων τα τελευταία χρόνια και στον εμπλουτισμό τους με αντίστοιχα μαθήματα...». Σύμφωνα με τα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ερευνητικά αποτελέσματα της κλίμακας, η ανάλυση των οποίων βασίστηκε στο ψυχομετρικό εργαλείο του Hammer (IDI) οισυμμετέχοντες στην έρευνα, έχουν ξεπεράσει τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και βρίσκονται προσανατολισμένοι στο εθνοσχεπικιστικό στάδιο της αποδοχής της ετερότητας. Οι επιπλέον, ωστόσο, σπουδές (μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, άλλη σχολή), επηρεάζουν σημαντικά τα στάδια της ελαχιστοποίησης και της αποδοχής της ετερότητας. Επιπλέον, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά» (Καρανικόλα, 2015:246).

3.1.3. Η διαπολιτισμική «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών: εννοιολογικές προσεγγίσεις

Η αλληλοκατανόηση και η διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα είναι σήμερα ιδιαίτερα σημαντικές γιατί μπορούμε να αντιμετωπίσουμε θέματα που προκαλούν τριβές και αντιπαραθέσεις στις σύγχρονες κοινωνίες. Η προκατάληψη, οι διακρίσεις, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, και το μίσος που αναπτύσσεται, είναι πολύ συνηθισμένα προβλήματα, ενώ τα πολιτικά κόμματα που υποστηρίζουν ακραίες ιδεολογίες κατακτούν όλο και περισσότερο έδαφος. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται με κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ανισότητες και παρανοήσεις μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ευαγγέλου, 2005).

Το ζήτημα έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, αφού η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και βοηθά τους πολίτες να συμβιώνουν στις πολιτισμικά ποικιλόμορφες κοινωνίες (Παλαιολόγου, 2000). Η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία αυτών των κοινωνιών. Για τον λόγο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ανάπτυξη και βελτίωση αυτής της ικανότητας, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά σε μια αρμονική συμβίωση.

Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί χαρακτηριστικό όχι μόνο των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά και της εκπαίδευσης. Έτσι, τα τελευταία χρόνια επισημαίνεται έντονα τόσο στο πλαίσιο δράσης των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών όσο και στα προγράμματα σπουδών πολλών πανεπιστημίων η ανάγκη ευαισθητοποίησης, κατάλληλης προετοιμασίας, κατάρτισης και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα των μαθητών (Παπαχρήστος, 2010:126).

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε συνοπτικά με όρους που αφορούν την διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα των εκπαιδευτικών. Η δυσκολία, πολλές φορές, των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Στη σχετική με το θέμα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας/ικανότητας βιβλιογραφία, υπάρχει μια πληθώρα προσεγγίσεων και ορισμών που αφορούν στην «διαπολιτισμική επάρκεια», τη «διαπολιτισμική ετοιμότητα», τη «διαπολιτισμική ικανότητα», τη «διαπολιτισμική ευαισθησία», τους οποίους θα προσεγγίσουμε εν συντομία.

Ο Γεωργιογιάννης αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο, αλλά διατρέχει όλα τα αντικείμενα της ελληνικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου είναι αυτονόητο ότι οι ικανότητες που πρέπει σήμερα να διαθέτουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης είναι εκτός από την εκπαιδευτική επάρκεια και την εκπαιδευτική ετοιμότητα, η διαπολιτισμική επάρκεια και η διαπολιτισμική ετοιμότητα. Ορίζει δε την:

- «**Εκπαιδευτική επάρκεια**» ως τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση που πρέπει να καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, τις οποίες κατέχει ένας εκπαιδευτικός από τα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Πανεπιστημιακά Τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για την Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση.

- **«Διαπολιτισμική επάρκεια»** θεωρεί κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας μας. Η διαπολιτισμική επάρκεια εν γένει περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής.

- **Η «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»** αντίστοιχα, αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης, αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, η διαπολιτισμική ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης.

- **«Διαπολιτισμική ετοιμότητα»** με τον όρο εννοούμε ότι, εκτός από τις γνώσεις, που οφείλει να αποκτά κάθε εκπαιδευτικός στις βασικές του σπουδές αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή κάθε εν ενεργεία εκπαιδευτικός στα πλαίσια προγραμμάτων επιμόρφωσης, οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική πράξη (Γεωργογιάννης, 2004).

Για τους JosefHuber&ChristopherReynolds, (2014:20) η διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα (interculturalcompetence), αποτελεί έναν συνδυασμό νοοτροπιών, γνώσεων, αντιλήψεων και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δεξιότητων που εφαρμόζονται μέσω δράσης, η οποία καθιστά κάποιον ικανό, είτε μεμονωμένα είτε μαζί με άλλους, να:

- κατανοεί και να σέβεται τους ανθρώπους οι οποίοι θεωρούνται ότι έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς δεσμούς.
- ανταποκρίνεται κατάλληλα, αποτελεσματικά και με σεβασμό όταν αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με αυτούς τους ανθρώπους.
- καθιερώνει θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις με αυτούς τους ανθρώπους.
- κατανοεί τον εαυτό του και τους πολλαπλούς πολιτισμικούς δεσμούς του μέσα από τις συναντήσεις του που έχουν πολιτισμικές «διαφορές».

Ο ορισμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας/ικανότητας που δίνεται πιο πάνω, αναφέρει ότι η ικανότητα αυτή απαιτεί σεβασμό προς τους ανθρώπους που θεωρούνται ότι έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εντούτοις, είναι σημαντική η διάκριση μεταξύ του σεβασμού προς τους ανθρώπους και του σεβασμού προς τις πράξεις. Θα πρέπει πάντοτε να σεβόμαστε τους ανθρώπους και τα αναφαίρετα δικαιώματά τους, την αξιοπρέπειά τους και την ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων, αλλά υπάρχουν όρια στο σεβασμό που θα πρέπει να αποδίδεται στις πράξεις. Δεν ενδείκνυται ο σεβασμός για πράξεις οι οποίες παραβιάζουν τις βασικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Πράξεις οι οποίες παραβιάζουν αυτές τις αρχές δεν πρέπει να παραβλέπονται για λόγους «πολιτισμικών διαφορών».

Σύμφωνα με τους Garcia&Pugh, 1992; Craft, 1996; Banks, 2001 & 2004; Παπαχρήστος 2010, «**διαπολιτισμικά έτοιμος**» θεωρείται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μία κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας.

Την «**Διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα**» ορίζει ο Παπαχρήστος, (2010) ως την επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, τις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση, που ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει, όσον αφορά τα θέματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αλλά και την ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές, τα «αξιώματα» και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής.

Με τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού» περιγράφεται η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα των ελλήνων μαθητών. Αυτές οι ιδιαίτερες απαιτήσεις προκύπτουν από την περιγραφή των διαστάσεων μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διεθνή βιβλιογραφία (Banks, 2001:23), σύμφωνα με την οποία επιβάλλεται πέραν της πολιτείας και ο εκπαιδευτικός να συμβάλλει:

1. στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας με τη χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών,
2. στην κατανόηση από τους μαθητές των τρόπων οικοδόμησης της γνώσης και των διδακτικών ενεργειών που επιβάλλουν άρρητες πολιτιστικές προϋποθέσεις, προκαταλήψεις καθώς και εκπαιδευτικές και κοινωνικές διακρίσεις,
3. στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό του άλλου,
4. στην ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που θα νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, και τέλος
5. στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

που διαφέρουν ως προς το φύλο, τη φυλή, το πολιτιστικό υπόβαθρο κ.λπ. (Κοσσυβάκη, 2004)

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη:

1. διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και στη συσχέτιση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη και
2. μείωση των προκαταλήψεων, με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, που επιτρέπουν τη συνεργασία, την αυτοέκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002:44).

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει, αλλά στις δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Αποφασιστική σημασία δεν έχει η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς, όσο ο τρόπος της προσέγγισης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και η σχέση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Η Καρανικόλα (2015), αναφέρεται στη «**διαπολιτισμική ευαισθησία**» την οποία θεωρεί προαπαιτούμενο της διαπολιτισμικής ικανότητας και αφορά στην ικανότητα που έχει κάποιο άτομο να μπορεί να διακρίνει και να βιώνει τις πολιτισμικές διαφορές. Η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά στην ετοιμότητα ενός εκπαιδευτικού να μπορεί να σκέφτεται και να ενεργεί με κατάλληλους τρόπους προκειμένου να διδάξει με επιτυχία μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αφορά σε γνώσεις, δεξιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να υπερβεί τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει διαφορετικούς πολιτισμούς και να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του καταλλήλως (Καρανικόλα, 2015). Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς πως υπάρχουν ποικίλοι όροι, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να περιγραφεί η

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αποτελεσματική λειτουργία κάποιου σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και στην κοινωνία. Τέτοιοι όροι είναι: η ευαισθησία (sensitivity) και η διαπολιτισμική ευαισθησία (interculturalsensitivity), η οικουμενική ικανότητα (globalcompetency), η οικουμενική γνώση (globalawareness), η διαπολιτισμική ικανότητα (interculturalcompetence) (Καρανικόλα, 2015).

Συμπερασματικά σε επίπεδο δράσης, η **διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα** αποτελεί τη βάση για τον πολίτη του κόσμου. Η διαπολιτισμική ικανότητα έχει διαστάσεις που είναι ισχυρά ενεργές, διαδραστικές και συμμετοχικές και απαιτεί από τους πολίτες να αναπτύξουν την ικανότητα να οικοδομούν κοινά σχέδια, να αναλαμβάνουν κοινές ευθύνες και να δημιουργούν κοινό έδαφος για να ζήσουν όλοι μαζί ειρηνικά.

Το 1977, το National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) αναφέρεται στην ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση και την ανταπόκριση στις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών και την παροχή βοήθειας στους μαθητές, προκειμένου να γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα στη σχολική κουλτούρα και την κουλτούρα του σπιτιού. Έτσι, τις δεκαετίες 1970-1980 αναπτύχθηκαν προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που αγκαλιάζουν την ετερότητα και προετοιμάζουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς. Το 1984 έγινε η σύσταση της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα μέλη κράτη να αποτελέσει η διαπολιτισμική διάσταση και κατανόηση βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των υποψήφιων αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Την ίδια χρονιά έγινε επίσης σύσταση προς τα μέλη κράτη αναφορικά με την προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που συνιστούν πολιτισμική μειονότητα, την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη διδασκαλία μαθημάτων στη μητρική τους γλώσσα. Ανάλογη ήταν και η σύσταση του 1989, σχετικά με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2004).

3.1.4. Χαρακτηριστικά και Συνιστώσες της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας/Ικανότητας

Στα πλαίσια ερευνητικών προγραμμάτων με θέμα τη διερεύνηση κριτηρίων για τον καθορισμό της έννοιας «διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα» (Camilleri, 2002), παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά και διαστάσεις:

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος/ικανός δάσκαλος,

- αναγνωρίζει τη δυνατότητα των υποκειμένων να νοηματοδοτούν πολιτισμικές σημασίες και να ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα διαφορετικά από τον τρόπο που μέχρι τώρα υπαγόρευε το πολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσης τους.

- εξετάζει τους υποκειμενικούς τρόπους δράσης σε συνάρτηση με μια πιθανή πολιτισμική τους συσχέτιση χωρίς ωστόσο να παραβλέπει ενδεχόμενες αποκλίσεις από το πολιτισμικά καθιερωμένο και προσδοκώμενο, αλλά και ενδεχόμενες ομοιότητες ανάμεσα στα πολιτισμικά συστήματα.

- καθιστά τις εντάσεις και αβεβαιότητες που δημιουργούνται στην επικοινωνία, αφετηρία κριτικής αντιπαράθεσης ανάμεσα στο δικό του πολιτισμικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων και αξιών και σ' αυτό των μαθητών του.

- είναι έτοιμος να αποδομήσει παγιωμένα σχήματα σκέψης, ερμηνείας και δράσης που υπακούουν σε πολιτισμικά στερεότυπα και να τα εμπλουτίσει με την οπτική του πολιτισμικά «άλλου».

- εξετάζει κατά πόσο είναι ο ίδιος συνυπεύθυνος για τη δημιουργία συγκρούσεων εξαιτίας της άκαμπτης, εγκλωβισμένης σε παγιωμένα πολιτισμικά πρότυπα συμπεριφοράς του.

- χαρακτηρίζεται από ευελιξία στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων δράσης που του παρέχονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική νομοθεσία με στόχο την εξασφάλιση λύσεων που να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συνυπολογίζουν τα ενδιαφέροντα όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

■ έχει συνείδηση των αρνητικών συνεπειών που προκύπτουν από την αγνόηση πολιτισμικών διαφορών και συλλογικών εμπειριών. Επειδή, ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση προς αυτή την προοπτική υπερβαίνει κάποτε τις αντικειμενικές δυνατότητές του, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα συνεργασίας με συναδέλφους με στόχο τον κριτικό έλεγχο των επιλογών του για διαχείριση αμφιλεγόμενων καταστάσεων.

Τα παραπάνω αιτήματα που στοιχειοθετούν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού στοιχείου με το περιεχόμενο του παιδαγωγικού επαγγελματισμού, ο οποίος, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει την ικανότητα για αμφισβήτηση του «κανονικού» και «αυτονόητου» και τη διάθεση για αποδόμηση παγιωμένων εκπαιδευτικών προτύπων με τη βοήθεια «διαφορετικών, ασυνήθιστων προσεγγίσεων» (Μπάρος, 2008).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευτικού εστιάζεται στη δημιουργία προϋποθέσεων για την ενίσχυση μιας επικοινωνιακής ικανότητας. Πρωταρχικής σημασίας θεωρούμε την ικανότητα για κατανόηση των τρόπων δράσης των υποκειμένων-μελών μιας μειοψηφικής ομάδας σε μια επικοινωνιακή διαδικασία που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της ενσυναίσθησης, η οποία δεν έχει να κάνει απλά με την προσπάθεια για κατανόηση του «ξένου» ή με μια «ευαισθητοποίηση απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές», όπως αυτό απαιτείται από μοντέλα διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Πολύ περισσότερο εννοούμε τη στάση του εκπαιδευτικού να εκλαμβάνει τον «άλλο» ως υποκείμενο της δράσης του. Αυτή η αρχή σηματοδοτεί την απόφαση μου εάν αναγνωρίζω τον άλλο ως ισότιμο υποκείμενο ή εάν τον εκτοπίζω από το πλαίσιο της δι-υποκειμενικής κατανόησης και συνεννόησης, καθώς δε με ενδιαφέρουν οι υποκειμενικοί λόγοι δράσης του, παρά μόνο πολιτισμικά ετεροκαθορισμένες συνθήκες που προκαλούν τη συμπεριφορά του.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών κατά την Craft (1996) εμπεριέχει τα εξής καθήκοντα. Οι Εκπαιδευτικοί:

1. Να είναι ικανοί να ενισχύουν την αυτοαντίληψη των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων, ώστε αυτή να επηρεάζει και να επιδρά θετικά στη μάθηση και τη διδασκαλία.
2. Να προωθούν την ανάπτυξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος, που θα παίρνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
3. Να είναι σε θέση να δίνουν πληροφορίες και να χρησιμοποιούν πηγές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, που να αντανακλούν και να αναφέρονται: α) στο πολιτισμικό υπόβαθρο των Άλλων μαθητών, β) στην πολυεθνικότητα της κοινωνίας, γ) στην πολυπολιτισμική κληρονομιά. Να αναπτύσσουν δραστηριότητες και προγράμματα για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων.
4. Να ενισχύουν και να επιζητούν την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους σε ζητήματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας.
5. Να μελετούν τη σχετική βιβλιογραφία και την καθημερινή αρθρογραφία, που αναφέρεται στις σχέσεις και την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου. Να στηρίζουν και επιδιώκουν αυτήν την επικοινωνία που κατά κανόνα λειτουργεί ενισχυτικά και ευεργετικά στην πρόοδο των μαθητών. Να δίνουν οδηγίες και κατευθύνσεις στους γονείς για την πρόοδο των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων.
6. Να ενδιαφέρονται, ώστε κάθε πρόγραμμα επιστημονικής και επαγγελματικής τους κατάρτισης, να εμπλουτίζεται με στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
7. Να ετοιμάζουν οι ίδιοι υλικό, οδηγίες και σχέδια (project), προωθώντας τη μάθηση μέσα από μορφές διερεύνησης με τη μορφή ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία να συμμετέχουν ισότιμα οι δάσκαλοι με τους μαθητές.
8. Να έχει την ικανότητα να προσεγγίζει διαθεματικά & διεπιστημονικά επιλεγμένα μέρη του Αν. Προγράμματος και να εμπλουτίζει διαπολιτισμικά την ύλη όλων των μαθημάτων. Αυτό

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δίνει στους μαθητές τις ευκαιρίες να εφαρμόσουν δεξιότητες, να αναπτύξουν ικανότητες και να καθορίσουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους (με βάση τα βιώματά τους).

9. Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός ξέρει πως η γνώση δεν οικοδομείται με απλή συσσώρευση πληροφοριών, οι οποίες μεταδίδονται από το δάσκαλο στους μαθητές. Θεωρεί πως μόνο με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κατάργηση των συνόρων μεταξύ των μαθημάτων ως αυτοτελών-ξεχωριστών κλάδων διδασκαλίας, προάγει την αυτενεργό μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο και μπροστά σε καταστάσεις μάθησης, που προϋποθέτουν δράση από τον ίδιο και σχετίζονται με την ψυχοσύνθεση του μαθητή και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της ψυχοπνευματικής του ανάπτυξης.

10. Να εξερευνούν και να επανεξετάζουν τα προγράμματα σπουδών, τα γνωστικά αντικείμενα, τη συνάφειά τους με την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, τις ανάγκες τις δικές τους και των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Στοιχεία μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των δασκάλων για τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα κατά τον Zeichner (1993). Οι διαπολιτισμικοί Δάσκαλοι κατά τον Zeichner πρέπει:

1. Να έχουν μια ξεκάθαρη γνώση της δικής τους εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας.
2. Να γνωρίζουν για τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και πως να τα αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Μπορούν να εξετάζουν κριτικά τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές των άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων.
3. Να έχουν γνώση για τη δυναμική των προνομιών και της οικονομικής καταπίεσης, καθώς επίσης και των σχολικών πρακτικών που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.
4. Να γνωρίζουν την ιστορία, την πολιτισμική κληρονομιά και την προσφορά των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων.
5. Να πληροφορούνται για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στυλ μάθησης διαφόρων ομάδων και ατόμων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

6. Να δίνουν έμφαση στην κοινωνικοπολιτισμική ερευνητική γνώση για τις σχέσεις μεταξύ γλώσσας, πολιτισμού και μάθησης.

7. Να διδάσκονται για τις διαδικασίες με τις οποίες μπορούν να αποκτούν πληροφορίες σχετικά με τις κοινότητες που εκπροσωπούνται μέσα στη σχολική τάξη.

8. Να χρησιμοποιούν και προτιμούν τους κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης, μεθόδους και πρακτικές στην τάξη τους προσαρμοσμένες στο στυλ μάθησης και αλληλεπίδρασης των μαθητών. Η χρήση ποικίλων διδακτικών και αξιολογικών στρατηγικών (διαδικασιών) και η προσαρμογή τους με ευαισθησία απέναντι στις πολιτισμικές και γλωσσικές παραλλαγές στην τάξη, παίρνουν υπόψη τα μορφωτικά και πολιτισμικά αποθέματα των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων και βοηθούν αυτούς στην ομαλή ένταξη και την καλή σχολική επίδοση.

9. Να εκτίθενται σε παραδειγματικές καταστάσεις αποτελεσματικής (επιτυχούς) μάθησης και διδασκαλίας μαθητών εθνικών και γλωσσικών μειονοτικών ομάδων. Να εμπλουτίζουν τις διδακτικές τους εμπειρίες σε σχολεία και τάξεις που φοιτούν μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Στοιχεία–κλειδιά για την αποτελεσματική διαπολιτισμική διδασκαλία των υποψηφίων και των εν ενεργεία δασκάλων για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, σύμφωνα με τους (Deardorff D., 2009 & Huber J, 2012), αποτελούν τα παρακάτω:

1. Οι δάσκαλοι έχουν μια καθαρή αίσθηση της δικής τους εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας

2. Έχουν υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών τους.

3. Έχουν αναλάβει προσωπική δέσμευση να προσπαθήσουν να επιτύχουν την ισότητα ευκαιριών στη σχολική τάξη για όλους τους μαθητές και πιστεύουν ότι είναι δυνατόν να κάνουν διακρίσεις κατά τη διαδικασία της μάθησης.

4. Οι δάσκαλοι έχουν αναπτύξει ένα προσωπικό δεσμό με τους μαθητές τους και έχουν σταματήσει να βλέπουν τους μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων ως τους «Άλλους».

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

5. Αναπτύσσουν και διευρύνουν το Αν. Πρόγραμμα με τις προοπτικές των Άλλων μαθητών δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις γνωστικές και πολιτισμικές ικανότητες που φέρουν οι μαθητές και δημιουργούν στην τάξη ένα περιβάλλον παιδαγωγικής και ψυχολογικής αποδοχής και αλληλεπίδρασης.

6. Οι δάσκαλοι διδάσκουν με σαφήνεια και αντικειμενικότητα τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας (παρέχοντας πλούσιο υλικό), φροντίζουν όμως να αναδεικνύουν τον πολιτισμό των εθνοπολιτισμικών ομάδων σε κάθε περίπτωση και επιδιώκουν να διατηρούν οι μαθητές αυτοί την υπερηφάνεια για τη δική τους εθνοπολιτισμική ταυτότητα.

7. Οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τα μέλη των κοινοτήτων να αναμειχθούν στη μόρφωση των παιδιών τους, τους προτρέπουν να συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις για όλα τα θέματα που αφορούν τη φοίτηση και σχολική επιτυχία των παιδιών τους και να είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας.

8. Οι δάσκαλοι εμπλέκονται σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα έξω από την αίθουσα διδασκαλίας για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση όλων των μαθητών τους, αποβλέποντας σε μια κοινωνία πιο δίκαιη και ανθρώπινη, που έχει σαν στόχο «να καταστήσει ανθρώπινο τον άνθρωπο, χώρο έκφρασης και δημιουργίας το σχολείο» Να συμβάλει δηλ. στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στα ζητήματα συνύπαρξης με το διαφορετικό, με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλά ανοχής ή ανεκτικότητας.

Μερικά από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τον διαπολιτισμικό δάσκαλο στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες για να ανταποκριθεί με επιτυχία στη διαχείριση κάθε μορφής διαφορετικότητας, κατά τον J. Banks (2001), είναι μεταξύ άλλων:

1. Να έχει ξεκάθαρες και σαφείς Δημοκρατικές Στάσεις και Αξίες.

2. Αποσαφηνισμένη Γλουραλιστική Ιδεολογία.

3. Καλή Γνώση και Πληροφόρηση για την κοινωνία και την τάξη που θα διδάξει.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

4. Γνώση και Ικανότητα προκειμένου να εφαρμόζει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, που θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν Γνώσεις και Ικανότητες που χρειάζονται για να συμμετέχουν σε μια δημοκρατική κοινωνική και πολιτική αλλαγή.

5. Ικανότητα για κοινωνική θέαση από διάφορες εθνικές πλευρές και απόψεις και γνώση των επιπέδων της πολιτισμικής ταυτότητας.

6. Γνώση της σύνθετης φύσης των εθνοτήτων στις Δυτικές κοινωνίες και την ικανότητα για λειτουργία στα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (διπολιτισμικό – πολυεθνικό – παγκόσμιο). Τα διαπολιτισμικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών για τον χειρισμό ζητημάτων κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλίας στην εκπαίδευση, κατά τους Batelaan P. (1994) – Σολομών Ι. (1998), είναι:

1. Να εντοπίζουν στον ισχύοντα εκπαιδευτικό λόγο τα στοιχεία εκείνα που αντιτίθενται στα πολιτισμικά δεδομένα των μαθητών τους και τους προσβάλλουν, αποκλείουν ή περιθωριοποιούν, και να προτείνουν τροποποιήσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις, εμπλουτισμό του υλικού.

2. Να δεχτούν να υποβάλουν τους εαυτούς τους σε μια διαδικασία αμφισβήτησης των ρητών και άρρητων στερεοτύπων που υποστηρίζουν, των άκριτων παραδοχών και των βεβαιοτήτων τους, καθώς και σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης των αναπαραστάσεων, των στάσεων, των πρακτικών και των συμπεριφορών τους ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα ζητήματα ετερότητας μέσα στο σχολείο.

3. Να αναγνωρίζουν τους φραγμούς που υψώνει η ίδια η γλώσσα, ο γλωσσικός αλλά και ο παιδαγωγικός κώδικας, που οι ίδιοι και το σχολείο χρησιμοποιούν, και να τους τροποποιούν ανάλογα με τα δεδομένα των μαθητών τους.

4. Να αναγνωρίζουν την εγκυρότητα και την αξία των ποικίλων «πολιτισμικών κεφαλαίων» που φέρουν οι μαθητές.

5. Όχι μόνο να αποδέχονται ή να σέβονται, αλλά και να χειρίζονται δυναμικά στην παιδαγωγική πράξη τις ποικίλες πραγματικότητες και οπτικές, τα ποικίλα συμφέροντα, τις ποικίλες

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών τους, ως βάσεις και πηγές μάθησης (Batelaan, 1993: 77).

6. Να δηλώνουν, αλλά να μην επιβάλλουν (χρησιμοποιώντας τη θέση αυθεντίας που αναπόφευκτα κατέχουν) τις αξίες που οι ίδιοι και το σχολείο υποστηρίζουν, αντιπαραβάλλοντάς τις με αυτές των μαθητών, καθιστώντας τις αντικείμενο επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης.

7. Να αποφεύγουν την οχύρωσή τους πίσω από τη θέση της κοινωνικής ουδετερότητας, αλλά να παίρνουν θέση στη δυναμική αντιπαραθέση απόψεων, οπτικών, πολιτισμών, αντιλήψεων, μέσα στην παιδαγωγική επικοινωνία (βλ. ενδεικτικά Epstein, 1993).

8. Να υποστηρίζουν ενεργά, χωρίς ποτέ να παραιτούνται, τη συμμετοχή της καθεμιάς μαθήτριας και καθενός μαθητή στις δραστηριότητες και στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης στην τάξη και στο σχολείο.

9. Να περιγράφουν, να εξηγούν και να συζητούν, με απόλυτη σαφήνεια και διαφάνεια, με μαθητές και γονείς, τους στόχους, τα κριτήρια και τους τρόπους αξιολόγησης.

Η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους: (Berardo K. and Deardorff D. (2012), συνίσταται στα εξής:

- Να λειτουργεί αποτελεσματικά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

- Να έχει θετικές στάσεις και να αποδέχεται τις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες που υπάρχουν στην κοινωνία του.

- Να κατανοεί, να εκτιμά και να σέβεται τις αξίες των άλλων πολιτισμών.

- Να έχει συνείδηση των δικών του προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στάσεων και αντιλήψεων, που μπορεί να επηρεάζουν την ταυτότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών του.

- Να γίνει φορέας μιας Διαπολιτισμικής και Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, φορέας αλλαγής και χειραφέτησης των αδύναμων, καταπιεσμένων, μη προνομιούχων ομάδων της κοινωνίας μας, όπως των μεταναστών, αλλοδαπών και παλιννοστούτων (Gundara & Jacobs, 2000).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Για περισσότερο από πέντε δεκαετίες διεξάγονται επιστημονικές έρευνες για τη φύση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας/ικανότητας και ένα μεγάλο μέρος αυτής της έρευνας έδωσε λεπτομερείς καταλόγους των συνιστωσών της. Οι ακόλουθες λίστες των συνιστωσών της διαπολιτισμικής ετοιμότητας/ικανότητας είναι περισσότερο ενδεικτικές παρά εκτενείς και επικεντρώνονται κυρίως σε εκείνες, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης.

Οι συνιστώσες της διαπολιτισμικής ετοιμότητας/ικανότητας μπορεί να κατηγοριοποιηθούν σε: Νοοτροπίες, Γνώση και Κατανόηση, Δεξιότητες και Δράσεις.

Οι νοοτροπίες περιλαμβάνουν:

- Αξιοποίηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και του πλουραλισμού των απόψεων και των πρακτικών,
- Σεβασμό στους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο
- Να είναι ανοιχτοί, περίεργοι και πρόθυμοι να μάθουν από - και για- τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς προσανατολισμούς και προοπτικές
- Προθυμία να συμπάσχουν με ανθρώπους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο
- Προθυμία να αμφισβητήσουν ό, τι συνήθως θεωρείται ως «φυσιολογικό», σύμφωνα με την αποκτηθείσα προηγούμενη γνώση και εμπειρία
- Προθυμία να ανεχθούν την αμφισημία και την αβεβαιότητα
- Προθυμία να αναζητήσουν ευκαιρίες για να συνδεθούν και να συνεργαστούν με άτομα τα οποία έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς προσανατολισμούς και προοπτικές.

Η γνώση και η κατανόηση που συμβάλλουν στη διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα περιλαμβάνουν:

- > Κατανόηση της εσωτερικής πολυμορφίας και ετερογένειας όλων των πολιτισμικών ομάδων,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- > Επίγνωση και κατανόηση των προσωπικών- αλλά και των άλλων ανθρώπων-παραδοχών, προκαταλήψεων, στερεοτύπων, προλήψεων, καθώς και της απροκάλυπτης και της συγκαλυμμένης διάκρισης,
- > Κατανόηση της επιρροής της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών πεπαιθώσεων ενός ατόμου όσον αφορά στην απόκτηση εμπειρίας για τον κόσμο και για τους άλλους ανθρώπους.
- > Επικοινωνιακή επίγνωση, συμπεριλαμβανομένης της επίγνωσης για το γεγονός ότι οι γλώσσες των άλλων λαών μπορούν να εκφράζουν κοινές ιδέες με ένα μοναδικό τρόπο ή να φανερώνουν μοναδικές ιδέες στις οποίες είναι δύσκολο να έχουν πρόσβαση οι άλλοι μέσω της δικής τους γλώσσα (-ες), καθώς και της επίγνωσης για το γεγονός ότι οι άνθρωποι των άλλων πολιτισμικών υποβάθρων μπορούν να ακολουθήσουν διαφορετικούς λεκτικούς και μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, οι οποίοι είναι σημαντικοί από τη δική τους οπτική.
- > Γνώση των πεπαιθώσεων, αξιών, πρακτικών, διαλόγων και των προϊόντων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ανθρώπους που έχουν συγκεκριμένο πολιτισμικό προσανατολισμό.
- > Κατανόηση των διαδικασιών των πολιτισμικών, κοινωνικών και ατομικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και της κοινωνικά κατασκευασμένης φύσης της γνώσης.

Οι δεξιότητες που εμπλέκονται στη διαπολιτισμική ετοιμότητα/ικανότητα, είναι οι εξής:

- > Η πολλαπλή οπτική: η ικανότητα ενός ατόμου να αποστασιοποιείται από τη δική του άποψη και να λαμβάνει υπόψη και τις απόψεις των άλλων ανθρώπων.
- > Η ικανότητα ενός ατόμου στην ανακάλυψη πληροφοριών που αφορούν σε διαφορετικές πολιτισμικές συνεργασίες και προσεγγίσεις Η ικανότητα ενός ατόμου στην ερμηνεία άλλων πολιτισμικών πρακτικών, πεπαιθώσεων και αξιών και στον συσχετισμό με τις δικές του.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- > Η ενσυναίσθηση: η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται σε σκέψεις, πεποιθήσεις, αξίες και συναισθήματα άλλων ανθρώπων.
- > Η γνωστική ευελιξία: η ικανότητα ενός ατόμου να αλλάζει τον τρόπο σκέψης του και να τον προσαρμόζει ανάλογα με την κατάσταση ή το περιβάλλον.
- > Η ικανότητα ενός ατόμου να εκτιμά και να εξετάζει αξιοκρατικά, στο σύνολό τους, τις πολιτισμικές πεποιθήσεις, αξίες, πρακτικές, διαλόγους και προϊόντα και να είναι σε θέση να εξηγήει τις απόψεις του.
- > Η ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζει την συμπεριφορά του σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα - για παράδειγμα, η αποφυγή λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών που μπορεί να θεωρηθούν αγενείς από ανθρώπους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό του.
- > Η γλωσσική, κοινωνιο-γλωσσική και διαλογική ικανότητα ενός ατόμου, καθώς και η ικανότητα διαχείρισης επικοινωνιακών προβλημάτων.
- > Η πολυγλωσσική ικανότητα ενός ατόμου για την αντιμετώπιση των επικοινωνιακών απαιτήσεων ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, κάνοντας χρήση περισσότερων από μίας γλώσσας ή ποικιλίας γλωσσών, ή αντλώντας στοιχεία από μια γνωστή γλώσσα προκειμένου να κατανοήσει μια άλλη (αλληλοκατανόηση).
- > Η ικανότητα ενός ατόμου να ενεργεί ως διαμεσολαβητής στις διαπολιτισμικές ανταλλαγές, καθώς και η ικανότητα της μετάφρασης, της διερμηνείας και της επεξήγησης.
- > Αν και η στάση, η γνώση, η κατανόηση και οι δεξιότητες είναι απαραίτητες συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας, εντούτοις δεν είναι επαρκείς προκειμένου να διαπιστωθεί ότι ένα άτομο έχει διαπολιτισμική ικανότητα: Είναι απαραίτητο αυτές οι συνιστώσες να αναπτυχθούν και να τεθούν σε εφαρμογή μέσω διαπολιτισμικών συναντήσεων. Οι άνθρωποι συχνά ομολογούν ότι έχουν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

νοοτροπίες, γνώσεις και δεξιότητες που δεν μπορούν να θέσουν σε εφαρμογή.

Για αυτό τον λόγο, προκειμένου να αναγνωριστεί σε ένα άτομο η διαπολιτισμική ικανότητα, θα πρέπει να εφαρμόζει την διαπολιτισμική του νοοτροπία, γνώση, κατανόηση και δεξιότητες μέσω δράσεων. Σχετικές δράσεις περιλαμβάνουν:

- Η αναζήτηση ευκαιριών για συνεργασία με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές κατευθύνσεις και προοπτικές.
- Η αποτελεσματική, κατάλληλη και με σεβασμό επικοινωνία και αλληλεπίδραση με ανθρώπους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Η συνεργασία με άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό προσανατολισμό σε κοινές δραστηριότητες, η συζήτηση πάνω στις διαφορές των απόψεων και των προοπτικών και η δημιουργία κοινών απόψεων και προοπτικών.
- Η αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών (συμπεριλαμβανομένων της ομιλίας και της γραφής) που αντιβαίνουν στα ανθρώπινα δικαιώματα και ανάληψη δράσης για την υπεράσπιση και την προστασία της αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ατόμων ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Αυτό το τελευταίο μπορεί να συνεπάγεται κάποιες ή όλες από τις ακόλουθες δράσεις:

- Παρέμβαση και έκφραση της αντίθεσης, όταν εκδηλώνονται συμπεριφορές προκατάληψης ή διάκρισης σε βάρος ατόμων ή ομάδων.
- Αμφισβήτηση των πολιτισμικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.
- Ενθάρρυνση των θετικών στάσεων απέναντι στην κοινωνική προσφορά ατόμων ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υπόβαθρου.
- Διαμεσολάβηση σε καταστάσεις πολιτισμικής σύγκρουσης

3.1.5. Η Επιστημονική Επιτροπή (Ε.Ε.) του Υπουργείου Παιδείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ιδιαίτερος είναι ο προβληματισμός της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017:41), όσον αφορά τα προβλήματα που υπήρξαν στις Δ.Υ.Ε.Π. από την «απειρία των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν στις ΔΥΕΠ». Να τι αναφέρει η Ε.Ε.: *«Δεδομένου ότι οι μαθητές των ΔΥΕΠ δεν μιλούν ελληνικά και βρίσκονται ως επί το πλείστον εκτός σχολικού πλαισίου πολλά χρόνια, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν ειδικές γνώσεις ή/και εμπειρία στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών και στη διαχείριση κοινωνικά ευάλωτων παιδιών. Το γεγονός ότι διορίστηκαν εκπαιδευτικοί όχι με βάση ειδικά προσόντα, αλλά από τον γενικό πίνακα αναπληρωτών είχε ως αποτέλεσμα να αναλάβουν την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων, εκπαιδευτικοί χωρίς ειδική εκπαίδευση και χωρίς επιμόρφωση, αλλά και χωρίς ιδιαίτερο κίνητρο να ασχοληθούν με αυτό το δύσκολο εκπαιδευτικό έργο. Αυτό, σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια ή την απουσία επιμόρφωσης, είχε ως συνέπεια το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πληθυσμού αυτού. Επιπλέον, το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις υπήρχαν 20 παιδιά ανά τμήμα δυσκόλεψε πολύ την κατάσταση. Η ΕΕ, αλλά και όλοι οι άλλοι εμπλεκόμενοι, προτείνουν για όλους αυτούς τους λόγους τη δημιουργία ξεχωριστού πίνακα πρόσληψης αναπληρωτών για τις ΔΥΕΠ»*

Στις προτάσεις της η Ε.Ε. του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-18, αναφέρει τα εξής: *«Λόγω των ιδιαίτερα υψηλών απαιτήσεων που έχει η εργασία των εκπαιδευτικών σε σχολεία στα οποία φοιτούν προσφυγόπουλα, η ΕΕ προτείνει να αποσπαστούν εθελοντικά σ' αυτά έμπειροι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται, και μόνο εφόσον δεν καλυφθούν οι θέσεις σε όλα τα σχολεία να προσληφθούν σ' αυτά αναπληρωτές»*. Προτείνεται δηλαδή να υιοθετηθεί η διαδικασία που προκρίθηκε για τους ΣΕΠ για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών: δηλαδή να κληθούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν απόσπαση στα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

νηπιαγωγεία/δημοτικά/γυμνάσια ή στα λύκεια κ.λπ. στα οποία θα φοιτήσουν προσφυγόπουλα, είτε λειτουργούν εντός είτε εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας, ώστε να εξασφαλιστεί πεπειραμένο προσωπικό ικανό να διαχειριστεί τις παιδαγωγικές και κοινωνικές δυσκολίες αυτού του εγχειρήματος. Σε περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό, η ΕΕ προτείνει να υπάρξει μια ξεχωριστή λίστα για την πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που θα εργαστούν σε Τάξεις Υποδοχής και ΔΥΕΠ. Ο σχετικός πίνακας θα πρέπει να περιλαμβάνει αποκλειστικά εκπαιδευτικούς με ειδικά προσόντα (διδασκαλία της ελληνικής ως 2^{ης}/ξένης γλώσσας, προϋπηρεσία σε ανάλογες δομές, επιμόρφωση κ.λπ.) και η πρόσληψή τους να γίνει με βάση ακριβώς αυτά τα αυξημένα προσόντα με διαδικασίες ανάλογες με αυτές της πρόσληψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Για να καταστεί δυνατό αυτό, θα πρέπει να συγκροτηθεί με σχετική νομοθετική ρύθμιση Επιτροπή στο ΙΕΠ, η οποία θα ορίσει τα εν λόγω ειδικά κριτήρια. Επίσης, επειδή αναφέρθηκαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι ήθελαν να παραμείνουν στη ΔΥΕΠ, όπου υπηρετούσαν, αλλά μετατάχθηκαν σε άλλα σχολεία χωρίς να τους δοθεί η δυνατότητα να αρνηθούν τη μετάταξή τους, να δοθεί σε όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούν η δυνατότητα να μην αποδεχθούν υπηρεσιακή μεταβολή, χωρίς τις αρνητικές επιπτώσεις που προβλέπονται σ' αυτές τις περιπτώσεις.

Τέλος, δεδομένων των δυσκολιών πρόσληψης αναπληρωτών με ειδικά προσόντα και της εμπειρίας που αποκτήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2016-17 με τις καθυστερήσεις στην επιμόρφωση των αναπληρωτών, προτείνεται οι αναπληρωτές να προσληφθούν κατά προτεραιότητα στα σχολεία στα οποία υπάρχουν κενά μετά την εθελοντική απόσπασση μόνιμων εκπαιδευτικών σε σχολεία με προσφυγόπουλα, προκειμένου να αποκτήσουν την απαιτούμενη εμπειρία προτού αναλάβουν τάξεις με μαθητές που δεν μιλούν καλά τα ελληνικά», και συνεχίζει: «Αποφασιστικής σημασίας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα οι νεοδιοριζόμενοι αναπληρωτές που δεν διαθέτουν εμπειρία, χρειάζονται συστηματική υποστήριξη στο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παιδαγωγικό τους έργο, κυρίως ως προς το σκέλος της διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει επίσης να δοθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών. Προτείνεται η οργάνωση εντακτικής επιμόρφωσης στη διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά για όλους τους εκπαιδευτικούς, που θα εργαστούν σε ΤΥ όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης ή σε ΔΥΕΠ ή σε άλλες μορφές εκπαίδευσης προσφυγόπουλων. Η επιμόρφωση πρέπει:

1. να είναι εστιασμένη στα ζητήματα της εκπαιδευτικής πράξης και στα θέματα που απασχολούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς,
2. να αναδεικνύει τις «καλές πρακτικές» και να προτείνει λύσεις στους εκπαιδευτικούς για το πώς θα δράσουν πρακτικά, ανά περίπτωση και θέμα,
3. να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στις ποικίλες μορφές διακρίσεων, να τους βοηθήσει να εντοπίζουν τις περιπτώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο και να γνωρίζουν πώς να τις αντιμετωπίζουν,
4. να παρέχει κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών των προσφύγων καθώς και των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών στις σχολικές τάξεις,
5. να παρέχει γνώσεις για το υπόβαθρο του πολέμου και τους λόγους έλευσης των προσφύγων στην Ελλάδα, αλλά και για την ιστορία και τον πολιτισμό των περιοχών από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά πρόσφυγες.

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή θα βοηθούσε:

1. να προετοιμαστεί μια ειδική ιστοσελίδα που να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για όλα τα συναφή ζητήματα.
2. να υπάρχει συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία και την UNICEF για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τα παιδιά προσφύγων. Η Ύπατη Αρμοστεία έχει μεγάλη εμπειρία και κατάλληλο υλικό και θα μπορούσε να καλύψει μεγάλο εύρος σχολείων και εκπαιδευτικών.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

3. εξίσου σημαντική θεωρείται και η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Διευθυντές, Διευθυντές/ντριες σχολείων, Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού έργου, Προϊστάμενοι/νες, κ.ά.) καθώς είναι αδύνατον να γίνουν παρεμβάσεις μεγάλης έκτασης για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων χωρίς τη συνέργειά τους.

4. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζονται από άλλες ομάδες επαγγελματιών όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει παράλληλα να ενημερωθούν για τις υπάρχουσες κοινωνικές υπηρεσίες στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και στις πόλεις, όπου ζουν πρόσφυγες και να παροτρυνθούν να συνεργάζονται στενά με σχολικούς συμβούλους, τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων...» (ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 94-95).

Οι δυσκολίες, πολλές φορές, των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μία κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Garcia&Pugh, 1992. Craft, 1996. Banks, 2001 & 2004. Παπαχρήστος 2003β. Γεωργογιάννης, 2004). Διαπολιτισμική ετοιμότητα ορίζουμε την επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, τις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει όσον αφορά τα θέματα της διαπολιτισμικής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παιδαγωγικής, αλλά και την ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές, τα «αξιώματα» και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη:

1. διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και στη συσχέτιση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη και
2. στη μείωση των προκαταλήψεων, με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, που επιτρέπουν τη συνεργασία, την αυτοέκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών, (Κοσσυβάκη, 2002:44).

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει, αλλά στις δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Αποφασιστική σημασία δεν έχει η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς, όσο ο τρόπος της προσέγγισης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και η σχέση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Η μονογλωσσική, μονοπολιτισμική, στη βάση της εθνοκεντρική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτείται να επανασχεδιαστεί, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα του σημερινού ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Nieto, 1992. Gay, 1994. Craft, 1996. Παπάς 1998. Δαμανάκης 2002. Banks, 2004. Γκόβαρης, 2005. Νικολάου, 2005). Οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πρέπει να εμπλουτίζουν όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια και στους θεσμοθετημένους φορείς επιμόρφωσης (Π.Ε.Κ.Ε.Σ. -

Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, ΥΠΕΠΘ, ΙΕΠ, Προγράμματα ΕΣΠΑ κ.ά.).

3.2. Βασικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Βασικές συνιστώσες, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία για τη διαπολιτισμική ικανότητα, είναι οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και η διερεύνηση των αντιλήψεων, των διαθέσεων και των πεποιθήσεών τους σχετικά με την ετερότητα. Όλα αυτά συνιστούν, κατά τον Seiler, το *κουτί των πολιτισμικών εργαλείων* (cultural toolkits), το οποίο θα τους βοηθήσει να καταλάβουν και να διευκολύνουν τη μάθηση που χτίζεται σε εμπειρίες διαφορετικές από τις δικές τους, αλλά και να ξεπεράσουν το στάδιο της απλής διαπολιτισμικής εμπειρίας (intercultural experience). Η διαπολιτισμική εμπειρία συνιστά απλά μια δήλωση ενός γεγονότος, ενώ η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά στην ικανότητα να σκέφτεσαι πάνω στις σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες ομάδες και πάνω στην εμπειρία αυτών των σχέσεων. Είναι, δηλαδή, τόσο η γνώση αυτής της εμπειρίας όσο και η ικανότητα να αναλύεις την εμπειρία. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να παρέχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές, πολλοί εκ των οποίων έχουν περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, προτείνουμε ένα μοντέλο διδασκαλικής εκπαίδευσης με τρία κύρια σημεία: τη Θεωρητική Βάση, τη Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας και την Εμπειρική Βάση.

3.2.2. Η Θεωρητική Βάση (επάρκεια)

Η Θεωρητική Βάση πρέπει να παρέχει πληροφορίες για τη φύση και τα θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέτοντας τα θεμέλια πάνω στα οποία ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να οικοδομήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να εφαρμόσει αποτελεσματικά ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα. Η έλλειψη γνωστικού υπόβαθρου σημασιοδοτεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό προς τη διαφορετικότητα περιβάλλον. Η Θεωρητική Βάση εστιάζει: α) στους κοινούς ορισμούς, β) στη γνώση των θεμάτων και γ) στον προσδιορισμό της προσωπικής ταυτότητας.

Η ύπαρξη κοινών ορισμών για τους όρους και τα θέματα που εξετάζονται είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ικανοί να απαντούν στο «Τι είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση;» και πρέπει να έχουν μια ενοποιημένη άποψη για τους σκοπούς της. Ο ακόλουθος ορισμός είναι μια συλλογή από ορισμούς των Banks&McGee-Banks (1993) και Bennett (1990). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε μια ιδέα ή έννοια, σε μια εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση και σε μια διαδικασία. Ενσωματώνει την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο τους, την κοινωνική τους τάξη, την εθνότητά τους ή τη φυλή τους πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι επίσης μια μεταρρυθμιστική κίνηση που προσπαθεί να αλλάξει τα σχολεία σε τέτοιο σημείο που αυτές οι ίσες ευκαιρίες να υπάρχουν για όλους τους μαθητές. Τέλος, είναι μια εν εξελίξει διαδικασία με στόχους που δεν θα υλοποιηθούν ποτέ πλήρως, αλλά ένα ιδανικό για το οποίο όλοι πρέπει συνεχώς να πασχίζουν για την επίτευξή του, Μάρκου, (1998:31-32).

Κατά συνέπεια, οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. Να προάγει τον υψηλό βαθμό σκέψης και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, έτσι ώστε να αυξηθεί η σχολική προσπάθεια όλων των μαθητών.
2. Να αυξήσει τη συναίσθηση και την επίγνωση της ιστορίας, του πολιτισμού και των μορφών όλων των εθνικών και φυλετικών ομάδων.
3. Να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία και την ταυτότητα των μαθητών.
4. Να προάγει την εκτίμηση και αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών σε τέτοιο σημείο, ώστε να εξετάζονται περισσότερο με ένα ισότιμο τρόπο, παρά με το δίπολο ανωτερότητας/κατωτερότητας και να αποδίδεται σημασία στις ομοιότητες αντί των διαφορών.
5. Να αναπτύξει την κατανόηση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και του αλληλοεξαρτώμενου κόσμου (Gay, 2000).

3.2.3. Η Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας

Το σημείο αυτό εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες ικανότητες που αφορούν στην πρόσκτηση και ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, στη γνώση της σχέσης ανάμεσα στη Μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό και στην αυξημένη ικανότητα να αποδέχονται τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών, Κασσίμη, (2005). Κάτω από ιδανικές συνθήκες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κάποια δίγλωσση ικανότητα. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, η πρωταρχική σημασία εστιάζεται στη γνώση της γλωσσικής ανάπτυξης, στη διαδικασία πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας και των διδακτικών τεχνικών που θα βοηθήσουν τους μαθητές.

Η γνώση, κατανόηση και αποδοχή της αλληλεξάρτησης γλώσσας και πολιτισμού, θεωρείται μια σημαντική δεξιότητα, απαραίτητη για τους δασκάλους. Η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι μέρος της ταυτότητάς τους ως άτομα. Η γλώσσα είναι μια λειτουργία του πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο, η οποία πρέπει να γίνεται

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αποδεκτή και να καλλιεργείται, πάντως να μην απορρίπτεται, Τριλιανός, (2006:26). Η μητρική γλώσσα είναι αυτή με την οποία σκέφτονται, μιλούν, αφηγούνται ή συνεργάζονται οι μαθητές και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ο εξοστρακισμός της μητρικής γλώσσας από το σχολείο, φαινόμενο συνηθισμένο στο ελληνικό σχολείο, οφείλεται στην άγνοια των εκπαιδευτικών να στηρίξουν την εκμάθηση της ελληνικής στη μητρική γλώσσα των μαθητών, ως βάση για την σχολική ένταξη και επιτυχία. Η άγνοια των εκπαιδευτικών οφείλεται στην ανεπαρκή εκπαίδευση/επιμόρφωση που λαμβάνουν σε προπτυχιακό επίπεδο, αλλά και στους θεσμούς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με γνώση και ικανότητα/ες ώστε να αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές ρίζες της γνώσης και τους στενούς δεσμούς της με τη γλώσσα. Οι λογικές μορφές συλλογισμού και ομιλίας εξελίσσονται μέσα σ' ένα πολιτισμικό πλαίσιο, που είναι συγκεκριμένο και όχι καθολικό ώστε να ισχύει για όλους τους ανθρώπους, (Gundara, 2003). Οι συζητήσεις, η επιχειρηματολογία, η ερμηνεία ακολουθούν τους πολιτισμικά αποδεκτούς κανόνες της συμπεριφοράς και του συλλογισμού. Δεδομένου ότι οι μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων μαθαίνουν τον πολιτισμό τους και αποκτούν τη γλώσσα τους, σημαίνει ότι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα σύμβολα και τις έννοιες ενός συγκεκριμένου πολιτισμού. Με τα πολιτισμικά αυτά πρότυπα αποκτούν μια μοναδική παγκόσμια άποψη/αντίληψη για το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Αυτή η «παγκόσμια» άποψη ερμηνεύει το σκοπό της ζωής, τη φύση της ζωής και τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο. Έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε πως ο πολιτισμός έχει επιπτώσεις στο πώς οι άνθρωποι ταξινομούν και οργανώνουν τον κόσμο, τι γι' αυτούς είναι σημαντικό και τι όχι. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πως η πολιτισμική επιρροή επιδρά στη γνώση και ιδιαίτερα για τους μαθητές των μεταναστατευτικών ομάδων που αναπτύσσουν ακόμα τη γλώσσα της σκέψης. Αν και ο πολιτισμός, όπως αναλύσαμε προηγουμένως

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη σκέψη των μαθητών, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί στις χώρες υποδοχής και κυρίως στην Ελλάδα που εξετάζουμε, αναμένουν από τους μαθητές με ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα να κατανοήσουν και να μάθουν πολλές νέες και σύνθετες ιδέες (ακαδημαϊκή γλώσσα) στη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε σύντομο χρονικό διάστημα (Σπαντιδάκης, 2004). Η απαίτηση αυτή, που συνοδεύεται και με την αξιολόγηση στη λογική του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής, είναι που οδηγεί πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές σε μειωμένη σχολική επιτυχία και μικρή ακαδημαϊκή απόδοση, Κολιάδης, Αγαλιώτης, Πανάικας κ.ά., (2003:187). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι δεν πρέπει και δεν είναι δίκαιο να απαιτούν τη «συμμόρφωση» των μαθητών αυτών στη λογική των κυρίαρχων σχολικών παραδόσεων της ελληνικής πραγματικότητας, διότι έτσι συμβάλλουν στην αποτυχία των μαθητών αυτών, αφού τις όποιες δυσκολίες στο συμβολικό επίπεδο (πολιτισμικό, γλωσσικό) τις αναγάγουν σε δυσκολίες μάθησης και υιοθετούν την αντίληψη του «ελλείμματος» και όχι της διαφορετικής καταβολής, που το σχολείο πρέπει να παίρνει υπόψη, Soto, (2002).

Η Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων με τους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές προελεύσεις. Επίσης τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν συναισθηματική ταύτιση (ενσυναίσθηση) και να είναι περισσότερο ευαίσθητοι στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος δίνει στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για να βοηθήσουν τους μαθητές με περιορισμένη επάρκεια της ελληνικής γλώσσας και αναγνωρίζει τον πλούτο που αυτοί οι μαθητές φέρνουν στην τάξη. Η γλωσσική διαφορετικότητα έτσι, εκλαμβάνεται σαν μια όψη της πολιτισμικής διαφορετικότητας, Byram&Morgan, (1994).

Ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι μονογλωσσικοί, ή στην καλύτερη περίπτωση μερικώς δίγλωσσοι, μπορούν να καταλάβουν τις βασικές διαδικασίες πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας. Πρέπει

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

να επιμορφωθούν από τους θεσμούς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και να γνωρίζουν βασικές απόψεις σημαντικών θεωρητικών, όπως ο Krashen (1991) και ο Cummins (1979, 1981, 1989) μεταξύ άλλων, για τη δίγλωσση εκπαίδευση και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, Σκούρτου, (2000).

Ο στόχος του σημείου αυτού είναι να φτάσουν οι εκπαιδευτικοί στο έκτο στάδιο του Banks (1994), την εγκαθίδρυση των οικουμενικών οπτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν ανάμεσα στην πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα και στις παγκόσμιες αντιλήψεις. Οι περιορισμένες εμπειρίες με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέρουσες ομάδες στις δικές τους κοινότητες καθιστά δυσκολότερο γι' αυτούς να δουν και να αποδεχθούν την διαφορετικότητα σαν μέρος της πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας. Ωστόσο, ενώ θα μπορούσαν να αποκτήσουν αυτή την ικανότητα, θα ήταν σημαντικό γι' αυτούς παράλληλα να συνειδητοποιήσουν τις υπάρχουσες οικουμενικές αντιλήψεις και να διευρύνουν τις εικόνες τους για τον σύγχρονο κόσμο, Banks, (1994).

3.2.4. Η Εμπειρική Βάση

Η Εμπειρική Βάση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μέσα από την πρακτική εξάσκηση στους θεσμούς αντισταθμιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Τ.Υ., Φ.Τ. και διαπολιτισμικά σχολεία) να αποκτήσουν βιώματα με τους μαθητές των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Αυτό είναι βασική συνιστώσα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να έχουν καθοδήγηση και βοήθεια από έμπειρους και καταρτισμένους διαπολιτισμικά εκπαιδευτές. Διαφορετικά η αποτελεσματικότητα του πεδίου εμπειρίας θα είναι αμφισβητήσιμη και οι εκπαιδευτικοί μη επαρκείς στο εκπαιδευτικό τους έργο (Verma, 1993).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι σχέσεις επιμορφωτών και εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζονται σε ευκαιρίες κατάρτισης και στην από κοινού διαμόρφωση σκοπών και στόχων που θα λαμβάνουν υπόψη τον πλουραλισμό του ελληνικού σχολείου, τις ανάγκες των μαθητών και θα αναπτύσσουν ένα κλίμα υποστηρικτικό της διαφορετικότητας. Η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να διεξάγεται κατά τη διάρκεια ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και να είναι κατά βάση ενδοσχολική (Ξωχέλλης, 2005). Τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για τους δασκάλους οφείλουν να εστιάζουν στις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και να επιφέρουν αλλαγές τόσο στη συμπεριφορά όσο και στο γνωστικό, συναισθηματικό τομέα (Sleeter, 1992). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι μέρος της διαδικασίας αναδιοργάνωσης όλου του σχολείου και όχι μια ξεχωριστή δραστηριότητα που εξαντλείται στο ατομικό επίπεδο (Singelis, 1998).

3.3. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής – δεύτερης και ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία μιας γλώσσας και όχι μόνο της νεοελληνικής, σε τάξεις με ανομοιογένεια μαθητών: εθνοτική-γλωσσική-γνωστική-κοινωνική-πολιτισμική, είναι δύσκολη, γιατί και οι απαιτήσεις είναι πολλές και ποικίλες, ακόμα και στην προσχολική ηλικία (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004). Ο πίνακας που παραθέτουμε εμπειρίεχει ενδεικτικά μερικές από τις βασικότερες διαφοροποιήσεις, οι οποίες παρατηρούνται σε μαθητές με διαφορετική προέλευση, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας. Όπως με σαφήνεια φαίνεται, οι μαθητές που είναι ελληνόγλωσσοι ξεκινούν με εννέα (9) τομείς υπεροχής σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους, οι οποίοι είναι αλλόγλωσσοι. Οι παλινοστούντες επίσης μαθητές υπερέχουν σε πέντε (5) τομείς έναντι των αλλοδαπών μαθητών. Οι μαθητές αυτοί ουσιαστικά είναι δίγλωσσοι. Μπορεί, ωστόσο, να συναντήσει

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κανείς σ' αυτά και τις πέντε κατηγορίες διγλωσσίας, που καταγράφονται στον πίνακα (Δαμανάκης, 1997).

Ενδέχεται, για παράδειγμα, αν ήρθαν σε βρεφική ηλικία στην Ελλάδα ή γεννήθηκαν εδώ και οι γονείς τους μιλάνε την ελληνική και μια άλλη γλώσσα εξίσου καλά, να αποκτήσουν μια ταυτόχρονη διγλωσσία: να μάθουν δηλαδή από μικρή ηλικία να εκφράζονται και στις δύο γλώσσες. Ενδέχεται όμως οι γονείς να χρησιμοποιούν μόνο μια γλώσσα για επικοινωνία και η δεύτερη να αναπτυχθεί σταδιακά στο νηπιαγωγείο. Στην περίπτωση αυτή έχουμε πρώιμη ή διαδοχική διγλωσσία. Η δεύτερη γλώσσα, δηλαδή, αρχίζει και καλλιεργείται νωρίς και διαδέχεται την πρώτη, αν δεν είναι η γλώσσα της χώρας στην οποία ζει το παιδί. Στην περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά των παλιννοστούντων ή των αλλοδαπών ήρθαν στη Ελλάδα στην εφηβική τους ηλικία, γνωρίζουν ήδη τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους και την ελληνική την αποκτούν στη συνέχεια. Τότε έχουμε όψιμη ή προσθετική διγλωσσία (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

3.3.2. Γλωσσικά επίπεδα μαθητών που διδάσκονται την Ελληνική ως μητρική–δεύτερη και ξένη γλώσσα στα δημόσια σχολεία

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗ – ΔΕΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

| | Ως μητρική (Ελληνόπουλα) | Ως δεύτερη (Παλιννοστούντες) | Ως ξένη (Αλλοδαποί μαθητές) |
|---|---|---|--|
| 1 | Κατέχουν ένα βασικό λεξιλόγιο για επικοινωνία | Έχουν ακούσματα στην ελληνική και ενδεχομένως να έχουν διαμορφώσει και ένα βασικό λεξιλόγιο | Δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία. Η γλώσσα είναι τελείως άγνωστη από λεξιλογική, ετυμολογική, παραγωγική άποψη ή από άποψη δομής |
| 2 | Μπορούν να κάνουν | Μπορούν να προφέρουν | Η γλωσσική |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <p>γραμματικά και συντακτικά προτάσεις, χωρίς να έχουν διδαχθεί γραμματική και σύνταξη</p> | <p>με σχετική άνεση λέξεις και φράσεις πολυσύλλαβες</p> | <p>διδασκαλία αρχίζει από το αλφάβητο, το σχηματισμό συλλαβών – λέξεων–προτάσεων – περιόδων- παραγράφων</p> |
| 3 | <p>Κατανοούν σε μεγάλο βαθμό το λόγο των άλλων</p> | <p>Μπορούν να κατανοούν σε ένα ποσοστό τον προφορικό λόγο των άλλων έστω κι αν δεν μπορούν να μιλήσουν</p> | <p>Δυσκολεύονται να προφέρουν λέξεις ελληνικές και κυρίως πολυσύλλαβες</p> |
| 4 | <p>Μπορούν να διακρίνουν σε αρκετές περιπτώσεις το σημαίνον από το σημαινόμενο ή το κυριολεκτικό από το μεταφορικό νόημα των λέξεων</p> | <p>Μπορούν να κατανοούν τα παραγλωσσικά στοιχεία</p> | <p>Δε γνωρίζουν την κουλτούρα και γενικότερα το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η γλώσσα</p> |
| 5 | <p>Κατανοούν τον ελλειπτικό και τηλεγραφικό λόγο</p> | <p>Μπορούν να συνθέτουν, έστω και με ελλειπτικό τρόπο προτάσεις απλές</p> | |
| 6 | <p>Κατανοούν αλλά μπορούν και οι ίδιοι να χρησιμοποιούν παραγλωσσικά στοιχεία (ύφος, επιτονισμός)</p> | <p>Μαθητές δίγλωσσοι με:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ταυτόχρονη διγλωσσία • Πρώιμη ή διαδοχική • Όψιμη ή προσθετική • Αφαιρετική διγλωσσία • Διπλή ημιγλωσσία | |
| 7 | <p>Μπορούν να</p> | | |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | | | |
|---|--|--|--|
| | διατυπώνουν σκέψεις με λογική ή αλληλουχία | | |
| 8 | Μπορούν να τεκμηριώνουν απόψεις | | |
| 9 | Γνωρίζουν αρκετούς αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας | | |
| | Μονόγλωσσοι μαθητές | | |

Πίνακας 1. Γλωσσικά επίπεδα μαθητών. Πηγή: Αθανασίου, (2002, 1999).
Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, (2003)

Το οικογενειακό περιβάλλον πιέζει αρκετές φορές τους μαθητές να μάθουν καλά και γρήγορα της γλώσσα της χώρας υποδοχής σε βάρος της μητρικής γλώσσας. Η πίεση αυτή οδηγεί σε αφαιρετική διγλωσσία. Άλλοτε οι γονείς δεν ασκούν καμία πίεση. Προσπαθούν να μιλήσουν και τις δύο γλώσσες, χωρίς όμως να τις έχουν διδαχθεί συστηματικά. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά δε μαθαίνουν ουσιαστικά καμιά γλώσσα στο σπίτι. Τότε έχουν διπλή ημιγλωσσία. Δεν ξέρουν καλά δηλαδή καμιά γλώσσα.

Στην περίπτωση διδασκαλίας της γλώσσας ως ξένης, αυτή οφείλει να αρχίσει από την αρχή, αφού δεν υπάρχει κανένα προαπαιτούμενο.

Από τα δεδομένα αυτά καθίσταται σαφές ότι η ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης και ξένης είναι πολύ δύσκολη υπόθεση και απαιτεί πολύ καλή κατάρτιση αλλά και εμπειρία των εκπαιδευτών.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, ακόμα και σήμερα, διδάσκουν τη γλώσσα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής: γραμματική, συντακτική, παραγωγική, ετυμολογική, κτλ., επειδή πιστεύουν ότι η κατοχή της δομής πιστοποιεί τη γνώση της γλώσσας, (Σκούρτου,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

2005. Χατζησαββίδης, 2001). Αναμφίβολα η γνώση της δομής μιας γλώσσας είναι αναγκαία. Δεν είναι όμως αρκετή για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης. Κλασικό παράδειγμα οι γνώσεις που έχουν οι Έλληνες μαθητές και οι υποψήφιοι για τα ΑΕΙ ή οι φοιτητές φιλοσοφικών σχολών στα αρχαία ελληνικά και στα λατινικά. Μπορεί να γνωρίζουν δηλαδή πολύ καλά τη δομή αυτών των γλωσσών αλλά δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για επικοινωνία, Αθανασίου & Γκότοβος, (2002). Επομένως η γνώση της δομής μιας γλώσσας μας παρέχει γλωσσική πληρότητα αλλά δε μας εξασφαλίζει επικοινωνιακή πληρότητα. Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο οι δάσκαλοι της γλώσσας οφείλουν να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της γλώσσας σε ποικίλες καταστάσεις επικοινωνίας με αποδεκτούς, κάθε φορά, γλωσσικούς κώδικες, Τοκατλίδου, (2003). Η επικοινωνιακή πληρότητα αποκτάται όταν οι μαθητές και οι χρήστες μιας γλώσσας:

1. *Γνωρίζουν τις ποικίλες έννοιες λέξεων και φράσεων και επιλέγουν κάθε φορά αυτή που απαιτείται για κάθε περίπτωση επικοινωνίας.*
2. *Λαμβάνουν υπόψη τους το περιβάλλον στο οποίο επικοινωνούν καθώς και στους συνομιλητές τους. Σε ποιο χώρο, δηλαδή, βρίσκονται κάθε φορά. Ποιοι είναι οι συνομιλητές. Ποια είναι η μεταξύ τους σχέση, κοκ. Διαφορετικά, για παράδειγμα, συζητάει κανείς με έναν φίλο του, όταν πηγαίνει για καφέ, διαφορετικά όταν είναι σε δημόσιο χώρο, όπως: σχολείο, εκκλησία, θέατρο, κτλ. Διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας χρησιμοποιούν τα άτομα όταν συζητούν: ως φίλοι, ως μαθητές με εκπαιδευτικούς, ως υπάλληλοι με προϊστάμενους, ως πελάτες με εμπόρους, ως πολίτες με άτομα που ασκούν εξουσία κοκ., Βαρλοκώστα – Τριανταφυλλίδου, (2003:23-26)*
3. *Προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα και με το θέμα το οποίο κάθε φορά τίθεται για συζήτηση. Διαφορετικό, για παράδειγμα, είναι το λεξιλόγιο και το ύψος, όταν η συζήτηση αφορά τη διασκέδαση, τις εκδρομές, την καθημερινότητα και διαφορετικό όταν ζητούνται*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πληροφορίες για εργασία, για συγκεκριμένους χώρους ή συζητούνται επιστημονικά θέματα, κοκ.

4. *Η διδασκαλία της γλώσσας, ανεξάρτητα από τη σκοπιά από την οποία διδάσκεται, οφείλει να λαμβάνει ακόμα υπόψη της, προκειμένου να είναι αποδοτική και τις ακόλουθες προϋποθέσεις:*

α) Τις ανάγκες που έχουν, οι συγκεκριμένοι κάθε φορά μαθητές. Αυτό προϋποθέτει διάγνωση αυτών των αναγκών. Δε μπορεί το περιεχόμενο μιας γλωσσικής διδασκαλίας να είναι το ίδιο και με τον ίδιο γλωσσικό κώδικα για όλους τους μαθητές. Χρειάζονται διαφοροποιήσεις, ώστε να καλύπτονται όλα τα επίπεδα. Χρειάζονται επίσης διακυμάνσεις στον γλωσσικό κώδικα, ώστε να γίνεται κατανοητή η διδασκαλία από τους μαθητές όλων των γλωσσικών επιπέδων. Η διάγνωση αυτή είναι εύκολη, για τους εκπαιδευτικούς, είτε με χρήση σταθμισμένων tests, είτε με ασκήσεις, που μπορούν οι ίδιοι να προετοιμάσουν. Ωστόσο, η διάγνωση αυτών των αναγκών είναι ιδιαίτερα επιτακτική για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν τη νεοελληνική ως δεύτερη και ξένη γλώσσα, διότι μόνο εάν οι ανάγκες αυτές επισημανθούν, καταγραφούν και ιεραρχηθούν θα μπορέσουν να ικανοποιηθούν.

β) Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Σε ανομοιογενείς τάξεις, όπως αυτές που αναφέραμε, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το επίπεδο, στο οποίο οι μαθητές κατέχουν τη νεοελληνική γλώσσα. Συνήθως τα επίπεδα αυτά είναι τρία: των αρχάριων, των μέσων, των προχωρημένων. Σ' αυτά τα επίπεδα υπάρχουν και επιμέρους διαβαθμίσεις, όχι μόνο για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες αλλά και για τους αυτόχθονες μαθητές (Βαρλοκώστα – Τριανταφυλλίδου, 2003:83-149).

γ) Το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τη γλωσσική διδασκαλία. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται σήμερα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ευνοούν μόνο τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρική γλώσσα και ελάχιστα ή καθόλου ως δεύτερη και ξένη γλώσσα. Κατά συνέπεια με τη σημερινή σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στα σχολεία της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γενικής εκπαίδευσης η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τη γλωσσική διδασκαλία σε διάφορα επίπεδα είναι αναγκαία. Η προετοιμασία του διδακτικού υλικού είναι κατ' αρχήν υποχρέωση της πολιτείας μέσω των αρμόδιων οργάνων της. Είναι όμως και έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να επιλέγουν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους διδάσκουν από διάφορα κείμενα, τα οποία θα θεωρηθούν ως κατάλληλα. Θετικό είναι επίσης το ότι προς την κατεύθυνση αυτή της παραγωγής διδακτικού υλικού, κινούνται και διάφορα προγράμματα στη χώρα μας, τα οποία χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως το πρόγραμμα της Ένταξης των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, το πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων, το πρόγραμμα για την Ένταξη των παιδιών των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων στο σχολείο και το πρόγραμμα της «Παιδείας Ομογενών» (Παπαχρήστος, 2005).

δ) Χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν τη γλωσσική διδασκαλία, όπως:

Η ομαδική διδασκαλία. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται περισσότερο από κάθε άλλη στα σχολεία μας, γιατί και τη διδασκαλία της μάθησης και διευκολύνει εκπαιδευτικό, τον ανακουφίζει και του παρέχει τη δυνατότητα για ουσιαστικότερη βοήθεια στους μαθητές. Προϋποθέτει, για να λειτουργήσει αποδοτικά μικρές ομάδες μαθητών (4-5 ατόμων). Η σύνθεση αυτών των ομάδων θα πρέπει να περιλαμβάνει μαθητές ποικίλων δυνατοτήτων στη γλώσσα, έτσι ώστε να υπάρχει βοήθεια και εκ μέρους της ομάδας. Η ομαδική διδασκαλία ενδείκνυται περισσότερο σε τάξεις όπου υπάρχουν αλλόγλωσσοι μαθητές. Ενδέχεται κάποιοι από αυτούς να ξέρουν λίγο καλύτερα ή αρκετά καλύτερα τη νεοελληνική γλώσσα. Σ' αυτή την ομάδα θα ενσωματωθούν κι αυτοί που δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα, ώστε να τους παρέχονται βασικές πληροφορίες κι επεξηγήσεις. Ο εκπαιδευτικός περιέρχεται τις ομάδες, συζητά με τους μαθητές, λύνει απορίες και ανατροφοδοτεί τη συζήτηση με νέα κάθε φορά δεδομένα. Έχει μεγάλη δόση αλήθειας η άποψη ότι ο καλύτερος δάσκαλος για έναν μαθητή είναι ο συμμαθητής του. Τα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παιδιά έχουν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας, οι οποίοι γίνονται αμεσότερα και πληρέστερα κατανοητοί, από τους αντίστοιχους κώδικες των εκπαιδευτικών. (Ματσαγγούρας, 2000).

Η συνεργατική διδασκαλία. Ενδείκνυται κυρίως σε τάξεις με σχετικά μεγάλο αριθμό ξενόγλωσσων μαθητών και ιδιαίτερα αλλοδαπών. Συνήθως διεξάγεται από δύο εκπαιδευτικούς. Τον εκπαιδευτικό της τάξης κι έναν συνεργάτη του, ο οποίος γνωρίζει και τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να τους εξηγεί αυτά που δεν καταλαβαίνουν στα ελληνικά. Όπου δεν υπάρχει δυνατότητα για χρήση δίγλωσσου εκπαιδευτικού ως βοηθού και συνεργάτη του δασκάλου της τάξης, το ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει ένας γονιός που είναι δίγλωσσος (Slavin, 1983. Tiedt, 1990). Η συνεργασία αυτή διαρκεί, μέχρι οι αλλόγλωσσοι μαθητές καταστούν ικανοί να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Μετά, το έργο ολοκληρώνεται με τη διδασκαλία σε ομάδες. Είναι ευνόητο ότι η συνεργατική διδασκαλία ενδείκνυται σε σχολεία όπου δε λειτουργούν τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα.

ε) χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες προωθούν την εκμάθηση της νεοελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όπως για παράδειγμα :

- Χρήση μουσικής και τραγουδιών για τη γλωσσική διδασκαλία,
- Κοινές εκδηλώσεις στο σχολείο με μουσική, τραγούδια, χορό, φαγητά από διάφορες χώρες με την ενεργό συμμετοχή και των γονιών των μαθητών.
- Συλλογή γλωσσικού υλικού από διάφορες χώρες όπως: τραγούδια-παραδόσεις, ιστορίες, αινίγματα, ανέκδοτα, ήθη και έθιμα, προλήψεις και δεισιδαιμονίες κτλ. Η επεξεργασία αυτού του υλικού και η συγκριτική μελέτη του, βοηθάει συστηματικά στην προσέγγιση των μαθητών από διάφορες χώρες, στην αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού και παρέχει πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες στους μαθητές, οι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

οποίες σταδιακά αντισταθμίζουν την όποια καθυστέρηση έχει προκύψει από τη συνδιδασκαλία ετερογενών ομάδων.

- Διεύρυνση του καταλόγου διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα σχολεία. Παροχή δηλαδή δυνατοτήτων σ' αυτούς να επιλέγουν μια ξένη γλώσσα της αρεσκείας τους και όχι αυτή που αναγκαστικά προσφέρει το σχολείο. Οι ενδεχόμενες αντιρρήσεις ότι αυτό απαιτεί επιπλέον δαπάνες στον προϋπολογισμό δεν είναι πειστικές. Εξάλλου τα Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, οι τρεις γλώσσες που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα στις χώρες μας σήμερα, είναι γνωστό ότι οι μαθητές ελάχιστα τις μαθαίνουν στο σχολείο. Η διδασκαλία τους συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται στα φροντιστήρια. Θα μπορούσαν επομένως στις γλώσσες αυτές να προστεθούν και άλλες, κυρίως Βαλκανικές, με μεγάλο ποσοστό μεταναστών στη χώρα μας, ώστε η επικοινωνία να είναι αμφίδρομη και τα όποια προβλήματα να περιοριστούν στο σχολείο.
- Δε παραγνωρίζουμε ότι η έως τώρα επιλογή των ξένων γλωσσών στα σχολεία μας συνδέεται και με αντίστοιχα κοινωνικό-οικονομικά θέματα καθώς και με ιδεολογικό-πολιτικές προεκτάσεις (Levine, 1990. Meek, 1996). Επίσης, ότι ωσαύτως, αναγνωρίζεται το κύρος μιας γλώσσας, αλλά και της ιστορίας και της πολιτισμικής κληρονομιάς που μεταφέρει. Αυτό όμως είναι άδικο, γιατί δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες, ευγενέστερες ή λιγότερο, ούτε ιστορία και πολιτισμός μιας χώρας ανώτερος ή κατώτερος από αυτόν μιας άλλης χώρας. Υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες, ιστορίες και πολιτισμοί με τη δική τους αδιαπραγμάτευτη αξία και σπουδαιότητα ο καθένας. (Παπαχρήστος, 2003^α).

3.3.3. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας (Γ1) στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης είναι και *η αποδοχή στο σχολείο της μητρικής (Γ1)*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γλώσσας των μαθητών, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς, που αυτή μεταφέρει από κάθε χώρα.

Η μητρική γλώσσα (Γ1) είναι το βασικό μέσο με το οποίο τα άτομα:

- Επικοινωνούν με τους ανθρώπους του στενότερου οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος.
- Δομούν τη σκέψη τους, σχηματίζουν έννοιες και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους.
- Κοινωνικοποιούνται στο σπίτι και στα πρώτα σχολικά βήματα.
- Εκφράζουν τα συναισθήματά τους & Αναπτύσσουν τις προσωπικότητές τους.

Η αδιαφορία ή, το χειρότερο, η ειρωνεία και ο «εμπαιγμός» στο σχολείο των μαθητών για τη μητρική τους γλώσσα, μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις: ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές. Είναι η χειρότερη μορφή κοινωνικού ρατσισμού, αφού είναι γνωστό ότι κανένα άτομο δε διαλέγει ούτε τους γονείς του, ούτε τον τόπο στον οποίο θα ζήσει, ούτε τη γλώσσα την οποία θα πρωτακούσει και θα πρωτομιλήσει.

Από την άλλη πλευρά, έρευνες έχουν δείξει ότι εμμονή στην αποκλειστική διδασκαλία αλλά και καλλιέργεια μιας δεύτερης γλώσσας, όπως αυτής της χώρας υποδοχής, στα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων, τα οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις και σε αποτυχία, σε σύγκριση με τις επιδόσεις των μονόγλωσσων συμμαθητών τους. Αποτυχία, όχι μόνο σχολική, αλλά και επαγγελματική και κοινωνική, Skutnabb – kangas, (1991).

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι η αδιαφορία για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας αποβαίνει σε βάρος και της καλλιέργειας και της ανάπτυξης και μιας ξένης γλώσσας, αφού είναι δεδομένη η σχέση και η αλληλεπίδραση της Γ1 και Γ2. Επομένως, μια καλή ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας (Γ1) συμβάλλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη μιας δεύτερης (Γ2) γλώσσας ή και περισσότερων γλωσσών, Cummins, (1989). Κατά συνέπεια το σχολείο, όπου μπορεί και είναι εφικτό, οφείλει να ενισχύει την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

καλλιέργεια της Γ1 στους αλλόγλωσσους μαθητές τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό τους λόγο. Οφείλει επίσης, να τους ενισχύει να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, όπως και στη Γ2. Το θέμα αυτό βέβαια, δημιουργεί, για τα σχολεία των χωρών υποδοχής «προβλήματα», όπως: το ποιος θα διδάξει όλες τις Γ1 των μαθητών, σε ποιο χρόνο, με ποια κεφάλαια, με τι υλικό κτλ.

Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και η Επιστημονική Επιτροπή για την Εκπαίδευση των παιδιών των Προσφύγων θεωρεί την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών ιδιαίτερης σημασίας και τονίζει: «Χρειάζεται ιδιαίτερη μέριμνα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από όσα παιδιά έχουν υψηλές πιθανότητες να επιστρέψουν στη χώρα τους. Επιπλέον, και για το σύνολο των παιδιών, σε όλη τη σύγχρονη γλωσσολογική και παιδαγωγική βιβλιογραφία υπογραμμίζεται ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (στην προκειμένη περίπτωση της ελληνικής). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών αποτελεί συνεπώς ζητούμενο. Ωστόσο, για λόγους προφανείς, θεωρούμε ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναλάβει το ΥΠΠΕΘ την οργάνωση των μαθημάτων, την εποπτεία του περιεχομένου τους κ.λπ. Με δεδομένη την ποικίλη προέλευση των προσφύγων, θα χρειαζόταν να προβλεφθεί η διδασκαλία περισσότερων γλωσσών (αραβικά, φαρσί, κουρδικά, κ.ά.) και φυσικά να βρεθούν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί και οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι. Η πρότασή της ΕΕ σ' αυτό το σημείο περιορίζεται συνεπώς στο να παρέχονται μαθήματα μητρικής γλώσσας από εκπαιδευτικούς από την κοινότητα των προσφύγων ή άλλους φυσικούς ομιλητές των μητρικών γλωσσών των παιδιών με τα απαιτούμενα προσόντα (π.χ. αραβόφωνοι δάσκαλοι εγκατεστημένοι εδώ και χρόνια στην Ελλάδα, μαθητές του Διδασκαλείου του ΕΚΠΑ κ.λπ.) και να εποπτεύονται κατά προτίμηση από κάποιον διεθνή οργανισμό» (ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017: 83-84).

3.4. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου

Η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία δείχνει (Χατζηχρήστου, 2003: 346-358) ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη ψυχολογική και κοινωνική ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών, με δραστηριότητες και παρεμβάσεις όχι μόνο στην τάξη, αλλά και στην κοινότητα των γονέων και στην τοπική κοινωνία. Οι όποιες εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές παρεμβάσεις πρέπει να εμπεριέχουν την πολιτισμική διάσταση και ενημερότητα των εκπαιδευτικών, θέματα επικοινωνίας, συμβουλευτικής και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Μαλικιώση, 2001:13), που θα ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ένταξη και ενδυνάμωση μαθητών και γονιών (Cummins, 1999: 218-226), σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, χρησιμοποιώντας το διανοητικό, αλλά και τον πρακτικό πλούτο της συμβουλευτικής διαδικασίας (Τριάρχη-Herrmann, 2004. Μαλικιώση, 2001. Κρίβας, 1999).

Ο επιστημονικός τομέας της συμβουλευτικής μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του δασκάλου ως συμβούλου και να αναλάβει το μέρος της ευθύνης που του αναλογεί. Με συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση, αλλά και αυτομόρφωση, ώστε να προσεγγίζει κριτικά τη γνώση και να παράγει ο ίδιος γνώση. Χρειαζόμαστε το διαπολιτισμικό δάσκαλο, αναφέρει η Κοσμίδου, «το δάσκαλο που διακρίνεται από ``κριτική κοινωνική γνώση`` και ``κριτική αυτογνωσία``, το δάσκαλο σύμβουλο, οποιοδήποτε και αν είναι το αντικείμενο της συγκεκριμένης ειδίκευσής του» (Κοσμίδου-Hardy, 1999: 47).

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός-σύμβουλος στην εκπαίδευση (Τσαπρούνης, 2002:65-75), μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και των συγκρούσεων στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο (Μπρούζος, 1998). Βασικές

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι: (Τριάρχη-Herrmann, 2004: 165-168), α) Ο σεβασμός άνευ όρων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Να αναγνωρίζεται ο μαθητής ως "οντότητα" με τη δική της αξία, να γίνεται αποδεκτός και σεβαστός χωρίς όρους, β) Η κατανόηση του προσωπικού και πολιτισμικού κόσμου του μαθητή (ενσυναίσθηση) (Μαλικιώση, 2003: 296-302) και η υποστήριξη του ώστε να αναπτύξει θετική εικόνα για τον εαυτό του (θετική αυτοαντίληψη) και να αναλάβει ευθύνη για τη δική του μάθηση, ως προϋπόθεση για την ανάπτυξή του, γ) Η γνησιότητα και η ειλικρίνεια του δασκάλου στη σχέση του με τους μαθητές (Κοσμίδου, 1999: 24-25. Μαλικιώση 2003) και δ) Η αναγνώριση των δικών του αξιών και απόψεων για την ανθρώπινη συμπεριφορά και η αποδοχή όσων είναι διαφορετικές.

Η διαπολιτισμική ενημέρωση των παιδαγωγών-συμβούλων, τους δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τις ρίζες των ανθρώπων και να κατανοήσουν τις διαδικασίες κατασκευής των στερεοτύπων και πως αυτά επιδρούν στις διδακτικές πρακτικές τους, στην επικοινωνία και στις αλληλεπιδράσεις τους (Κρίβας, 1999: 60. Τσιπλητάρης, 2001: 302-308). Η παροχή συμβουλευτικής σε διαφοροποιημένους πολιτισμικά πληθυσμούς δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Κι αυτό γιατί έχει να κάνει με μια διαδικασία, στην οποία η/ο σύμβουλος έχει να αντιμετωπίσει άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διαφοροποιημένη κοινωνικο-πολιτισμική και προσωπική ταυτότητα και κατά συνέπεια πρόσθετες ανάγκες.

Η Διαπολιτισμική συμβουλευτική πρέπει να ενσωματώνει διαπολιτισμικές αρχές, ώστε να μην αξιολογούνται και ιεραρχούνται τα πολιτισμικά στοιχεία των «Άλλων» σύμφωνα με τα δικά μας, με αυτά δηλ. της κυρίαρχης ομάδας. (Τριάρχη-Herrmann, 2004).

3.4.2. Ανάπτυξη διαπολιτισμικών στοιχείων του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής

Ο Locke (1992:114-127) έχει επεξεργαστεί ένα περιεκτικό μοντέλο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποκτηθεί γνώση και κατανόηση των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και των ομάδων. Σχεδιάστηκε, για να συμπεριλάβει όλα τα στοιχεία της προσωπικής συνειδητοποίησης (επίγνωσης και ενημερότητας) των εκπαιδευτικών ως συμβούλων και πληροφορίες, που είναι απαραίτητες για ένα πρόσωπο έτσι ώστε να εμπλακεί σε θετικές και παραγωγικές σχέσεις με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα ή ομάδες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από δασκάλους, συμβούλους ατόμων ή σχολείων, συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), συμβούλους στους συμβουλευτικούς σταθμούς νέων, οικογενειακούς συμβούλους, κοινωνικούς μεσολαβητές και οποιοδήποτε επαγγελματία που συμμετέχει σε οποιαδήποτε παρέμβαση μέσα σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινότητες. Το παρακάτω σχήμα αντιπροσωπεύει το μοντέλο αυτό το οποίο περιλαμβάνει διαφορετικά μέρη όπως περιγράφονται στη συνέχεια. Οι *παγκόσμιες επιρροές*. Αναφέρεται στο πώς τα πράγματα που συμβαίνουν σε όλο τον κόσμο γίνονται σημαντικότερα εάν έχουν κάποια σχετικότητα σε προσωπικό επίπεδο. Τα πολιτισμικά ευαίσθητα άτομα, όπως οι σύμβουλοι -εκπαιδευτικοί, πρέπει να είναι γνώστες των παγκόσμιων γεγονότων και του πώς τα μέλη των διάφορων πολιτισμών μεταφράζουν εκείνα τα γεγονότα σε προσωπικές σημασίες. Τα επεισόδια σε μια χώρα μπορούν να επηρεάσουν τους ανθρώπους σε άλλες χώρες, ειδικά όταν υπάρχουν δεσμοί με αυτόν τον τόπο. Η γνώση του πολιτισμού της χώρας ή του τόπου καταγωγής ενός μαθητή, παρέχει στο σύμβουλο μια πληρέστερη εικόνα της κοσμοθεωρίας εκείνου. Αυτό απαιτεί κάποια γνώση των παγκόσμιων υποθέσεων.

Ο *πολιτισμός* αναφέρεται στα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία τα οποία αντιπροσωπεύουν τις σημαντικότερες πτυχές, από την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

άποψη της γνώσης για τους άλλους πολιτισμούς και της ευαισθησίας προς αυτούς, προκειμένου να τα κατανοήσουν οι σύμβουλοι. Όταν κάποιος ερευνά αυτά τα στοιχεία για να μάθει κάτι σχετικά με μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα, πρέπει να έχει υπόψη του ότι υπάρχουν διαφορές *μέσα* στις πολιτισμικές ομάδες που ίσως να είναι μεγαλύτερες από τις διαφορές μεταξύ του κυρίαρχου πολιτισμού και άλλων πολιτισμών. Οι σύμβουλοι πρέπει να σέβονται τη μοναδικότητα του ατόμου μαζί με τη μοναδικότητα της πολιτισμικής ομάδας. Το να δοθεί μεγάλη προσοχή στο άτομο μπορεί να οδηγήσει στο να παραμεληθεί η επιρροή της πολιτισμικής ομάδας, ενώ δίνοντας μεγάλη προσοχή στην τελευταία διατρέχει ο κίνδυνος να στερεοτυπηθεί το άτομο ως μέλος εκείνης της ομάδας και να ξεχαστεί η μοναδικότητά του/της. Ο σύμβουλος πρέπει να κρατήσει και τη μοναδικότητα του ατόμου και την ιδιότητα μέλους της πολιτισμικής ομάδας ή των ομάδων κυρίαρχες στο μυαλό, καθώς εργάζεται με τους πολιτισμικά διαφορετικούς (Locke, 1992). Οι κύριες αξίες και κοσμοθεωρίες του κυρίαρχου πολιτισμού πρέπει επίσης να εξερευνηθούν, από τις πλευρές του *ατόμου*, της *οικογένειας* και της *κοινότητας*. Αυτό είναι μέρος της διαδικασίας αυτογνωσίας, εάν ο σύμβουλος ανήκει σε αυτόν τον πολιτισμό. Αν και δεν μοιράζονται ακριβώς όλα τα μέλη τις ίδιες αξίες, θα απεικονίζουν τον κυρίαρχο πολιτισμό και πώς αυτός συσχετίζεται με τις άλλες πολιτισμικές ομάδες.

ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

| | |
|---------------------------|---------------------------------|
| ρατσισμός και προκατάληψη | κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες |
| γλώσσα και τέχνες | πρακτικές ανατροφής των παιδιών |
| ιστορία της καταπίεσης | θρησκευτικές πρακτικές |
| έννοια της φτώχειας | οικογενειακή δομή |
| επιπολιτισμός | πολιτισμικές αξίες και στάσεις |

ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

ΑΤΟΜΟ

Επίγνωση

ΕΡΕΥΝΑ, ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Επίγνωση του Πολιτισμικά Διαφορετικού του Εαυτού

Σχήμα: Μοντέλο Διαπολιτισμικής Κατανόησης (Locke, 1992)

Έρευνα, Θεωρία και Πρόγραμμα Σπουδών. Τα δέκα στοιχεία σε αυτό το μοντέλο, όταν συσχετίζονται με τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, παρέχουν τη διορατικότητα σε συγκεκριμένες ερευνητικές ερωτήσεις που μπορούν να

Έρευνα, Θεωρία και Πρόγραμμα Σπουδών. Τα δέκα στοιχεία σε αυτό το μοντέλο, όταν συσχετίζονται με τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, παρέχουν τη διορατικότητα σε συγκεκριμένες ερευνητικές ερωτήσεις που μπορούν να εξερευνηθούν. Διάφορες παραδοχές των παραδοσιακών εκπαιδευτικών και συμβουλευτικών θεωριών μπορούν να αμφισβητηθούν και να μεταβληθούν ακόμη για να προσαρμοστούν στα ειδικότερα θέματα των μελών των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών. Οι περισσότερες από αυτές τις θεωρίες έχουν αναπτυχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες, και απεικονίζουν την κυρίαρχη Αγγλοσαξωνική κουλτούρα. Είναι βασισμένες στην παραδοχή ότι το άτομο είναι η βασική δομική μονάδα στην κοινωνία. Αυτή βέβαια η αντίληψη δεν ισχύει για πολλές πολιτισμικές ομάδες.

Υπάρχουν πολλοί πολιτισμοί στους οποίους η οικογένεια, και ακόμη και ολόκληρη η κοινότητα, λειτουργεί ως ισχυρός δεσμός που υποστηρίζει κάθε άτομο. Το να θεωρήσουμε τους στόχους ενός μεμονωμένου μέλους ομάδας σημαντικότερους από την ευημερία της ομάδας, ίσως να είναι δυσάρεστο ή προσβλητικό σε έναν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ομαδοκεντρικό πολιτισμό. Ομοίως, η ανεξαρτησία θεωρείται ως «καλό» και επιθυμητή στον κυρίαρχο πολιτισμό των Ηνωμένων Πολιτειών και των Ευρωπαϊκών χωρών, αλλά μεταξύ πολλών πολιτισμικών πληθυσμών, η εξάρτηση από την οικογένεια και ή την κοινότητα είναι ο αποδεκτός προκαθορισμένος κανόνας για την επιβίωση (Locke, 1992: 114-127).

Ο Locke επισημαίνει ότι είναι δυνατό να προταθούν στρατηγικές για την τροποποίηση και την αλλαγή του προγράμματος σπουδών, αφού εξεταστούν τα δέκα στοιχεία του πολιτισμικά διαφορετικού πληθυσμού που αναφέρονται στο μοντέλο και διερευνηθούν συγκεκριμένες ερευνητικές ερωτήσεις και συμπεράσματα για τη θεωρία. Είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών από το δημοτικό σχολείο μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διάφορες απόψεις που προέρχονται από πολλούς πολιτισμούς μπορούν να μελετηθούν στο σχολείο, τονίζοντας τις θετικές πτυχές τους, μαζί με την αρχή του αμοιβαίου σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές ο ένας του άλλου. Στα σχολεία με τις μεγάλες συγκεντρώσεις μελών των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, η συγκεκριμένη προσοχή πρέπει να δοθεί στη μελέτη και την κατανόηση αυτών των ομάδων.

Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό δεν εξετάζει συγκεκριμένα τις δεξιότητες. Επιδιώκει να αποτελέσει τη βάση επάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί/σύμβουλοι μπορούν να χτίσουν τις σχέσεις με τους μαθητές και τους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς, μέσω της γνώσης που αποκτούν από τη μελέτη αυτών των ομάδων. Για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/πληθυσμών, οι εκπαιδευτικοί/σύμβουλοι πρέπει να έχουν μια κατανόηση της πολιτισμικά συνεπούς αξιολόγησης, των δεξιοτήτων αντιμετώπισης και τη θεωρητική γνώση. Το μοντέλο αυτό προσφέρει το πλαίσιο για μια τέτοια δράση.

3.5. Ο Διαπολιτισμικός ρόλος του (Θεολόγου) Εκπαιδευτικού

Το ΠΣ των Θρησκευτικών που ισχύει επιδιώκει τη δημιουργική απελευθέρωση του θεολόγου εκπαιδευτικού με γόνιμη ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του και επαρκή υποστήριξη όλων των πτυχών του διδακτικού έργου. Το παρόν ΠΣ απευθύνεται στον εκπαιδευτικό, φιλοδοξώντας να είναι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του. Προτείνει ένα νέο τρόπο διδακτικής εργασίας, που είναι περισσότερο σύγχρονος, δημιουργικός, συνεργατικός και αποτελεσματικός. Επιτρέπει αλλά και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους διδάσκοντες για τον σχεδιασμό της πορείας διδασκαλίας-μάθησης, καθώς επίσης την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μέσων και υλικών. Οδηγεί σε αποτελεσματικές και δημιουργικές διδακτικές δραστηριότητες. Περιλαμβάνει επαρκείς ενημερώσεις για τις θεωρίες μάθησης και τις στρατηγικές διδασκαλίας που αξιοποιεί, καθώς επίσης για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο ΜπΘ. Διαθέτει πρόνοιες για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και τις μαθησιακές επάρκειες των μαθητών. Βασίζεται και παραπέμπει σε ποικιλία διδακτικού υλικού. *Πρωθεί τη διαθεματικότητα και αξιοποιεί τις δυνατότητες των νέων ΤΠΕ. Συνυπολογίζει τα νέα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα, προάγοντας σε θεμιτό βαθμό τη διαπολιτισμικότητα και τον σεβασμό στην ετερότητα. Απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό από τις δεσμεύσεις του θρησκευτικού και γνωσιοκεντρικού διδακτισμού.* Στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του νέου ΠΣ, η θέση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και ο ρόλος του καθοριστικός. Διδασκαλία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον εκπαιδευτικό. Όμως, χρειάζεται να δούμε τα πράγματα περισσότερο ολιστικά, μέσα από μια νέα φιλοσοφία και τελικά ένα νέο ρόλο, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται:

- Να κτίζει τη διδακτική διεργασία, συνυπολογίζοντας όλους τους συντελεστές της μάθησης.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Να λειτουργεί ως ο ενθουσιώδης και δημιουργικός συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως τυπικός πομπός της γνώσης.
- Να οργανώνει ένα διδακτικό πλαίσιο ισότιμης συμμετοχής και έκφρασης όλων των μαθητών.
- Να είναι περισσότερο καθοδηγητής για την ανακάλυψη της γνώσης και εμπυχωτής των παιδιών, παρά “αυθεντία” πληροφόρησης.
- Να στοχεύει στη μαθησιακή ανάπτυξή τους και όχι στην ολοκλήρωση μιας ποσότητας ορισμένης ύλης.
- Να αναδεικνύει και να αξιοποιεί τις ικανότητες και δεξιότητές τους.
- Να ενδιαφέρεται για τη στοχαστικοκριτική μάθηση και έκφραση.
- Να παρέχει ποικίλους τρόπους επεξεργασίας των διδακτικών θεμάτων, υπερβαίνοντας τη μονομερή προσκόλληση στις πληροφορίες ενός εγχειριδίου.
- Να προωθεί ποικιλία διδακτικών μεθόδων και τεχνικών ερευνητικής, βιωματικής, διαλογικής και συνεργατικής μάθησης.
- Να είναι πραγματικά δημοκρατικός και συνεργατικός στη σχέση του με τους μαθητές και όχι απλά φιλικός και επιεικής.
- Να επιζητά και να υπολογίζει τις προσδοκίες, τις επιλογές και τις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό, δεν αποκλείονται συμβατικές και παραδοσιακές μέθοδοι, όμως πρέπει να έχουν τη θέση που τους αναλογεί. Όλες οι εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι αποδεκτές στον βαθμό που υπηρετούν με επιτυχία την επιδιωκόμενη μάθηση. Οπωσδήποτε, εκείνο που πρέπει να αποκλειστεί είναι η αυταρχική και ανεπαρκής εκπαίδευση.

Ως προς το ΜτΘ, εκτός από τις γενικές παιδαγωγικές αρχές που αφορούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ο θεολόγος καλείται να συνυπολογίσει τα εξής:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. Η αποστολή του έχει καταρχήν παιδαγωγικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και του ΜπΘ. Βασικός σκοπός του ΜπΘ είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών. Δεν μιλούμε για την εξασφάλιση «αντικειμενικής» ενημέρωσης των μαθητών για το θρησκευτικό φαινόμενο ή μονομερούς πληροφόρησης για τη θρησκεία που τους ενδιαφέρει. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή μαθησιακή διαδικασία που συνθέτει:

1. πληροφορίες, γνώσεις, κατανοήσεις, εφαρμογές, αξιολογήσεις,
2. στάσεις, συμπεριφορές, πεπιοθήσεις, αξίες, ιδέες, συναισθήματα, βιωματικές προσεγγίσεις και
3. νοητικές, συνεργατικές, συμμετοχικές, επικοινωνιακές και εκφραστικές δεξιότητες και ικανότητες.

Ο καμβάς αυτού του πλαισίου θρησκευτικής μάθησης δίνει έμφαση σε τέσσερις πόλους ενδιαφερόντων:

1. Τις ιδιαίτερες ανάγκες, προσδοκίες και ανησυχίες των εφήβων μαθητών,
2. την τοπική θρησκευτική και πολιτιστική παράδοση,
3. το οικουμενικό θρησκευτικό φαινόμενο και
4. τις πανανθρώπινες και καθολικά αποδεκτές παιδαγωγικές και πολιτιστικές αξίες. Επομένως, άλλο πράγμα είναι η «ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης» ως παιδαγωγικός σκοπός της Εκπαίδευσης και άλλο με βάση θρησκευτικά ή εκκλησιαστικά κριτήρια.

2. Η προσωπική ελευθερία των μαθητών είναι απαραβίαστη. Ο θεολόγος οφείλει όχι μόνο να εξασφαλίζει την ελευθερία των μαθητών αλλά να επιδιώκει την ανάπτυξή της μέσα από τη διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, ο σεβασμός στην ετερότητα, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και η αξιοποίηση της διαπολιτισμικότητας είναι βασικοί άξονες στο έργο του.

| | |
|--------------------------|--------------------|
| Σε παλαιότερες θεωρήσεις | Στη νέα προσέγγιση |
| Ο εκπαιδευτικός | |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | |
|---|--|
| βλέπει τη μάθηση ως διαδικασία μόρφωσης των μαθητών με βάση τη δική του επιστημονική αυθεντία | θεωρεί τους μαθητές σκεπτόμενα πρόσωπα, που αναπτύσσουν δικές τους προσεγγίσεις μάθησης |
| δίνει έμφαση στη διδακτέα ύλη | δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία |
| λειτουργεί ως πομπός ή αναμεταδότης της γνώσης | λειτουργεί ως συντονιστής και αναπτυξιακός συντελεστής της μάθησης |
| δίνει βαρύτητα στην επίτευξη των προκαθορισμένων διδακτικών στόχων | δημιουργεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, με κίνητρα και παρωθήσεις |
| επιδιώκει την καλλιέργεια ειδικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με συγκεκριμένες γνώσεις | επιδιώκει την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και στρατηγικών |
| προσεγγίζει μεμονωμένα τη συμμετοχή κάθε μαθητή στο μάθημα | εμπλέκει όλους τους μαθητές στη διδακτική διεργασία με συνεργατικές δραστηριότητες |
| δίνει έμφαση στη βαθμολόγηση ποσοτικών δεδομένων της επίδοσης του μαθητή (επιμέλεια, προσπάθεια, συμμετοχή) | συνδέει την αξιολόγηση με όλες τις πτυχές της διδασκαλίας, αξιοποιεί ποικιλία τεχνικών και δίνει έμφαση σε ποιοτικά στοιχεία |
| <i>Ο θεολόγος-εκπαιδευτικός</i> | |
| ενημερώνει τους μαθητές για το θρησκευτικό φαινόμενο, παρέχοντας επαρκή πληροφόρηση | ενθαρρύνει τους μαθητές να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν κριτικά τις διαστάσεις της θρησκευτικότητας |
| αντλεί κυρίως από τη δεξαμενή του δικού του θρησκευτικού περιβάλλοντος | καθοδηγεί τους μαθητές στη διαδρομή από το τοπικό στο παγκόσμιο και αντίστροφα |
| προτάσσει τη διδαχή θρησκευτικών μηνυμάτων (πεποιθήσεων, ιδεών, αξιών) | τον ενδιαφέρει η υπαρξιακή, ιστορική, κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της θρησκείας |
| καλεί τους μαθητές να αφομοιώσουν τις επιταγές της επίσημης θρησκευτικής παράδοσης | διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τις δικές τους αξίες και των άλλων και να διαμορφώσουν προσωπικές στάσεις |
| αντιμετωπίζει μετωπικά τις ερωτήσεις και | αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | |
|--|---|
| τις θρησκευτικές ανησυχίες των μαθητών | και προωθεί την ελεύθερη έρευνα και έκφραση |
|--|---|

Πίνακας 7.1. Σχηματική αντιστοίχιση βασικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού στην παλιά και τη νέα διδακτική προσέγγιση

3. Η διδακτική διαδικασία του ΜτΘ διεξάγεται με όρους παιδαγωγικούς, σύμφωνα με τη διδακτική θεωρία και πρακτική. Είναι περιπτώ να τονιστεί ότι τα διδακτικά περιεχόμενα του μαθήματος, που διακρίνονται από εξαιρετικό πλούτο, ποικιλία και έχουν επίκαιρες διαστάσεις, είναι συμβατά με τις νέες θεωρίες μάθησης και τις προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές. Το ΜτΘ έχει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε να λειτουργήσει ως ένα αυθεντικό και δημιουργικό εργαστήριο μάθησης.

4. Το νέο ΠΣ προωθεί τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών μαθημάτων, σχολικών ομάδων και εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήσεων. Ο θεολόγος καλείται να αξιοποιήσει ακόμη περισσότερο τη διαθεματικότητα και τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις, σε συνεργασία με διδάσκοντες άλλων μαθημάτων. Οι διαθεματικές δραστηριότητες μπορούν να είναι σύντομης ή μακράς διάρκειας, να αφορούν πτυχές του μαθήματος και να διεξάγονται μέσα στην τάξη ή να υπερβαίνουν τα στενά όρια του μαθήματος και της τάξης.

5. Τέλος, η επαγγελματική μάθηση και η επιθυμητή ανάπτυξη του θεολόγου εκπαιδευτικού είναι μια δυναμική διαδικασία, που ξεπερνά την αρχική επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και απαιτεί δια βίου ανατροφοδοτήσεις. Το ΠΣ των Θρησκευτικών, παρωθεί τον θεολόγο εκπαιδευτικό για αυτόνομη ανάπτυξη, προτείνοντας ταυτόχρονα σύγχρονους τρόπους διδακτικής εργασίας. Είναι προφανές, ότι καμιά προσπάθεια για τη δημιουργική ανύψωση του μαθήματος δεν μπορεί να πετύχει εάν δεν συνταιριάζει το προσωπικό ενδιαφέρον, τη δημιουργική συμμετοχή, την αναπτυξιακή δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Unicef,(2001). *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Unicef& κόσμος, 45, 32-39.

Αγγελοπούλου, &Μάνεσης (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6, 228-236.

Αθανασίου, Λ. &Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούτων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2002, 23-44.

Αναγνώστου, Π., Grigorof, A., & Αντύπας, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική ως μοχλός κοινωνικής ανάπτυξης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/2011/posters/p1.pdf> (21/10/2014).

Ανδρέου, Α. (1998). «Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 40-44.

Βαρλοκώστα, Σ. &Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*, Αθήνα: Κ.Ε.Δ.Α. Ε.Κ.Π.Α.

Βόλνα, Ε. (2014). *Η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική τάξη ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βούλγαρης, Γ., κ.ά. (1995). «Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του «Άλλου» στη σημερινή Ελλάδα. Πορίσματα εμπειρικής έρευνας», στο: *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ.5, Απρίλιος 1995, σσ. 81-100.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 50.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Γεωργογιάννης, Π. (2005). «Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις», στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 29-42.

Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους», στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, σσ. 65-74.

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003-2004). Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Δάμα, Γ. (2006). «Διαπολιτισμικά τα σχολεία μας», εφ. *Ελευθεροτυπία*, 27-02-2006

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δεληθανάση, Μ. (2005). «Έλληνες, οι πιο ξενόφοβοι στην Ευρώπη». *Εφ. Καθημερινή*, 18-12-05.

Δεληθανάση, Μ. (2007). «Το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής αναλύει τα δημογραφικά και οικονομικά 1,2 εκατ. Ανθρώπων», *Εφ. Καθημερινή*, 20/01/07.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). Η Διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Εκπαίδευσης και αγωγής στην Προσχολική ηλικία του Ε.Κ.Π.Α..

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ευρωπαϊκή Ένωση - Επιτροπή των Περιφερειών, *Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες, 1997, 1-4.

Ζέρβας, Χ. (2005). «Ανθρώπινα δικαιώματα, απάνθρωπες παραβιάσεις». *Εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 11-12-2005, 56-57.

Ζέρβας, Χ.(2004). «Δεν έχουμε μάθει να συνυπάρχουμε με αλλοδαπούς». *Εφ. Ελευθεροτυπία*, 25-09-2004, σσ. 62-63.

Θεοδωράκης, Σ. (2006). «Ο ρατσισμός των μεγάλων είναι πιο ενοχλητικός». *Εφ. Τα Νέα*, 24-03-06, 39.

ΙΜΕΠΟ, (2005). *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης. Το προφίλ των μεταναστών στην Ελλάδα & στατιστική απεικόνιση*. Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.

Καβουνίδη, Τ. (2002). *Χαρακτηριστικά Μεταναστών: το ελληνικό πρόγραμμα νομιμοποίησης του 1998*. Αθήνα, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας & Εκδόσεις Σάκουλα.

Καλτσώνη, Δ. (2002). «Τα δημοκρατικά δικαιώματα υπό αμφισβήτηση», στο: *Θέματα Παιδείας*. Τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας, τχ. 10-11/2002, σσ.20-25.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Διδακτορική διατριβή. Παν/μιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών – Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία. Πάτρα 2015.

Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διευρεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Καράτζιου, Ν. (2005). «Το στοίχημα με τους μετανάστες». *Εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 13-11-05, 26).

Καρλατήρα, Π. (2002). «Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου». *Εφ. Το Βήμα*, 6-1-02, 40.

Καρύδης, Β. (1996). *Η Εγκληματικότητα των Μεταναστών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Κασίμη, Χ. (2005). *Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 13-24.

Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.(2004). *Μ.Μ.Ε. και Ρατσισμός*, Π. Χαραμής (επιμ.-εισαγωγή), Αθήνα, σσ. 9-10.

Κολιάδης, Ε., Αγαλιώτης, Ι., Πανάικας, Π. κ.ά. (2003). «Ανάγνωση – Γραφή – Αριθμητική: απόκτηση και εμπέδωση των βασικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο», στο: Ε. Κολιάδης, R. Seebauer, Z. Helus (επιμ.), *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας*, Τ. Β΄, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 185-211.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 37-45.

Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, σσ. 143-153.

Μάγος, Κ. (2008). «Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μιας έρευνας». Στο: Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διάρθρωση*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 139- 154.

Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα, Κε.Δ.Α.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Κ.Ε..Δ.Α..

Μάρκου, Γ. (1998). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδεύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-26.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Β΄, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» - αντί (-πάλη) – πρόταση. Στο: Γαγάτσης, Α., Μιχαηλίδου, Α., & Χαραλάμπους, Α. (επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης*, 27-41.

Μιχάλογλου, Θ, & Ξεφτέρη, Ε. (χχ). *Εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά πρόσφυγες. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*. Μητακίδου, Σ., Ιωαννίδου, Μ. (Επιμέλεια).

Μουτούση, Ν. (2005) «Ξεκρέμαστοι οι μετανάστες». *Εφ. Τα Νέα*, 20-4-05, 10.

Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2003). *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική πολιτική. Μελέτες του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*.

Μπάρος, β. (2008). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας & Β/Θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Πάτρα – ΚΕΔΕΚ*, σσ.258-273.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Νάκας, Θ. (1994). «Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις – Η στάση των εκπαιδευτικών». Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: *Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..
- Νανούρης, Δ. (2005). «Φοβόμαστε ο ένας τον άλλον». *Εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 13-11-05, 29).
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ. (2006). «Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και την Ευρώπη», *Περ. Εκπαίδευση & Επιστήμη*, Παν/μιο Ιωαννίνων, σσ. 274-287.
- Νικολούδης, Δ. (2005). Η γλωσσική διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής: Μια μελέτη των διδακτικών επιλογών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 25-36.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην προοπτική του μέλλοντος. *Νέα παιδεία*, 98, 77-91.
- Παπαδόπουλος, Χ. (2005). «Μεταναστευτική Πολιτική: Όλα εδώ αλλάζουν, όλα τα ίδια μένουν...», *Εφ. Αυγή*, 3/4/ 2005, σ. 27.
- Παπαδοπούλου, Α. (2006). «Οικογενειακή επανένωση των μεταναστών», στο: ΙΣΤΑΜΕ, *Προτάσεις για την ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, 7-10, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τ. Α΄, Αθήνα.

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). «Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001, σσ. 125-142.

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). «Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας»(2002),στο: Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000, Ατραπός, Αθήνα 2002, σσ.199-214.

Παπαχρήστος, Κ. (2003α). «Παιδαγωγικές δραστηριότητες και σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά του Συνεδρίου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας και του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» με θέμα: *Ο Σεβασμός των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση*, Αθήνα, 28-29 Νοεμβρίου 2001. Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 131-145.

Παπαχρήστος, Κ. (2003β). Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 30-42.

Παπαχρήστος, Κ.(2005). «Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε.»,στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 340-352.

Παπαχρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α..

Ρουσάκης, Ι. & Χατζηνικολάου, Α. (2005). «Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα», στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, σσ. 75-86. Πάτρα

Σκούρτου, Ε, Βρατσάλης, Κ. Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ-Συγγραφείς.

Σκούρτου, Ε. (2005). «Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους», στο: Κ.Α. Βρατσάλη (επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*, Αθήνα, Νήσος, 261-272.

Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (2000). *Διγλωσσία. Τετράδια Εργασίας Νάξου*, Ρόδος, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σολομών, Ι. (1998). Δημοκρατία, Ετερότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Στο: Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 24: Σχολείο και Ετερότητα-Ο ρόλος του Φιλολόγου στη σύγχρονη πραγματικότητα. Αθήνα. σσ. 164-165..

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζακλή, Μ. (2011). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: πραγματικότητα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- και δυνατότητες. Στο: Β. Οικονομίδη, Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πεδίο
- Τοκατλίδου, Β.(2003). Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση, Αθήνα, Πατάκης.
- Τριάρχη-Herrmann, Β.(2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: ψυχογλωσσική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τρίγκα, Ν. (2005). «Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού». *Εφ. Το Βήμα*, 16-10-05.
- Τριλιανός, Α.(2006). Προλεγόμενα στο: Ρ.Tiedt&I. Tiedt, *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, Αθήνα, Παπαζήσης, σσ. 23-27.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΙΠΟΔΕ, (2003). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, Αθήνα.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. – ΙΕΠ, (2014). Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου. Αθήνα.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Το έργο της Εκπαίδευσης των προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017).Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Αθήνα, Απρίλιος 2017.
- Υφαντή, Α.Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997). *“Τι είν’ η πατρίδα μας;” Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Φρεμεντίτης, Σ. (2005). «Η Οδύσσεια των μεταναστών για τη νομιμοποίηση». *Εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 6-11-05, 56.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). Συζητώντας για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων στη χώρα μας, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16 & 17.
- Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Χατζηϊορδάνογλου, Χ.(2006). «Θύμα διακρίσεων ένας στους τρεις μετανάστες στην Ελλάδα», εφ. Ο Κόσμος του Επενδυτή, 18/19-11-2006.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). «Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο». Στο: Βάμβουκας, Μ. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (πρακτικά συνεδρίου), Αθήνα, Ατραπός.

Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα.

Ξενόγλωσση

Appleton, N. (1983). *Cultural pluralism in education*. New York: Longman.

Banks, J.(2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. (επιμ.-πρόλογος: Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα, Παπαζήσης.

Banks, J.(2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. (επιμ.-πρόλογος: Ε. Κουτσουβάνου) Αθήνα, Παπαζήσης.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. (επιμ.-πρόλογος: Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα, Παπαζήσης.

Banks, J. A. & McGee Banks, C. (1993). *Multicultural Education: Issues and perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational Horizons*, 69 (3) 135-140.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Banks, J. A. (1994). *Stages of ethnicity, in Multiethnic Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, and Teaching*. University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Batelaan, P. (1994). *Education and Tolerance in Multi-cultural Groups*. Donaueschingen Seminar No 63. Strasbourg: Council of Europe. (DECS/SE/BS Donau (94) 3).
- Batelaan, P. (1995). *Education and tolerance in multi-cultural groups. In-Service Training Programme for Teachers*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berardo K. and Deardorff D. (2012). *Building cultural competence: innovative activities and models*. Stylus, Sterling VA.
- Bruder, I. (1992). *Multicultural education: Responding to the demographic of change*. *Electronic learning*, 12, pp.2, 20-27.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education (1997). *Multicultural, Intercultural and Anti-Racist In-Service Teacher Education. Review of Literature*. Ottawa: CCMIE.
- Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An international Review*, London, Falmer Press.
- Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An international Review*. London, Falmer Press.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Στο: Office of Bilingual Education, *Schooling and language minority students; A theoretical framework*. Los Angeles, CA: California State University.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. California: Association for Bilingual Education.
- Day, E. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press,
- Deardorff, D. K. (ed.) (2009). SAGE handbook of intercultural competence. Sage, London.
- Dunn, W. (1993). Educating diversity. *American Demographics*, 38-43.
- Eurydice (2004). Integrating immigrant children into schools in Europe. Ανακτήθηκε στις 10/09/2010 από: [http:// www. Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).
- Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). Multicultural education in teacher preparation programmes: A political or an educational concept? *Phi Delta Kappa*, 214-219.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. (Urban Monograph Series). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gundara, G. & Jones, C. (1995) «Teacher Training and Anti-Racism». Education Provision for Traveler and Refugee Children: Promoting Achievement: Seminar Report, M. Kenny; Council of Europe; Strasbourg; Publication pending.
- Gundara, J. (2003). *Intercultural education: World on the brink*, London, Institute of Education, University of London.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times – teachers' work and culture in the postmodern age*. London, Cassell.

Hoopes, D. (1980). Intercultural Education. *Phi Delta Kappa Fastback*, v. 144. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Huber, J. (ed.) (2012). *Intercultural competence for all – Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Josef Huber και Christopher Reynolds (2014). (Επιμέλεια). *Developing intercultural competence through education, Développer la compétenceinterculturelle par l' education*. Council of Europe, January 2014, English Publication - Vivian Chiona and Greek Pestalozzi Corner, July 2017, Greek Translation.

Krashen, S. D. (1991). The input hypothesis and language education. In K. S. Goodman, L. B. Bird, & Y. M. Goodman, *The whole language catalog*. Santa Rosa, CA: American School.

Moyers, S. (1993). Bridging the culture gap. *Instructor*, 31-33.

National Council for Accreditation of Teacher Education, (2008). *Professional Standards for the accreditation of teacher preparation institutes*. Washington, NCATE.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Pallas, A. M., Natiello, G., & Mc Dill, E. L. (1989). The changing nature of the disadvantaged population: Current dimensions and future trends. *Educational Researcher*, 18, 16-22.

Parla, J. (1994, Καλοκαίρι). Educating Teachers for Cultural and Linguistic: A model for all teacher. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 9, 1-16.

Singelis, T. M. (ed.) (1998). *Teaching About Culture, Ethnicity & Diversity: Exercises and Planned Activities*. London: Sage.

Skutnabb – kangas, T. (1991). Swedish strategiew to prevent integration and national ethnic minorities. In: O. Carcia (ed) *Bilingual Education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Slavin, R., *Cooperative learning*, New York, Longman, 1983.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Sleeter, C. E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43, 141-148.
- Soto, L. D. (Ed.) (2002). Making a difference in the lives of bilingual/bicultural children, New York: P. Lang.
- Tiedt, P.L., Tiedt, I.M., Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources. Boston, 1990.
- Verma, G. K. (1994). *Cultural diversity and the curriculum*. London: Falmer Press.
- Verma, G. K. (Ed.) (1993). Inequality and teacher education. An international perspective, London, Falmer Press.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity* (NCRTL special report). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity* (NCRTL special report). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄. ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ, ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ... ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ: ΜΕΤΡΑ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Κώστας Παπαχρήστος,
Δρ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Παρασκευή Παγώνη,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το άρθρο 21, Κεφάλαιο III⁷ του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/C364/01), «Απαγορεύεται η οποιαδήποτε διάκριση που είναι βασισμένη στο φύλο, τη φυλή, το χρώμα, την εθνική και κοινωνική προέλευση, τα γενετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την πεποίθηση την πολιτική ή οποιαδήποτε άλλη άποψη, την ιδιότητα μέλους μιας εθνικής μειονότητας, την ιδιοκτησία, τη γέννηση, την ανικανότητα, την ηλικία ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό», το ίδιο άρθρο επίσης απαγορεύει οποιαδήποτε διάκριση λόγω ιθαγένειας. Στις σύγχρονες

⁷http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κοινωνίες παρόλα αυτά παρατηρούνται φαινόμενα άρνησης της ταυτότητας των άλλων και ταξινομήσεων των ανθρώπων με βάση την ηλικία, το φύλο, την καταγωγή, το επάγγελμα, την κοινωνική θέση, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, το χρώμα του δέρματος, την γλώσσα, κλπ. καθώς και εκδηλώσεις φαινομένων ρατσισμού με βάση κριτήρια που βασίζονται, είτε σε βιολογικές, είτε σε πολιτισμικές, θρησκευτικές, ιστορικές διαφορές, κá. Το 1977 ο ΟΗΕ στην Έκθεση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1977)⁸(παρ. 31-42) «επαναλαμβάνει την καταδίκη του για κάθε μορφή ρατσισμού, ξενοφοβίας και αντισημιτισμού, για τις πράξεις φυλετικής βίας και τις φυλετικής φύσεως διακρίσεις, όσον αφορά την πρόσβαση στην απασχόληση, την επαγγελματική κατάρτιση, την κατοικία, την εκπαίδευση, την υγεία και την πρόσβαση στις κοινωνικές υπηρεσίες» και προτείνει μεταξύ άλλων την καθιέρωση της 21ης Μαρτίου ως ευρωπαϊκής μέρας καταπολέμησης του ρατσισμού, με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες σε όλα τα κράτη μέλη και σε κοινοτικό επίπεδο και με τη συμμετοχή αντιρατσιστικών οργανώσεων που ισχύει ως και σήμερα.

Ως ρατσισμός ορίζεται «η αντίληψη ότι η ταυτότητα ενός ατόμου προκαθορίζεται από τη γενετική του προέλευση. Ειδικότερα, πρόκειται για την αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες που σχετίζονται με την καταγωγή του ατόμου (εθνοτικοί, εθνικοί, φυλετικοί) δεν προκαθορίζουν μόνο τα φυσικά χαρακτηριστικά του, αλλά επίσης και τις ψυχολογικές του τάσεις, τις νοητικές του ικανότητες και άλλα προσόντα που ενδεχομένως διαθέτει. Ο ρατσισμός ενισχύει και δίνει τροφή σε πολλές μορφές κοινωνικών και φυλετικών διακρίσεων, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει σε συστηματική παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανοίγοντας τον δρόμο ακόμη και στη γενοκτονία» (Τριανταφυλλίδη, 2012: 27). Ο ρατσισμός πηγάζει από στερεότυπα και προκαταλήψεις, που έχουν τα άτομα μιας

⁸<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A4-1998-0034+0+DOC+XML+V0//EL>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συγκεκριμένης ομάδας για τα μέλη άλλων αντίστοιχων ομάδων, όμως αποκτά την ουσιαστική του υπόσταση, όταν στερεότυπα και προκαταλήψεις οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις. Μιλάμε, λοιπόν, για ρατσισμό, όταν διαφοροποιείται η συμπεριφορά απέναντι σε κάποιον, επειδή είναι μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, τη στιγμή που επιβάλλεται θεωρητικά ένα ενιαίο μέτρο ίσης μεταχείρισης. Η ανάγκη αντιμετώπισης των εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας προκύπτει από την αρχή της απαγόρευσης των διακρίσεων με βάση τα ιδιαίτερα φυσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ομάδων ή προσώπων (όπως, η φυλή, το χρώμα, η θρησκεία, η εθνική ή εθνοτική καταγωγή) και θεμελιώνεται στα δικαιώματα της ανθρωπίνης ελευθερίας και αξιοπρέπειας και στις αρχές της δίκαιης και ίσης μεταχείρισης, που κατοχυρώνονται σε πολλά διεθνή κείμενα και συμβάσεις, όπως π.χ. στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε. (άρθρα 1 και 2)⁹, στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα και στο όμοιο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα¹⁰ (αντίστοιχα άρθρο 2), στη Διεθνή Σύμβαση «περί καταργήσεως πάσης μορφής φυλετικών διακρίσεων» της 7-3-1966 (Ν.Δ. 494/1970), στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών¹¹ (άρθρο 14) και στο Χάρτη

⁹ Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε.

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf

¹⁰ Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα Νέα Υόρκη, 19 Δεκεμβρίου 1966 (Ηνωμένα

Έθνη) https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231&Itemid=33

¹¹ Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών

https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf Και https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/eu_human_rights_convention.html?locale=el

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹² (άρθρα 21 και 22).

Οι έννοιες *ρατσισμός* και *ξενοφοβία* αντίκεινται ευθέως στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, καθώς και του κράτους δικαίου. Το κράτος οφείλει να παρέχει αυξημένου βαθμού προστασία με τη λήψη ποικίλων μέτρων χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, και τα μέσα του ποινικού δικαίου σε ρατσιστικές και ξενοφοβικές εκδηλώσεις που συνιστούν απειλή για τις ομάδες και τα πρόσωπα, που γίνονται στόχος τους, γι' αυτό απαιτείται να επιβάλλονται αποτελεσματικές, αναλογικές και αποτρεπτικές κυρώσεις τόσο κατά των φυσικών προσώπων τα οποία διαπράττουν τέτοια εγκλήματα όσο και κατά των νομικών προσώπων που εμπλέκονται με οποιοδήποτε τρόπο σε αυτά.

Ο ρατσισμός χαρακτηρίζεται για την αντιδημοκρατική συμπεριφορά, τις διακρίσεις που αφαιρούν βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, τον αυταρχισμό και τον ολοκληρωτισμό του, τη σύνδεση του με τη ξενοφοβία, που αποτελεί την εναλλακτική λύση στον υποτιθέμενο κίνδυνο από τις μειονοτικές ομάδες, Παπάς, (2005: 64). Οι μειονότητες αποτελούν πρόκληση για τα έθνη-κράτη, καθώς θεωρείται ότι χαρακτηρίζονται από μία μοναδική και κοινή μεταξύ των μελών τους εθνοτική καταγωγή, θρησκεία και κουλτούρα. Δημιουργούν δικές τους οργανώσεις και συλλόγους για να συντηρούν τις παραδόσεις και τα έθιμά τους, και συχνά, διεκδικούν δικαιώματα για την πολιτική τους αντιπροσώπευση και την πολιτειακή τους συμμετοχή. Οι μειονοτικοί πληθυσμοί— είτε γηγενούς είτε μεταναστευτικής καταγωγής— συχνά διαφέρουν από τους εθνικούς πλειοψηφικούς πληθυσμούς κατά πολλούς τρόπους. στην εθνοτική καταγωγή, στην πολιτισμική παράδοση, στην γλώσσα, στην θρησκεία ή οποιοδήποτε συνδυασμό των παραπάνω. Οι διαφορές αυτές μπορεί να γίνουν πολυσύνθετες αν

¹²Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωση <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3A133501>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

οι ομάδες αυτές έχουν διαφορετικές κοσμοθεωρίες, θρησκευτικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις για τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, την οικογένεια και την κοινότητα. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, παρατηρούμε ότι στα μέσα ενημέρωσης και στις πολιτικές συζητήσεις οι μειονοτικοί πληθυσμοί που διαμένουν σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες συχνά χαρακτηρίζονται ως «αταίριαστοι» προς τις ευρωπαϊκές δημοκρατικές και κοσμικές κοινωνίες (Τριανταφυλλίδη, 2012: 14).

Παράλληλα στο Ελληνικό σχολείο του σήμερα οι μειονοτικοί μαθητές αποτελούν αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, σε ένα σχολείο όμως, που ακόμη συντηρεί την ομοιομορφία και επιδιώκει την ομοιογένεια. Ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλώς της ανοχής ή της ανεκτικότητας (Αγγελοπούλου, & Μάνεσης, 2017). Η αποτελεσματική πολιτική διαχείρισης της διαφορετικότητας συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία των κοινωνιών, την ύπαρξη προόδου και ευημερίας καθώς και στην επίτευξη κοινωνικής συναίνεσης. Η εμφάνιση σε μεγάλο βαθμό φαινομένων ξеноφοβίας καθιστά δύσκολη έως ακατόρθωτη την ομαλή λειτουργία και εξέλιξη της κοινωνίας, αντιθέτως σε κοινωνίες που δεν εμφανίζονται ακραίες αντιδράσεις, αποδέχονται την είσοδο διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και έχουν απαλλαγεί από τον φόβο της πολιτισμικής αλλοτρίωσης και τα στερεότυπα είναι δυνατή η ανεμπόδιστη αλληλεπίδραση και συνύπαρξη διαφορετικών συλλογικοτήτων. Η εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των ανθρώπων, σύμφωνα με τον Tarc (2006) μπορεί να βοηθήσει να αντιμετωπιστεί ο ρατσισμός και να επανακτηθεί η χαμένη μας ανθρωπιά και καλοσύνη. Χρειάζεται για τον λόγο αυτό να μάθουμε μέσα από την εκπαίδευση να ζούμε με δικαιοσύνη με τους άλλους χωρίς να τους αντιμετωπίζουμε ως τους «απέναντι» ή ως αντιπάλους.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στον νόμο πλαίσιο για την εκπαίδευση 1566/1985 που ισχύει και σήμερα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ανάμεσα στους σκοπούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνονται, η διαπαιδαγώγηση των μαθητών στις αρχές του σεβασμού δικαιωμάτων και της μη διάκρισης. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 1 αναφέρεται ότι: 1.Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές: [...], ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».Ειδικότερα η εκπαίδευση κατά του ρατσισμού, η παιδαγωγική της ειρήνης, όπως αναφέρει ο Πανταζής (2015:14) καθώς και άλλοι συγγενείς τομείς επιδιώκουν να συμβάλλουν μέσω των εκπαιδευτικών και τις θετικές επιδράσεις της χειραφέτησης, της συνεργασίας, αποδόμησης των προκαταλήψεων, κατανόησης, αλληλεγγύης, συμφιλίωσης σε ένα τέτοιο «φιλικό πρόσωπο» της παιδαγωγικής.

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση

4.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ρατσισμός

Σύμφωνα με τον Μπαλιμπάρ (2006), ο ρατσισμός είναι ένα παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο, εμφανίζεται σε κάθε γωνιά του πλανήτη και σε όλα τα πεδία δραστηριοποίησης του ανθρώπου. Οι ρίζες του ξεκινούν στα μεταναστευτικά ρεύματα και την παροχή εργατικών χεριών σε χώρες που χρειαζόταν φθηνά εργατικά χέρια για την ανάπτυξή τους και μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διαφορετικούς πολιτισμούς. Θα τον συναντήσουμε στους κατακτητικούς-αποικιακούς πολέμους και στις μεταναστευτικές περιόδους από τον 16ο αιώνα μέχρι και σήμερα σε διάφορες μορφές (Πυργιωτάκης, 1999: 445-452). Η εξολόθρευση και η υποδούλωση των αυτόχθονων της Αμερικής, των μαύρων Αφρικανών, αλλά και των αραβικών και ασιατικών πληθυσμών στο όνομα της εξυπηρέτησης και νομιμοποίησης της λευκής ή ευρωπαϊκής κυριαρχίας στους έγχρωμους λαούς (βλ. Ευρωκεντρισμός: κάθε δυτικό στοιχείο θετικό, αξιολογικά ανώτερο από κάθε άλλο).

Η θεωρητική και εμπειρική ανάλυση της έννοιας του ρατσισμού δείχνει ότι δεν υπάρχει σαφής ορισμός του, αλλά πρόκειται για ένα περίπλοκο κοινωνικό φαινόμενο. Η εννοιολογική οριοθέτηση συνδέεται με πολλά γνωρίσματα, χαρακτηριστικά, αποδόσεις νοήματος, καθώς και πολλαπλές πτυχές και εκφάνσεις. Ο ρατσισμός είναι πρωτίστως ένα σύνολο ατομικών αλλά και συλλογικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών (Taguieff, 2000). Ρατσισμός, σύμφωνα με το Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών (UNESCO), είναι το δόγμα που υποστηρίζει την εγγενή υπεροχή μιας υποτίθεται, ανώτερης φυλής σε σχέση με τις άλλες και της αναγνωρίζει το δικαίωμα να κυριαρχεί πάνω σ' αυτές, που είναι φύσει κατώτερες. Συνεκδοχικά ρατσισμός είναι κάθε μεροληπτική αντιμετώπιση φυλών, ομάδων, ατόμων, που γίνεται ενσυνείδητα ή όχι, με βάση το δογματικό σύμπλεγμα “άνώτερος – κατώτερος”. Ο όρος “διακρίσεις” είναι ταυτόσημος με τον όρο *ρατσισμός* και σημαίνουν συνήθως, τη δυσμενή μεταχείριση κατηγορίας προσώπων για λόγους αυθαίρετους. Τις διακρίσεις τις αντιλαμβανόμαστε σαν εμφανή εκδήλωση της προκατάληψης, η οποία παίρνει υπόσταση όταν λαμβάνουμε μέτρα για να αποκλείσουμε τα μέλη μιας Άλλης ομάδας (εξωομάδας). Γενικά, ο ρατσισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και διάκρισης ανθρώπων που ορίζονται ως διαφορετικοί, είτε βάσει του χρώματος, είτε βάσει της εθνότητάς τους και δεν περιορίζεται στη διαπίστωση ότι στον

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πλανήτη γη κατοικούν άνθρωποι που ανήκουν σε διαφορετικές φυλές, ούτε στην αντίληψη ότι κάποιες από αυτές είναι ανώτερες και κατώτερες, αλλά προχωρά στο αυθαίρετο αξίωμα, ότι οι ανώτερες έχουν το δικαίωμα να εξουσιάζουν και να εκμεταλλεύονται τις κατώτερες, (Μάρκου & Παρθένης, 2011:12).

ΟΤσιάκαλος, (2000:77) στον οδηγό αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, που εξέδωσε αναφέρει τον ρατσισμό, ως «Πλέγμα από αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές ή και θεσμοθετημένα μέτρα, που εξαναγκάζουν ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά, αλλά όχι πάντα, μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή /και επικινδυνότητα».

Η έννοια *ρατσισμός* (Hund, 2010) προσεγγίστηκε και ορίστηκε διαφορετικά κατά τη διάρκεια της ιστορικής της διαδρομής. Μέχρι σήμερα διαπιστώνεται μια γενική συνηγορία, η συχνή σύνδεση δηλαδή του ρατσισμού με την έννοια της «φυλής» (Πανταζής, 2015). Η φυλετική ιδέα εμφανίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο στις αρχές του 16ου αιώνα, συμπίπτοντας ιστορικά με την ανακάλυψη του Νέου Κόσμου (1492), τη γένεση δηλαδή του αποικιοκρατικού συστήματος (Cox, 1970). Η έννοια «φυλή» ή «ράτσα» (*raza, raca, race, Rasse* κ.λπ.) αποτελεί κλειδί στην ερμηνεία και κατανόηση του ευρωπαϊκού «φυλετισμού» ή «ρατσισμού» (*racisme, racism, Rassismus*). Η λέξη «ράτσα» πρωτοεμφανίστηκε το 13ο αιώνα στην ιβηρική χερσόνησο και εικάζεται ότι προέρχεται ετυμολογικά από το αραβικό «*ras*», που σημαίνει κεφαλή ή τον επικεφαλής γένους ή φατριάς, υποδηλώνοντας τη φυλετική καταγωγή των ατόμων (Παπαδημητρίου, 2000).

Ο *ρατσισμός* ή *φυλετισμός* εμφανίστηκε ως επιστημονική θεωρία. Ο όρος βιολογικός φυλετισμός αναφέρεται σε θεωρίες που υποστήριξαν τη φυλετική ανισότητα με βιολογικά επιχειρήματα και που συνδέθηκαν με τον κοινωνικό δαρβινισμό σύμφωνα με τον οποίο στην κοινωνία δικαιούται να επιβιώσει ο ισχυρότερος.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεμελιωτής του φυλετικού ντετερμινισμού θεωρείται ο Γκομπινό (Essay on the Inequality of the Human Race, 1853-55), που έδωσε στον δυτικό κόσμο το αναγκαίο άλλοθι για τα αποικιοκρατικά και ιμπεριαλιστικά του σχέδια. Στο αποκορύφωμά της η φυλετική θεωρία και πρακτική έφτασε επί ναζισμού. Η Γενοκτονία των Εβραίων (αλλιώς γνωστή ως Ολοκαύτωμα) ήταν η κατάληξη των διακρίσεων που ξεκίνησαν το 1935 με τους «Νόμους της Νυρεμβέργης» που επέβαλαν αυστηρούς περιορισμούς στα δικαιώματα των Εβραίων της Γερμανίας. Ο ρατσισμός εναντίον των Εβραίων, ονομάζεται αντισημιτισμός πρόκειται δηλαδή για ένα υπώνυμο (υποκατηγορία) του φυλετικού ρατσισμού. Οι διακρίσεις εις βάρος των Εβραίων εντάθηκαν και συχνά εξελίχθηκαν σε διωγμούς, που κυμαίνονταν από την αναγκαστική μετακίνηση σε άλλο τόπο ως τα γνωστά πογκρόμ (καταστροφή) περιουσιών, προπηλακισμοί και δολοφονίες¹³. Η αναγωγή του ρατσισμού στον “φυλετισμό”, από τη “φυλή”, “ράτσα”, έδωσε μια ψευδο-επιστημονική επικάλυψη για την κάλυψη των μεγάλων εγκλημάτων της εποχής μας (εξολόθρευση των Εβραίων και των Τσιγγάνων). Ο ρατσισμός, η επιστήμη και η πολιτική συμπορεύτηκαν για να θέσουν τα προγράμματά τους σε ισχύ και να τα παρουσιάσουν με επιστημονικό μανδύα. Η ευγονική του Francis Galton το 1863, για την ενίσχυση της αναπαραγωγής των επιθυμητών χαρακτηριστικών και την αποτροπή των ανεπιθύμητων, που συνεχίστηκε με τα τεστ ευφυΐας για την ποσοτική μέτρηση της νοημοσύνης (1904, Alfred Binet, Γαλλία - Η.Π.Α και αλλού), οδήγησε τον ψυχολόγο Lewis Terman να γράψει για «φυλετική βλακεία κληρονομημένη από την οικογένεια... που πρέπει με κάθε τρόπο να εμποδιστεί... με μέτρα, ώστε να σταματήσει η αναπαραγωγή των μειονεκτούντων

¹³ Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Όψεις του Φαινομένου του ρατσισμού:
http://foundation.parliament.gr/VouIhFoundation/VouIhFoundationPortal/images/site_content/vouIhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/Racism/O_Oracism.pdf

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

φυλών στη σημερινή κοινωνία» (Τύπας-Καφάτος, 1978 στο: Πυργιωτάκης, 1999: 448-449. Βλ. επίσης Παπάς, 1998: 28-40 & 1999: 115-122). Με την παραδοσιακή σημασία του όρου, που δεν καλύπτει όλες τις εκφάνσεις του, ο ρατσισμός είναι το δόγμα σύμφωνα με το οποίο οι ιδιότητες και ικανότητες του ανθρώπου είναι φυλετικά καθορισμένες. Ο βιολογικός ή «κλασικός» ρατσισμός στηρίζεται σε σωματικά χαρακτηριστικά (χρώμα δέρματος, ύψος, σχήμα κρανίου) για να διαμορφώσει κατηγορίες ανθρώπινων όντων, ανάμεσα στις οποίες σχηματίζονται σχέσεις ανισότητας (Taguieff 1998). Το ανθρώπινο γένος είναι διαιρεμένο σε «ανώτερες» και 12 «κατώτερες» «φυλές» ανάλογα με τα κληρονομικού χαρακτήρα βιολογικά τους γνωρίσματα. Την πρώτη θέση μεταξύ των «φυλών» κατέχει η λευκή «φυλή», η οποία είναι εκ φύσεως ταγμένη να κυριαρχήσει πάνω στις άλλες (Παπαδημητρίου, 2000).

Η UNESCO και οι εμπειρογνώμονες του οργανισμού, αντικρούουν τα επιχειρήματα των θεωρητικών του ρατσισμού και αναφέρουν ότι «ο όρος “φυλή” δεν έχει στην πράξη κανένα περιεχόμενο, γι’ αυτό και η διάκριση μεταξύ “ανώτερης” και “κατώτερης” φυλής δε δικαιολογείται επιστημονικά». Οι διαφορές ανάμεσα στα επιτεύγματα των διαφόρων λαών εξηγούνται πλήρως από γεωγραφικούς, ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Οι διαφορές αυτές σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αποτελέσουν πρόσχημα για οποιαδήποτε ιεράρχηση των εθνών και των λαών (Αρχές της UNESCO για τις φυλές και τις φυλετικές προκαταλήψεις και τον ρατσισμό, (Τσιάκαλος, 2000: 189-190). Σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη και την σχετική Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Φυλετικών Διακρίσεων (η οποία ψηφίστηκε το 1965 και τέθηκε σε ισχύ το 1969) ο φυλετικός ρατσισμός ορίζεται ως εξής: «...Πρόκειται για κάθε διάκριση, αποκλεισμό, περιορισμό ή μεροληπτική μεταχείριση που βασίζεται στη φυλή, στο χρώμα του δέρματος, την καταγωγή, την εθνική και εθνοτική προέλευση ενός ατόμου και έχει ως στόχο ή ως αποτέλεσμα να ελαττώνει ή να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ακυρώνει την αναγνώριση, την απόλαυση ή την άσκηση, σε ισότιμη βάση με τα άλλα άτομα, όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό ή άλλο τομέα της δημόσιας ζωής» (Τριανταφύλλου, 2012).

Η σημερινή μορφή του ρατσισμού απασχολεί όλες τις σύγχρονες κοινωνίες στον πλανήτη μας. Ιδιαίτερα στην Ευρώπη, ο νεορατσισμός ως φαινόμενο εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στη Γαλλία ως πολιτική έκφραση και πρακτική της άκρας δεξιάς ενάντια στο διογκούμενο κύμα μεταναστών που έφταναν από την Αφρική στην Ευρώπη. Ο «νεορατσισμός» ή «πολιτισμικός» ρατσισμός, επικεντρώνεται περισσότερο στις πολιτισμικές διαφορές, προάγοντας τον πολιτισμικό διαχωρισμό και, συνεπώς, το γεωγραφικό διαχωρισμό που είναι απαραίτητος για τη διατήρηση του «ζωτικού χώρου» των ημεδαπών. Ο νεορατσισμός έθεσε σε δεύτερη μοίρα τη «φυλή» για να προτάξει τις πολιτισμικές διαφορές εθνικών ή εθνοτικών ομάδων. Διαφορές επομένως γλωσσών, θρησκειών, εθίμων, νοοτροπιών αποτέλεσαν το εφαλτήριο εκρατσισμού του «δικαιώματος στη διαφορά» και επομένως το προπύργιο της διαφύλαξης των «ταυτοτήτων» (Νούτσος, 2014). Ο «πολιτισμικός» ρατσισμός έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των μελετητών και είναι μια μόνο από τις σύγχρονες μορφές του Ευρωπαϊκού ρατσισμού, συναρτάται άμεσα με το πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας, που έχει αναδειχθεί σε αντικείμενο μιας ευρείας διεθνούς και ευρωπαϊκής συζήτησης.

Στις σύγχρονες κοινωνίες ο ρατσισμός γίνεται ολοένα και πιο ορατός σε όλες τις μορφές του. Εμφανίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο ρατσιστική συμπεριφορά εις βάρος εθνικών, θρησκευτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, εχθρότητα και δυσανεξία απέναντι σε μετανάστες και πρόσφυγες, ενώ παράλληλα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κοινωνικού ρατσισμού σε βάρος ατόμων με ειδικές ανάγκες, ομοφυλόφιλων κ.λπ., σεξισμού και θεσμικών διακρίσεων. Ο Taguieff (1998) κάνει διάκριση μεταξύ ιδεολογικού ρατσισμού, ρατσιστικής προκατάληψης και ρατσιστικής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συμπεριφοράς. Ο ρατσισμός, δηλαδή, διακρίνεται σε ιδεολογικές συνθέσεις (θεωρίες, δόγματα περί φυλετικής ιδέας, σύγχρονοι μύθοι), σε τρόπους σκέψης (γνώμες, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα, κλίσεις ή προδιαθέσεις) και σε τρόπους δράσης (συμπεριφορές, ενέργειες, πρακτικές, θεσμοί ή κινητοποιήσεις). Τρία διαφορετικά είδη ρατσισμού αναφέρει ο Guillaumin (1992, όπ. αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2000), τον ρατσισμό ως συμπεριφορά που διαχέεται ποικιλοτρόπως στις ανθρώπινες σχέσεις (ξеноφοβία, εχθρότητα, επιθετικότητα, διακρίσεις, κοινωνικός αποκλεισμός, εξολόθρευση του «Άλλου»), τον ρατσισμό ως πολιτικό λόγο που ενυπάρχει στις ομιλίες και τα προγράμματα κομμάτων με φυλετικές, σεξιστικές και γενικά εχθρικές αντιλήψεις προς τις μειονοτικές ομάδες και τον ρατσισμό ως δομικό στοιχείο των νόμων του κράτους (κρατικός ρατσισμός).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1996) ο ρατσισμός δύναται να εμφανιστεί σε μια κοινωνία με μία ή και περισσότερες από τις ακόλουθες μορφές: ο θεσμικά προσδιορισμένος ρατσισμός, ο υπαρκτός αλλά μη θεσμικά προσδιορισμένος ρατσισμός και ο εξωθεσμικός (άτυπος, καθημερινός) ρατσισμός. Παρόμοιες θέσεις διατυπώνει και ο Τσιάκαλος (2000) ο οποίος αναφέρει τρεις μορφές ρατσισμού. Στην πρώτη περίπτωση διακρίνεται ο ρατσισμός ως αποτέλεσμα ρατσιστικών αντιλήψεων, όπου η συγκεκριμένη ρατσιστική συμπεριφορά βασίζεται σε ένα πλέγμα ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων και είναι αποτέλεσμα της πεποίθησης ότι με υποτιμητικές και εχθρικές πράξεις προασπίζονται προσωπικά δικαιώματα, τα οποία απορρέουν από τη δήθεν ανωτερότητα μιας κοινωνικής ομάδας. Στη συνέχεια επισημαίνεται ο ρατσισμός από ιδιοτέλεια, όπου η ρατσιστική συμπεριφορά υπαγορεύεται από προσωπικά συμφέροντα. Δεν είναι, δηλαδή, ποτέ αφιλοκερδής, καθώς ο ρατσισμός εξυπηρετεί πάντα, συνειδητά ή ασυνειδητά, κάποια συμφέροντα. Η τρίτη περίπτωση αφορά τον ρατσισμό ως αποτέλεσμα μέτρων της πολιτείας. Πρόκειται για τον θεσμοθετημένο ρατσισμό, τον ρατσισμό του κράτους και των υπηρεσιών του. Άλλοι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

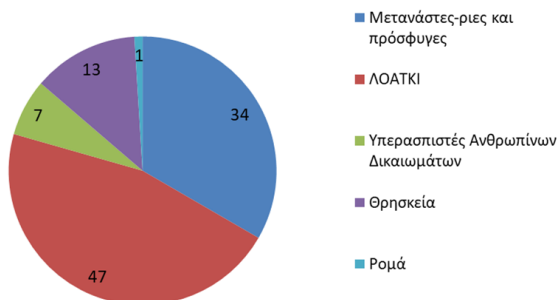
όροι που σχετίζονται με τον ρατσισμό είναι οι εξής: ξενοφοβία, απαρτχάιντ, αντισημιτισμός, σεξισμός, φεμινισμός, ετεροσεξισμός. Οι μορφές με τις οποίες συνήθως εκφράζεται ο ρατσισμός κατά τους Μάρκου & Παρθένη, (2011), είναι οι εξής:

- Φυλετισμός/ρατσιστική διάκριση: στηρίζεται στην ύπαρξη τεσσάρων φυλών (λευκή, κίτρινη, κόκκινη και μαύρη φυλή) και της φυλετικής ιεράρχησης των ανθρώπων σε ανώτερους και κατώτερους.
- Καθημερινός ρατσισμός: αποτελεί μια συμπεριφορά που στηρίζεται σε ρατσιστικά κριτήρια, αποτελεί καθημερινή συνήθεια και αφορά τον σχολιασμό κάποιων ατόμων, την υπονόμευση των δικαιωμάτων τους και τη στέρηση της προσβασιμότητας σε απλά πράγματα.
- Κοινωνικός ρατσισμός: είναι οι διακρίσεις που στερούν από τον άνθρωπο τα βασικά του δικαιώματα λόγω κοινωνικής καταγωγής και έχουν ως συνέπεια τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση.

Επιπλέον, μπορούμε να κάνουμε διάκριση μεταξύ θεσμικού και προσωπικού ρατσισμού:

- ο προσωπικός ρατσισμός αποδίδεται με τις έννοιες της φυλετικής διάκρισης και της ρατσιστικής προκατάληψης που έχουν ως αποδέκτη φυσικά πρόσωπα και ομάδες, ενώ με τον θεσμικό

Λόγος στοχοποίησης



Σχήμα 1. Γενικά χαρακτηριστικά καταγεγραμμένων επιθέσεων, Περ. Ιανουαρίου-Δεκεμβρίου 2017¹

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

– ρατσισμό εννοούμε τις κοινωνικές ομάδες που παρεμποδίζουν άτομα μιας μειονοτικής ομάδας να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τον γηγενή πληθυσμό. Συνεπώς, ο ρατσισμός αναπαράγεται, εφόσον η διαφορετικότητα και διαφοροποίηση θεωρούνται ταυτόσημες με την κοινωνική ανισότητα (Μάρκου & Παρθένης, 2011:77-79).

Σήμερα η Ελλάδα έχει καταστεί πλέον χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Η παρουσία των αλλοδαπών που είναι εμφανής σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας, αναδεικνύει ζητήματα που άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με το μεταναστευτικό φαινόμενο, όπως η οικονομία, το δίκαιο, η πολιτική, η πολιτιστική ταυτότητα, η εγκληματικότητα των αλλοδαπών, ο ρατσισμός και γενικότερα ζητήματα που αναδιαμορφώνουν την κοινωνική δομή, ζητήματα που καθημερινά προσελκύουν το ενδιαφέρον των μελετητών. Το μεταναστευτικό ζήτημα ιδιαίτερα, στις μέρες μας σε συνθήκες μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομικής ύφεσης ενεργοποιεί στους γηγενείς πληθυσμούς αισθήματα φόβου (ιδιαίτερα φόβου του εγκλήματος) και ανασφάλειας που με τη σειρά τους καλλιεργούν ξενοφοβικά σύνδρομα και ρατσισμό προς τους μετανάστες, οι οποίοι καταλήγουν να φαντάζονται ως σημαίνουσα απειλή για την κοινωνία που τους υποδέχεται. Προς αυτή την κατεύθυνση συχνά συμβάλλουν και τα ΜΜΕ, όπου στον βωμό της τηλεθέασης, προβάλλουν τον οικονομικό μετανάστη ως απειλή προς το κοινωνικό σύνολο. Οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει μια τέτοια υποδοχή σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική απομόνωση, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό των μεταναστών (Μοσχοπούλου, 2005).

Παράλληλα, όπως επισημαίνει ο Goldberg (1993), «*το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της ρατσιστικής έκφρασης*» είναι ο αποκλεισμός, όπως και οι διάφορες μορφές ρατσισμού βασίζονται στη λογική των αποκλεισμών. Γεγονός είναι ότι ο ρατσισμός και η ξενοφοβία

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εμφανίζονται ακόμη και σήμερα κρυμμένοι έντεχνα και διακριτικά σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής μας ζωής (Πατσιαούρας, 2008). Οι ρατσιστικές συμπεριφορές και ξενοφοβικές τάσεις είναι απόρροια του πλουραλισμού των σύγχρονων κοινωνιών και της επαφής των πολιτισμών που συνυπάρχουν εντός των ίδιων γεωγραφικών χώρων γεγονός που αποδεικνύει ότι οι κοινωνίες δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένες να δεχθούν στους κόλπους τους διαφορετικά στοιχεία και κουλτούρες ανόμοιες με τις δικές τους. Στην Εκπαίδευση η μετανάστευση είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του μαθητικού δυναμικού στα σχολεία με παιδιά διαφορετικής εθνικότητας παράλληλα παρατηρήθηκαν κρούσματα έντονης διάκρισης και διαχωρισμού ανάμεσα σε αυτά. Οι λόγοι αποκλεισμού και διάκρισής τους δεν βασίστηκαν στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών αλλά η ομαδοποίησή τους σε συγκεκριμένες ανθρώπινες κατηγορίες, (Σκόρδας, 2004).

4.1.2. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ξενοφοβία

Η έννοια της *ξενοφοβίας* αναλύεται στις λέξεις: ξένος και φόβος και συχνά ταυτίζεται με τη 'δυσπιστία, τον παράλογο φόβο ή το μίσος [...] απέναντι σε οτιδήποτε θεωρείται ξένο' (Oksana 2009: 56). Η σημασιολογική αυτή προσέγγιση σύμφωνα με τους Sundstrom&Kim (2014) μπορεί να είναι παραπλανητική, καθώς ενώ αναδεικνύεται κατά κύριο λόγο η διάσταση του φόβου, ο φόβος δεν είναι το μοναδικό (ούτε καν το κυρίαρχο) στοιχείο που χαρακτηρίζει το σύστημα πεποιθήσεων και τα συναισθήματα που περιλαμβάνονται στο φαινόμενο της ξενοφοβίας. Συναισθήματα όπως η μνησικακία ή ο φθόνος συνδέονται με την ανάπτυξη της ξενοφοβίας και διεισδύουν –πέρα από το σημασιολογικό– στο ευρύτερο συναισθηματικό υπόβαθρο του φαινομένου. Στο γενικό πλαίσιο η ξενοφοβία γίνεται αντιληπτή ως έντονη αντιπάθεια, εχθρότητα ή φόβος για όσους θεωρείται ότι είναι ξένοι (Crush, 1996: 3-5· Fredrickson, 2002: 6· DeMaster&LeRoy, 2000: 419-436) (όπ. αν. Λιαλιούτη, Γεωργιάδου,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Γαλαριώτης, & Καφέ, (2017). Ο όρος *ξеноφοβία* υποδηλώνει τα αισθήματα φόβου, δυσπιστίας, αβεβαιότητας ή απόρριψης προς τους «ξένους», όπου «ξένος» νοείται κάθε άνθρωπος με διαφορετικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά (εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά) από εκείνα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου, (Γιούλτση, 1985:339).

Άνοδος της ξеноφοβίας. «Ο προβληματισμός για την άνοδο της ξеноφοβίας τείνει να συνδέει το φαινόμενο με τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης, με την οικονομική κρίση στις διαφορετικές της εκφάνσεις και την εν εξελίξει προσφυγική κρίση, που πυροδοτήθηκε από την αποσταθεροποίηση των χωρών της ευρύτερης Μέσης Ανατολής, παράλληλα το πρόβλημα της ξеноφοβίας συνδέεται και με την άνοδο του δεξιού λαϊκισμού και εξτρεμισμού, που στην περίπτωση της Ελλάδας αποτυπώνεται στην οργανωτική και εκλογική ενδυνάμωση του νεοαζιτιστικού μορφώματος της Χρυσής Αυγής, ενώ σε ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο συνδέεται με την ενίσχυση των εθνικολαϊκιστικών και ευρωσκεπτικιστικών κομμάτων, αλλά και την παρουσία μεταδημοκρατικών σχηματισμών (κράουτς 2006) στην πολιτική και την κομματική αρένα. πρόσφατα άλλωστε ορισμένα ευρήματα ερευνών κοινής γνώμης κατέστησαν εξαιρετικά επίκαιρο το ερώτημα σχετικά με την ένταση και το περιεχόμενο των ξеноφοβικών στάσεων σε χώρες από τον αφετηριακό πυρήνα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προπάντων όμως στην ελληνική κοινή γνώμη φέρνοντας στο προσκήνιο ζητήματα, όπως ο αντισημιτισμός (ADL Global 100· Antonίου κ.ά. 2014), η ισλαμοφοβία και οι αρνητικές στάσεις έναντι της εισροής προσφύγων (Pew Research Center 2016). οι προσπάθειες επιστημονικής διερεύνησης της ξеноφοβίας, των αιτίων και των εκδηλώσεών της στο σημερινό πλαίσιο συχνά επικεντρώνονται στη συγχρονική διάσταση, με αποτέλεσμα να μη φωτίζονται επαρκώς τα στοιχεία συνέχειας καθώς και ο ανθρωπολογικός πυρήνας της ξеноφοβικής προκατάληψης».

Εισαγωγή στο Λιαλιούτη, Γεωργιάδου, Γαλαριώτης, & Καφέ (2017). Η ξеноφοβία στην Ελλάδα ως ερευνητικό πρόβλημα: Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 35, 161-187.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η ξενοφοβία αποτελεί μία ηπιότερη μορφή ρατσισμού, η οποία δεν αποκλείεται να εξελιχθεί σε ρατσισμό, όταν μία ομάδα επιβάλλει τις απόψεις τις και τις νομιμοποιεί προκειμένου να καταπατήσει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες μίας θεωρητικά κατώτερης ομάδας, (Βεντούρα, 2004: 179-185). Η ξενοφοβία εμπεριέχει θεωρίες και πρακτικές οι οποίες οδηγούν σε διακρίσεις και σε κοινωνικό αποκλεισμό κοινωνικών ομάδων με βάση φυλετικά, εθνοτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και άλλα χαρακτηριστικά. Η ξενοφοβία, όπως ο ρατσισμός είναι ένα κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο, το οποίο οδηγεί στον αποκλεισμό των μεταναστών σε κοινωνικό και εθνικό επίπεδο. Η ξενοφοβία είναι συνδεδεμένη με τον ρατσισμό και τον εθνικισμό, ιδιαίτερα στις επιθετικές του μορφές. Οι ξενοφοβικές στάσεις, η ρατσιστική συμπεριφορά και πρακτική καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές εκδηλώνεται δεν παραμένει σταθερός, αλλά μεταβάλλεται αναλόγως των ιστορικών και κοινωνικών συγκυριών και αναλόγως με την εποχή. Οι αλλαγές αυτές επομένως, οδηγούν στη δημιουργία πολλών και διαφορετικών ειδών ρατσισμού προσανατολισμένων και συνδεδεμένων με τις συνθήκες των κοινωνιών μέσα στις οποίες εκδηλώνονται, (Macedo & Γούναρη, 2008: 19). Η ξενοφοβία περιγράφει στάσεις, προκαταλήψεις και συμπεριφορά που απορρίπτουν, αποκλείουν και συχνά εξευτελίζουν άτομα βάσει της αντίληψης ότι είναι εξωτερικά ή ξένα στοιχεία [outsiders or foreigners] ως προς την κοινότητα, την κοινωνία ή την εθνική ταυτότητα' (ILO 2001:2). Ως θεσμική ξενοφοβία νοούνται οι μορφές θεσμοποιημένων διακρίσεων εις βάρος συγκεκριμένων κατηγοριών του πληθυσμού που (ανα)παράγονται και συντηρούνται εκ των άνω (π.χ. από τους θεσμούς, την πολιτική ελίτ, τα ΜΜΕ). Τέτοιες διαδικασίες 'κατηγοριοποίησης' βάσει θρησκείας, καταγωγής, εθνότητας κ.λπ. οδηγούν σε 'δαιμονοποίηση' και βαθαίνουν τα κοινωνικά στερεότυπα και τις υπάρχουσες προκαταλήψεις (Burns κ.ά. 2001: 8). Ως πολιτική ξενοφοβία, η 'επιθυμία ή η προθυμία να χρησιμοποιηθεί η δημόσια πολιτική προκειμένου να εφαρμοστούν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διακρίσεις σε βάρος των ξένων'. Θεωρώντας την πολιτική ξενοφοβία ως 'μία ειδική μορφή εχθρότητας έναντι των ξένων', δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις προϋποθέσεις για την εκδήλωσή της, στις οποίες συγκαταλέγει τις προκαταλήψεις, την ιδεολογία και κάποια 'αίσθηση απειλής', (Λιαλιούτη, Γεωργιάδου, Γαλαριώτης, & Καφέ, 2017: 169). Οι ίδιοι αναφέρονται και στη σχέση και διάκριση μεταξύ των εννοιών του ρατσισμού και της ξενοφοβίας που είναι δυσχερής καθώς πρόκειται για φαινόμενα με εκλεκτικές συγγένειες (Küchler 1996). Η σχέση ή διαφοροποίηση των φαινομένων αυτών (όπ. αν. Λιαλιούτη, & άλλοι, 2017: 166-168) μπορεί και να σχηματιστεί ως εξής:

Πίνακας 1. Σχέση-Διαφοροποίηση ρατσισμού – ξενοφοβίας

| Ρατσισμός | Ξενοφοβία |
|---|---|
| ο ρατσισμός παίρνει τη μορφή 'ακραίου μίσους για συγκεκριμένες φυλές', εκφράζεται περισσότερο ξεκάθαρα σε σχέση με τις ξενοφοβικές πεποιθήσεις και εδράζεται σε θεωρητικά σχήματα, που πρεσβεύουν τη 'βιολογική ανωτερότητα του εαυτού έναντι του άλλου'. | η ξενοφοβία 'έχει τις ρίζες της στη συμβολική βία της καθημερινής ζωής', ενώ αντλεί τη νομιμοποίησή της από τις πολιτισμικές 'κοσμοθεωρίες' (Delanty & O'Mahony 2002: 162-163). |
| στη δημόσια σφαίρα επικράτησαν πολιτισμικές αναγνώσεις του ρατσισμού μετά την υποχώρηση του ρατσισμού που στηρίζεται σε βιολογικές αναφορές, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το πεδίο του δημόσιου λόγου, | η ξενοφοβία συνιστά ουσιαστικά μία μορφή πολιτισμικά θεμελιωμένου 'ρατσισμού', προκύπτει κατά κύριο λόγο από την απόδοση έμφασης στις πολιτισμικές διαφορές: εθνικότητα, γλώσσα, κοινωνική προέλευση, τρόπος εκφοράς του λόγου κλπ. (Tafira, 2011: 114-121), |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | |
|---|--|
| Στον ρατσισμό κριτήριο αποκλεισμού είναι εκείνο της φυλετικής ή εθνικής υπεροχής, | Η ξενοφοβία εκδηλώνεται ως αποκλεισμός ή διαχωρισμός μιας ομάδας, ως ένας 'μηχανισμός απόκρουσης' του Άλλου (Küchler 1996). |
| Στις πολιτισμικές διαφορές, που διαμορφώνουν την αντίληψη περί 'αλλοτριότητας' [foreignness], εντοπίζουν και ένα κομβικό σημείο διαφοροποίησης μεταξύ ρατσισμού και ξενοφοβίας. | Η έννοια του 'πολιτικού εξοστρακισμού' [civicostracism], που θεωρούν ότι αποτελεί το κύριο περιεχόμενο της ξενοφοβίας, την οποία αντιλαμβάνονται ως μια 'ιδέα που συνδέεται με ένα διακριτό σύνολο στάσεων, συναισθημάτων καθώς και πεποιθήσεων που αφορούν στην εθνική συμπερίληψη ή στον αποκλεισμό' Sundstrom&Kim 2014: 20-45 |

Τα στερεότυπα δημιουργούνται από την προσπάθεια γενίκευσης των ιδιοτήτων ενός ανθρώπου, ο οποίος ανήκει σε κάποια κατηγορία στην δημιουργία του ρατσισμού, όμως υπάρχουν τρεις βασικές έννοιες οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Αυτές είναι: α) τα στερεότυπα, β) οι προκαταλήψεις και γ) οι διακρίσεις (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

4.1.2. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου στερεότυπο

Τον όρο *στερεότυπο* εισήγαγε ο Lippmann στις αρχές της δεκαετίας του 1920, ο οποίος ήταν πιο μπροστά από την εποχή του, καθώς ήδη υποστήριζε ότι τα στερεότυπα είναι φορτισμένα, τόσο από την κοινωνική πραγματικότητα όσο και από τα συναισθήματά μας και ότι το πρόβλημά τους είναι η μερική και προκατειλημμένη φύση τους (Δραγώνα, 2008: 15). Η αρχική εκδοχή του Lippmann είχε ξεχαστεί και απέμεινε η άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι τόσο περίπλοκη και τόσο συγκεχυμένη, ώστε χρειάζονται μηχανισμοί για να την οργανώσουν και να την απλοποιούν. Για μεγάλο διάστημα κυριάρχησε η άποψη έως τις αρχές του 1990 ότι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

το φαινόμενο των στερεοτύπων δημιουργείται εξαιτίας της ανθρώπινης ανάγκης να τοποθετεί τους ανθρώπους σε κατηγορίες. Τα στερεότυπα είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης και γενίκευσης που γίνεται ανάμεσα στους ανθρώπους.

Ο όρος *στερεότυπο* χρησιμοποιείται για να περιγράψει «ιδέες και εικόνες, που είναι έτοιμες μέσα στο κεφάλι μας και παρεμποδίζουν τη λειτουργία της κρίσης, γιατί υπάρχει μια εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση» (Φίλιας, 1985: 236-237). *Στερεότυπα* σύμφωνα με τον Γκότοβο θεωρούνται οι «γενικευμένες εικόνες γύρω από άτομα και ομάδες», που απορρέουν από την άμεση επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, των μέσων ενημέρωσης και της επίσημης ή ανεπίσημης αγωγής (Γκότοβος, 1996:17) στα άτομα καθώς και «η γενικευμένη και ατεκμηρίωτη σκέψη ενός ατόμου για τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχει μία κοινωνική κατηγορία» (π.χ. λευκός, Έλληνας, νέος, πολιτικός) (Γκότοβος, 1996: 16-20). Οι περισσότεροι κοινωνικοί ψυχολόγοι συμφωνούν ότι τα στερεότυπα είναι «υπεραπλουστευμένες νοερές εικόνες (συνήθως) κάποιας κατηγορίας προσώπων, θεσμών ή γεγονότων, κοινών, ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά τους, σε πολλούς ανθρώπους...» (Stallybrass, 1977 στο: Ρήγας, 1992:4384-4385). Τα κοινωνικά στερεότυπα, αναφέρει ο Παπαστάμου, «α) συμβάλλουν στη δημιουργία και στη διατήρηση της ιδεολογίας της ομάδας και β) βοηθούν στη δημιουργία ή στη διατήρηση των θετικών διαφοροποιήσεων “μεταξύ της ομάδας ενός ατόμου και των άλλων κοινωνικών ομάδων”. Ακόμη έχουν τη τάση να διαφοροποιούν τις ομάδες και, κατά συνέπεια, συχνά διαστρεβλώνουν τα χαρακτηριστικά τους, είτε υπογραμμίζοντας υπερβολικά τις διαφορές τους, είτε παραβλέποντας τις ομοιότητές τους» (Ρήγας, 1992: 4385). Η στερεοτυπική σκέψη έναντι άλλων ομάδων, αποκρυσταλλώνεται γύρω από ορισμένες λέξεις. Αυτές οι λέξεις περιγράφουν γενικότερες κατηγορίες μικρές ή μεγάλες, όπως π.χ. ράτσα: άσπρη-μαύρη, έθνη: Γερμανοί, Έλληνες, κοινωνικές τάξεις ή επαγγέλματα: καπιταλιστές, εργάτες κ.ά.. Τα λεκτικά στερεότυπα διατυπώνονται συνήθως με τη μορφή επιθέτων και σε σχέση με μια

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

λέξη-φορέα του στερεοτυπικού χαρακτηρισμού. Π.χ., Εγγλέζοι φλεγματικοί, Σκωτσέζοι τσιγκούνηδες, Εβραίοι ύπουλοι (Παπάς, 1998: 27).

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις και θεωρίες αναφορικά με τη φύση των στερεοτύπων. Η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης των Cambell και Sherif (1960) που προσεγγίζει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις ως απόρροια δι-ομαδικής σύγκρουσης συμφερόντων, όταν δύο ομάδες έχουν αμοιβαία αποκλειόμενους στόχους (Αντωνοπούλου, 2011). Η ψυχοδυναμική προσέγγιση εστιάζει στους μηχανισμούς άμυνας, που αναπτύσσει το άτομο, απέναντι στα συναισθήματα φόβου και άγχους, που του γεννά το διαφορετικό (Giddens, 2002). Η κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση που υποστηρίζει, ότι τα στερεότυπα προκύπτουν από την κοινωνική μάθηση και ενίσχυση, στην οποία εκτίθεται το άτομο στα περιβάλλοντα όπου κινείται. Η γνωστική θεώρηση, η οποία εστιάζει στην διαδικασία της κατηγοριοποίησης, και ερμηνεύει τα στερεότυπα ως πεποιθήσεις και προσδοκίες του ατόμου για τα μέλη κάποιας άλλης ομάδας. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, ερμηνεύει τα στερεότυπα, ως απόπειρα του ατόμου, να εξυψώσει την εσωομάδα, δηλαδή την ομάδα στην οποία ανήκει και να αμαυρώσει την εξωομάδα. Με τη χρήση των στερεοτύπων και τον αξιολογικό τους χαρακτήρα το άτομο επιχειρεί να διατηρήσει μέσα από τη διομαδική σύγκριση, θετική κοινωνική ταυτότητα, που αποτελεί βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς του (Δραγώνα, 2001). Αν και η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας αναγνωρίζει την ύπαρξη στερεοτύπων, τόσο αρνητικού όσο και θετικού χαρακτήρα, ο Τσαούσης (1984) υποστηρίζει, ότι τα στερεότυπα είναι γενικεύσεις καθαρά αρνητικού χαρακτήρα.

Ο όρος 'στερεότυπα' στις κοινωνικές επιστήμες ορίστηκε ως εικόνες, που σχηματίζει και διατηρεί μέσα του κάθε άνθρωπος, για τα μέλη άλλων ομάδων (Lippmann, 2004). Η τάση προς ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση, στην οποία προβαίνουν τα άτομα, πραγματοποιείται με αυτόματο και ασυνείδητο τρόπο και αφορά στην ανάγκη του ανθρώπου να διαχειριστεί τον τεράστιο όγκο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πληροφοριών, που προσλαμβάνει καθημερινά (Allport, 1954, όπ.αναφ. στο Δραγώνα, 2001). Ο Potter (1996) προσεγγίζει τα στερεότυπα ως 'κοινωνικές αναπαραστάσεις', κατασκευές γνωστικού και συναισθηματικού χαρακτήρα, που χρησιμοποιούν αρκετοί άνθρωποι, παίρνουν σάρκα και οστά μέσα από τον λόγο και, εν συνεχεία, αυτονομούνται. Λειτουργούν με τη μορφή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, καθώς αναμένουμε οι αποδέκτες των στερεοτύπων, να δράσουν σύμφωνα με τα στερεότυπα, που έχουμε διαμορφώσει γι' αυτούς (Δραγώνα, 2004). Η ίδια του 2008 αναφέρει ότι τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της. Πρόκειται για «μια εικόνα στο κεφάλι μας» μια γενίκευση που κατασκευάζουμε και την αποδίδουμε σε όλα τα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας. (Δραγώνα, 2008: 12). Όταν όλα ή περισσότερα χαρακτηριστικά κάποιου στερεοτύπου έχουν αρνητική συναισθηματική φόρτιση αυτό ονομάζεται από τους κοινωνικούς ψυχολόγους προκατάληψη (Γεώργας, 1995: 209).

Η προκατάληψη, σε αντίθεση με τα στερεότυπα, που μπορεί να έχουν, είτε θετική, είτε αρνητική χροιά, αποτελεί καθαρά υποτιμητικά στερεότυπα, αρνητικού χαρακτήρα, με αποδέκτες συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ανθρώπων. Ενώ τα στερεότυπα δημιουργούνται με τρόπο ασυνείδητο, η προκατάληψη αποτελεί συνειδητή, γνωστική διεργασία (Devine, 1989, όπ.αναφ. στο Δραγώνα, (2004). Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα για διάφορες φυλές ή μειονότητες (μαύροι, Τσιγγάνοι), έχουν έντονο χαρακτήρα και έχουν οδηγήσει εκατομμύρια αθώους άνδρες, γυναίκες και παιδιά στην εξόντωση (Η «εκκαθάριση» των Εβραίων και των Τσιγγάνων από το Χίτλερ. Η σφαγή των Αρμενίων από τους Τούρκους. Οι σφαγές αμάχων πληθυσμών στη Μ. Ανατολή κ.ά. Η τάση για υποτίμηση μιας ομάδας και υπερτίμησης μιας άλλης, μέσα από αναβαθμιστικούς ή υποβαθμιστικούς μηχανισμούς, δεν έλειψαν ποτέ στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων, προκαταλήψεων και κοινωνικών διακρίσεων είναι διπλός: α) μέσω

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

της επιλεκτικής λειτουργίας του, και β) ως στοιχείο της ιδεολογίας του, είτε της επίσημης (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια), είτε της ανεπίσημης (οργάνωση τάξεων, διάταξη καθισμάτων, εγγραφές μαθητών) (Γκότοβος, 1996: 63-64).

4.1.3. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου προκατάληψη

Η προκατάληψη αναφέρεται στην ψυχολογία ως μία εσωτερική διεργασία, ενώ στην κοινωνιολογία δίνεται έμφαση στον ομαδικό χαρακτήρα της φύσης των προκαταλήψεων (Αντωνοπούλου, 2011). Ο φόβος απέναντι σε κάθε τι άγνωστο και η άγνοια αποτελούν τις γενεσιουργούς αιτίες της προκατάληψης. Η προκατάληψη που στρέφεται προς διαφορετικές φυλετικές ομάδες αποτελεί μηχανισμό άμυνας, σε μία προσπάθεια υπεράσπισης της ακεραιότητας και του κύρους της κυρίαρχης ομάδας, απέναντι στις ετερογενείς ομάδες.

Σύμφωνα με την Devine (1989, όπ.αναφ. Αντωνοπούλου, 2011), η προσωπική στάση του κάθε ατόμου παρεισφρύει στην διαδικασία υιοθέτησης στερεοτυπικών αντιλήψεων και μετάβασης στην προκατάληψη. Όσο πιο εύκολα και άκριτα δέχεται κάποιος το στερεότυπο που του μεταδίδει το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο πιο ισχυρή είναι η προκαταληπτική συμπεριφορά που υιοθετεί.

Η προκατάληψη οριοθετείται ως μία ιδιαίτερη ψυχολογική τοποθέτηση σε ομάδες, άτομα, επαγγέλματα κ.λ.π.. Φαίνεται ότι ενισχύεται από τα στερεότυπα (Μαγαλιού, 2000: 32-38). Η προκατάληψη επομένως είναι η στερεοτυπική συμπεριφορά, που εμφανίζεται, είτε ως εσωτερικευμένη κατάσταση είτε ως εκδήλωση στερεοτυπικής γνώμης. Συνδέεται κατά κανόνα με εσφαλμένες εντυπώσεις και εκφράζει μια έντονη αποδοκιμασία ή επιδοκιμασία (αρνητικό-θετικό στερεότυπο: αρνητική- θετική προκατάληψη). Η προκατάληψη απευθύνεται πολύ συχνά σε άτομα και μέλη φυλετικών και εθνικών ομάδων (Τσιγγάνους, μαύρους, Εβραίους), αναφέρουν οι Wrightman και Deaux, ενώ από τις σπουδαιότερες

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αιτίες της δημιουργίας της προκατάληψης «θεωρείται η σύγκρουση, η πάλη μεταξύ των διαφορετικών ομάδων στην ετερογενή κοινωνία (ανάγκη για ιδιοκτησία, ανάγκη για δύναμη και εξουσία, ανάγκη για επιβεβαίωση της ταυτότητας της ομάδος)» (Ρήγας, 1991: 4111. Παπάς, 1998: 31-32. Γεώργας, 1995: 208-210). Στο γνωστό βιβλίο του, Η Φύση της Προκατάληψης (The Nature of Prejudice), ο Allport, στο Τριανταφυλλίδου, (2012: 30) διευκρινίζει ότι η έννοια της προκατάληψης δεν ισοδυναμεί απλά με ένα είδος «παρεξήγησης» ή με την τάση να προδικάζει κάποιος μία κατάσταση λόγω υπερβολικών γενικεύσεων ή λανθασμένων πληροφοριών. Αντίθετα, η τάση για προκατάληψη χαρακτηρίζεται από την άρνηση κάποιου να αλλάξει γνώμη, ακόμη και όταν εμφανίζονται νέα, πιο έγκυρα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η στάση του είναι λανθασμένη. Επιπλέον, τα προκατειλημμένα άτομα τείνουν να γίνονται εύθικτα όταν αμφισβητείται η άποψή τους. Έτσι, ενώ έπειτα από μία συζήτηση οποιοσδήποτε θα μπορούσε να αλλάξει γνώμη για κάποιο λανθασμένο συμπέρασμα χωρίς να αντιδράσει συναισθηματικά, αυτό δεν ισχύει για όσους είναι προκατειλημμένοι. Ο όρος προκατάληψη «καθορίζεται κυρίως από το κανονιστικό και ηθικό του περιεχόμενο (Bergmann, 2001). Κατά συνέπεια, οι προκαταλήψεις δεν διαφέρουν από άλλες στάσεις, εξαιτίας της συγκεκριμένης, εμπειροχόμενης ποιότητας, αλλά εξαιτίας του κοινωνικού ανεπιθύμητού τους. Οι προκαταλήψεις εμφανίζονται μόνο ως κοινωνικές κρίσεις που παραβιάζουν αναγνωρισμένες ανθρώπινες αξίες, με βάση τις αρχές των/της/του:

- ✓ Ορθολογισμού: δηλαδή παραβιάζουν την εντολή να κρίνει κανείς τους άλλους ανθρώπους μόνο επί τη βάση μιας πιθανής, ασφαλούς και αποδεδειγμένα επαρκούς γνώσης.
- ✓ Δικαιοσύνης (ισότητας): δηλαδή αντιμετωπίζουν ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων άνισα: η «δική μου» ομάδα αξιολογείται με διαφορετικούς κανόνες από άλλες ομάδες.
- ✓ Ανθρωπισμού: δηλαδή χαρακτηρίζονται από αδιαλλαξία και απόρριψη του άλλου ως συνανθρώπου και ατόμου, δεν έχουν το

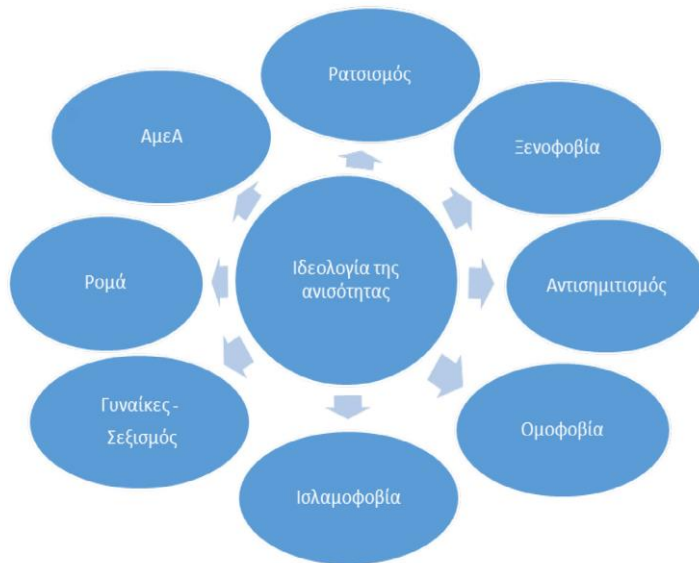
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στοιχείο της ενσυναίσθησης (Bergmann, 2001) (στο Πανταζής , 2015: 73).

Έρευνες για την προκατάληψη αντιλαμβάνονται τον όρο ως αρνητική στάση έναντι ομάδων ή ατόμων, αποκλειστικά βάσει της ιδιότητας μέλους της ομάδας στην οποία ανήκουν. Η προσέγγιση αυτή ορίζει την προκατάληψη ως «*μια ενιαία και σταθερή στάση αντίδρασης με αρνητικό τρόπο προς τα μέλη μιας συγκεκριμένης εθνοτικής ομάδας*» (Allport, 1954), η οποία θα μπορούσε να επεκταθεί σε οποιαδήποτε άλλη ομάδα. Ένα άτομο, συνεπώς, δεν υποτιμάται εξαιτίας των προσωπικών χαρακτηριστικών του, αλλά απλώς επειδή έχει κατηγοριοποιηθεί ως μέλος μιας ξένης ομάδας. Η έρευνα για την προκατάληψη συναινεί σε μεγάλο βαθμό, ότι οι προκαταλήψεις προκύπτουν ως γενικευμένη αρνητική στάση έναντι ομάδων και ατόμων στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε μια ομάδα και βασίζονται αποκλειστικά και μόνο στο γεγονός ότι οι ομάδες αυτές είναι «ξένες» ή αυτά τα άτομα ανήκουν σε μια «ξένη» ομάδα (Allport, 1954· Zick, 1997). Οι πρώτοι κλασικοί ερευνητές της προκατάληψης, Adornoetal, (1950) υποστήριζαν ότι η προσωπικότητα του ατόμου συνδέεται άμεσα με την απόκτηση προκαταλήψεων, οποιαδήποτε προσπάθεια ανάλυσης των προκαταλήψεων που οδηγούν στον διαχωρισμό, στην κοινωνική καταπίεση και στην καταπάτηση βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αυτό του σεβασμού στη διαφορετικότητα, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πάρα πολλούς παράγοντες, όπως:στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου,τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης των παιδιών μέσα στην οικογένεια,ιστορικούς παράγοντες,κοινωνικούς παράγοντες, πολιτισμικούς παράγοντες, οικονομικούς παράγοντες, συγκεκριμένες δομές θεσμοθετημένες πρακτικές ιδεολογίες και νοοτροπίες,σχέσεις δύναμης, και ευρύτερους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες. Οι προκαταλήψεις κατά των διαφόρων ομάδων-στόχων που σχετίζονται μεταξύ τους εκτείνονται περαιτέρω.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σχήμα 1: Το σύνδρομο της εχθρότητας κατά ομάδων ανθρώπων – Η υποτίμηση των άλλων (Πανταζής, 2015: 80).



Οι διαφορετικές προκαταλήψεις τροφοδοτούνται από έναν κοινό πυρήνα. Αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ιδεολογία της ανισότητας (Heitmeyer, 2002). Οι προκαταλήψεις διέπονται από εχθρότητα κατά ομάδων ανθρώπων και εντάσσονται σε ένα γενικό πλαίσιο αντιδημοκρατικής νοοτροπίας. Διαφορετικές προκαταλήψεις, για παράδειγμα ξενοφοβία, ρατσισμός, αντισημιτισμός και σεξισμός, θεωρούνται στοιχεία ενός συνδρόμου εχθρότητας κατά ομάδων ανθρώπων. Χρησιμοποιείται ο όρος σύνδρομο, ώστε να καταστεί σαφές ότι οι προκαταλήψεις απέναντι σε διάφορες ομάδες-στόχους είναι αλληλένδετες. Από τις προκαταλήψεις που είναι πολιτογραφημένες στον κοινωνικό χώρο αναφέρονται: οι φυλετικές που αναλύονται στον αντισημιτισμό-

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ρατσισμό με στόχο τους Εβραίους και τους μαύρους, οι θρησκευτικές που αφορούν τη στάση των ανθρώπων έναντι άλλων θρησκευτικών ομάδων, οι ηθικές που δημιουργούν τα κλισέ των ηθικών αποκλεισμών με καθιέρωση κανόνων ηθικής συμπεριφοράς και οι ταξικές προκαταλήψεις που θεωρούν την κυρίαρχη τάξη ως ανώτερη (Φίλιας, 1985: 50. Παπάς, 1983: 32). Η φυλετική προκατάληψη προϋπάρχει μέσα στην κοινωνία, καθώς αυτή είναι ήδη διαμορφωμένη και εξαπλωμένη πριν ακόμη γεννηθεί ο άνθρωπος. Κατά συνέπεια το παιδί, μετά τη γέννησή του, συνειδητοποιεί, αξιολογεί και τελικά διαμορφώνει τη δική του φυλετική στάση, μέσα από τα ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος το οποίο γενικά παίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξή του. Η οικογένεια, που μονοπωλεί σχεδόν τις εμπειρίες και τις εικόνες του παιδιού για τον έξω κόσμο στα πρώτα χρόνια της ζωής του και το σχολείο, που σηματοδοτεί μια νέα φάση της διαδικασίας κοινωνικοποίησής του, είναι οι κοινωνικοί παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού (Μίπιλης, 1998: 83). Έρευνες έχουν δείξει ότι η φυλετική συνειδητοποίηση εμφανίζεται αιφνιδιαστικά στην ηλικία των τριών ετών ή λίγο νωρίτερα και συνοδεύεται από τις πρώτες εκδηλώσεις θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με τις φυλετικές διαφορές των ανθρώπων. Στην ηλικία των επτά ή οκτώ ετών αυτές οι υποτυπώδεις στάσεις αποκτούν μια πληρέστερη μορφή, καθώς εμπλουτίζονται με διάφορες πληροφορίες, όπως τα κοινωνικά στερεότυπα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και οι στάσεις των «σημαντικών άλλων» (γονείς, δάσκαλοι κ.ά.) πάνω στο θέμα (Μίπιλης, 1998: 88). Οι γλωσσικές προκαταλήψεις επίσης μπορεί να οδηγήσουν στην αξιολόγηση της γλώσσας ατόμων και ομάδων (συνήθως αρνητική), αναφέρει ο Χαραλαμπίδης. Η γλωσσική προκατάληψη οδηγεί στην κατάταξη και “ιεράρχηση” των γλωσσών, με αποτέλεσμα τα παιδιά των εθνοπολιτισμικών ομάδων να βιώνουν μία ακόμη μορφή ανισότητας στο χώρο του σχολείου, αφού η σύγκριση και αξιολόγησή τους με βάση την επίσημη γλώσσα, καθιστά ανέφικτο το στόχο της ισότητας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ευκαιριών στην εκπαίδευση (Χαραλαμπίδης, 1994: 33-34 & 1999: 61-62, 123-125). Οι εθνικές προκαταλήψεις για άλλους λαούς και ομάδες, η εικόνα του άλλου στα σχολικά εγχειρίδια και τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, καλλιεργούν στάσεις, μεταβιβάζουν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας και επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις, καθώς και τη συμπεριφορά του ατόμου (Ξωχέλλης, 2000: 5). Η εικόνα του “άλλου” εγχαράσσεται διαστρεβλωμένη, η εθνική ενότητα και τα εθνικά συμφέροντα συγκροτούνται σε διάκριση και σε αντιπαράθεση με τα εθνικά συμφέροντα άλλων εθνικών-κρατών συγκροτήσεων και οδηγούν αναπόφευκτα στον εθνικισμό, στον εθνοκεντρισμό και (σε ανοικτή ή καλυμμένη-λανθάνουσα μορφή) στον ρατσισμό (Μηλιός, 1997: 12-13). Ο εθνοκεντρισμός, παγκόσμιο ανθρωπολογικό φαινόμενο, αναγνωρίζεται ως η πηγή ή η αιτία του ρατσισμού. Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Ουίλιαμ Γκράχαμ Σάνερ, εισάγει με το βιβλίο του Λαϊκά έθιμα το 1906 την έννοια του εθνοκεντρισμού: *«Η άποψη, σύμφωνα με την οποία η ομάδα που ανήκουμε είναι το κέντρο του κόσμου και το σημείο αναφοράς για να κρίνουμε τους άλλους ονομάζεται, στη γλώσσα των ανθρωπολόγων, εθνοκεντρισμός. Στο όνομα αυτό αντιστοιχούν λαϊκά έθιμα που εξηγούν τις σχέσεις στο εσωτερικό της ομάδας και ταυτόχρονα τις σχέσεις της με τον έξω κόσμο. Κάθε ομάδα συντηρεί την υπερηφάνειά της και τη ματαιοδοξία της, επιδεικνύει την ανωτερότητά της, εξυμνεί τις θεότητές της και βλέπει με περιφρόνηση τους ξένους. Κάθε ομάδα πιστεύει ότι τα δικά της ήθη είναι τα μόνα σωστά και αισθάνεται μόνο περιφρόνηση για τα ήθη των άλλων ομάδων, όποτε τα προσέχει»* (Taguieff, 1997). Ο εθνοκεντρισμός λοιπόν προϋποθέτει τη διάκριση ανάμεσα σε “εμάς” και τους “άλλους”, την υπερτίμηση των “δικών” μας ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και την περιφρόνηση των “άλλων”. Ο Illyes ερμηνεύει δέκα τύπους του εθνοκεντρισμού (τυπολογία εθνοκεντρισμού) με βάση τέσσερις διαστάσεις: α) τον βαθμό εθνικής συνείδησης, β) τη σοβαρότητα των εθνικών

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

χαρακτηριστικών για το άτομο, γ) την ομοιογένεια των αποδεκτών εθνικών χαρακτηριστικών και δ) τα αισθήματα απέναντι σε άλλες εθνικές ομάδες. Οι μορφές εθνοκεντρισμού είναι οι ακόλουθες: 1. Συνειδητός Εθνικισμός, 2. Ασυνειδητός Εθνικισμός, 3. Θετικός Εθνικισμός, 4. Αρνητικός Εθνικισμός, 5. Εθνοκεντρισμός, 6. Πολυπολιτισμική Συνείδηση, 7. Ειρηνικός Εθνοκεντρισμός, 8. Ανθρωποκεντρισμός, 9. Εχθρικός Εθνοκεντρισμός και 10. Εθνικός Φανατισμός» (Φλουρής - Καλογιαννάκη, 1996: 210-211. Για τον εθνοκεντρισμό βλ. επίσης Παπάς, 1995 & 1998. Φραγκουδάκη, 1997α & 1997β. Π.Ψ.Ε.Λ., 1989. Αβδελά, 1998 κ.ά.).

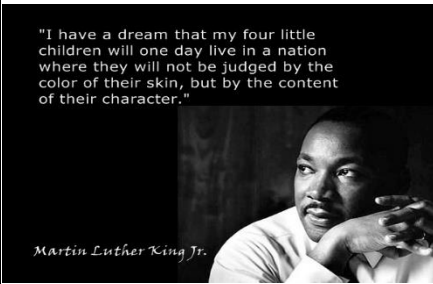
Ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η ξενοφοβία, ο αντισημιτισμός και οι προκαταλήψεις δεν είναι, επομένως, χαρακτηριστικές ιδιότητες αλλά κοινωνικές συμπεριφορές που μπορούν να γίνονται αντιληπτές μέσα από τους συγκεκριμένους φορείς τους. Η εξάλειψη των προκαταλήψεων είναι μια μακρά και επίπονη διαδικασία, απαιτούνται μέτρα και παρεμβάσεις από την πολιτεία, την οικογένεια, το σχολείο και την εκπαίδευση (VanDijk, 1993).

Χαρακτηριστικές φυσιογνωμίες του παρελθόντος ο Νέλσον Μαντέλα και ο Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ, που αξίζει να αναφέρουμε για τον σημαντικό αγώνα τους στην καταπολέμηση του ρατσισμού, αγωνίστηκαν για την εξάλειψη του και αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για όλους τους ανθρώπους.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Archives: Galerie Peter Haarmann, Berlin © Jürgen Schadeberg



"I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin, but by the content of their character."

Martin Luther King Jr.

Ο Νέλσον Μαντέλα ήταν ένας μεγάλος πολιτικός ηγέτης που πολέμησε κατά του ρατσισμού στη χώρα του τη Νότια Αφρική. Γεννήθηκε το 1918 στην Umtata της Νοτίου Αφρικής και σπούδασε στο πανεπιστήμιο του FortHare. Εκεί άρχισε να συμμετέχει στον πολιτικό αγώνα κατά του ρατσισμού και σε μία μακρά πορεία, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και πολυετής φυλάκιση, συνέχισε τους αγώνες του

για την εξάλειψή του μέχρι το 1993, όπου τιμήθηκε με το Νόμπελ ειρήνης για το σύνολο των πράξεών του.

Ο Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ ήταν σπουδαίος άνθρωπος και γενναίος αγωνιστής που πρόσφερε τον εαυτό του πριν από πολλά χρόνια στον αγώνα για την ισότητα και τη δικαιοσύνη ανάμεσα στους ανθρώπους. Γεννήθηκε στην Ατλάντα των ΗΠΑ στις 15 Ιανουαρίου του 1929. Ο ίδιος ήταν μαύρος και ένωθε βαθιά μέσα του την αδικία και τις διακρίσεις εναντίον όσων είχαν άλλο χρώμα, όπως αυτός. Ο αγώνας του ήταν τόσο σκληρός ώστε τελικά θυσιάστηκε για τις ιδέες του και δολοφονήθηκε στις 4 Απριλίου του 1968. Ωστόσο το κήρυγμά του έμεινε ζωντανό, και τελικά έγινε πραγματικότητα! Αυτό που κράτησε το κήρυγμά του ζωντανό ήταν η φλόγα της αγάπης για το συνάνθρωπο, όσο διαφορετικός και αν είναι. Ο ίδιος το 1963 εκφωνώντας τον περίφημο λόγο του "I have a dream" έλεγε: «Έχω ένα όνειρο ότι κάποια μέρα τα

τέσσερα μικρά παιδιά μου θα ζήσουν σε μία χώρα όπου δεν θα κρίνονται από την απόχρωση του δέρματός τους, αλλά από το περιεχόμενο του χαρακτήρα τους. Ότι μια μέρα μικρά μαύρα αγόρια και κορίτσια θα μπορούν να ενώσουν τα χέρια τους μαζί με τα λευκά παιδιά σαν αδέρφια. Εκείνο για το οποίο η δικιά μας γενιά θα μετανιώσει πικρά δεν θα είναι τόσο η σκληρότητα και οι αδικίες των κακών ανθρώπων, όσο η απαράδεκτη σιωπή των καλών.

4.2. Αντιμετώπιση των φαινομένων στο σχολείο: Μέτρα και παρεμβάσεις

Το σχολείο και γενικότερα η Εκπαίδευση, με την ιδιότητα του πιο δραστικού εξωοικογενειακού παράγοντα κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 1997: 34-37), έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει θετικές φυλετικές στάσεις προτού εδραιωθεί απόλυτα η προκατάληψη. *Το πρόβλημα των εκπαιδευτικών διακρίσεων είναι εντονότερο στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες*, αφού η διαφοροποίηση ανάμεσα στην κουλτούρα των διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων και αυτής του σχολείου, είναι υπαρκτή (Παπαχρήστος, 2014). Για τα παιδιά που η σχολική τους κουλτούρα είναι προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν μεγάλα προβλήματα και μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο. Τα παιδιά όμως που το σχολικό περιβάλλον «δεν έχει κοινά σημεία και δε στηρίζεται στην οικογενειακή κουλτούρα θα υποστούν μια μορφή ανακοινωνικοποίησης, μια αναγκαστική οικειοποίηση νέων πολιτισμικών αξιών και θα βιώνουν διαρκώς την αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που συναντούν στο σπίτι και σε εκείνο που καλλιεργείται στο σχολείο» (Πυργιωτάκης, 1993: 50-66). Οι συνέπειες για τα παιδιά αυτά, όπως τονίσαμε σχετικά στις έρευνες για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, θα είναι δυσμενείς.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το σχολείο οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλώς της ανοχής ή της ανεκτικότητας. Η παιδική λογοτεχνία μπορεί με όπλο τη συγκινησιακή χρήση της γλώσσας, τις ιδέες και τις αξίες που θα προβάλλει μέσω των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, να μιλήσει στις ψυχές όλων των παιδιών, να αγγίξει τις ευαισθησίες τους, να καταργήσει τα στεγανά και να ανοίξει διαύλους επικοινωνίας (Παπαχρήστος, 2009). Τα κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα, που θα επιλεγούν από τον ευαισθητοποιημένο διαπολιτισμικά εκπαιδευτικό, ελληνικά και ξένα, δίγλωσσα ή μεταφρασμένα, μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των διαφορών, αλλά κυρίως στη διαπίστωση των ομοιοτήτων μεταξύ των παιδιών. Η χρήση, πολλές φορές, ορολογίας από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συγγραφείς παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, όσον αφορά τα “άλλα” παιδιά (Γεώργας, 1995:199), μπορεί να είναι αρνητικά φορτισμένη και να μεταφέρει υπονοούμενα –επειδή τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, ο φυλετισμός και ο εθνοκεντρικός τρόπος σκέψης είναι βαθιά ριζωμένα στον καθένα μας- που να οδηγήσουν στην ανάπτυξη, όπως προαναφέραμε, αρνητικών στάσεων στα παιδιά έναντι των “άλλων». *Ο μόνος τρόπος αντιμετώπισης των διακρίσεων και στερεοτύπων, αναφέρει η Φραγκουδάκη, «είναι η αναγνώριση της ύπαρξής τους, όχι μόνο στους “άλλους”, αλλά και σε μας τους ίδιους».* Η όποια ευαισθησία δεν είναι αρκετή για να εξαφανίσει τη στερεοτυπική σκέψη, τις κοινωνικές διακρίσεις και το ρατσισμό. «Ο ρατσισμός και ο εθνικισμός, ενώ συναρτώνται με το πρόβλημα της στερεοτυπικής αξιολόγησης και της προκατάληψης, ανάγονται κυρίως στο πρόβλημα του Εθνοκεντρισμού, στην ερμηνεία δηλαδή της έννοιας προς τη “δική μας” ομάδα και των διακρίσεων που απορρέουν από αυτή την προτίμηση» (Φραγκουδάκη, 1997: 70).

Στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια η Ελλάδα, όπως και πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, υποδέχονται πληθώρα μεταναστών, ενώ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πολλοί από αυτούς παραμένουν μόνιμα στη χώρα μας κι έχουν αποκτήσει διάφορα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. Η πραγματικότητα αυτή περιγράφεται ως πολυπολιτισμική και αναδύει στην επιφάνεια προβληματισμούς και ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση, την πολιτική και κυρίως την εκπαίδευση της χώρας. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να γίνει φορέας κοινωνικών διακρίσεων, τόσο θεσμικά όσο και άτυπα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση, στην αποστέρωση του δικαιώματος για ισότιμη εκπαίδευση ή ακόμη στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής δηλαδή της εγκατάλειψης του σχολείου-κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου και λυκείου, (Μαυρομμάτη & Τσιτσελίκη, 2004:136). Σύμφωνα με την Αβδέλα η λειτουργία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων δεν διακρίνεται ξεκάθαρα από ρατσιστικούς θεσμούς και μέτρα, όμως είναι δυνατόν να δημιουργήσει ή κι ακόμη να αναπαράγει ρατσιστικές και ξενοφοβικές καταστάσεις εντός του σχολικού πλαισίου (Αβδέλα, 1997: 27-45. Μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, της οργάνωσης του σχολείου και των τάξεων, καθώς και των γνώσεων που μεταδίδουν οι εκπαιδευτικοί, η ίδρυση σχολείων εντός των οποίων εκπαιδεύονται συγκεκριμένες ομάδες μαθητών λόγω της διαφορετικότητά τους, αφενός οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό των κοινωνικών ομάδων και αφετέρου στην απουσία ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων είναι δυνατόν να ευνοεί τη δημιουργία κοινωνικών διακρίσεων, (Γκοβάρη, 2001: 28-40). Στις επίσημες ρυθμίσεις για την εκπαίδευση αναδύονται κενά, τα οποία φυσικά καλείται να αντιμετωπίσει κυρίως ο εκπαιδευτικός, καθώς επίσης και οι μαθητές ή οι γονείς τους με αποτέλεσμα την εισχώρηση αρνητικών στερεοτύπων και τη διαιώνιση λανθασμένων προκαταλήψεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, πράγμα που δυσχεραίνει την εφαρμογή της ισότιμης εκπαίδευσης και δημιουργεί ακόμη μεγαλύτερα χάσματα μεταξύ των μαθητών, (Γκότοβου, 1996: 63-75).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Απόψεις που κυριαρχούν στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, όπως: η συνεκπαίδευση ελληνοπαίδων και παιδιών μεταναστών δεν μπορεί να προσφέρει ένα ικανοποιητικό επίπεδο εκπαίδευσης. κάποιοι ακροδεξιόι παρουσιάζουν την παρουσία των «ξένων» μαθητών ως πηγή των εκπαιδευτικών προβλημάτων, είναι ενέργειες που μαρτυρούν τη μεταφορά των ρατσιστικών και ξενοφοβικών αντιλήψεων από την ευρύτερη κοινωνία στους κόλπους της εκπαίδευσης, (Τσιάκαλου, 2006: 220). Δεν είναι δύσκολο να αντιληφθεί κανείς, ότι οι συνθήκες που διαμορφώνουν οι στερεοτυπικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον, υποτιμούν τις ετερόκλητες ομάδες και τις υποβιβάζουν. Τα μέλη των μειονοτικών ομάδων εσωτερικεύουν την υποτίμηση αυτή και προσαρμόζονται μοιρολατρικά στα στερεότυπα που τους αποδίδονται, σε μία επαλήθευση της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, και απομακρύνονται από την δράση (Δραγώνα, 2001). Οι Simpson και Yinger (1985) υποστηρίζουν, ότι η προκατάληψη της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στις μειονοτικές ομάδες επιφέρει πολύπλευρο κόστος (όπ.αναφ. στο Δραγώνα, 2001), τόσο για τους μειονοτικούς, όσο και για τους πλειονοτικούς μαθητές. Η προκατάληψη αποδίδει ευθύνες σε μειονοτικές ομάδες, απομακρύνοντας την προσοχή της κοινωνίας από τις πραγματικές γενεσιουργούς αιτίες των διάφορων προβλημάτων, ενώ επιφέρει και σημαντικό ηθικό και οικονομικό κόστος. Ακόμη, η εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας, συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στις ετερογενείς ομάδες μαθητών, γεγονός που διαφαίνεται και στην έρευνα της Γραμματείας Νέας Γενιάς, που διαπίστωσε αυξημένα ποσοστά βίας γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ενώ στην έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών αποδεικνύεται, ότι κάθε ετερογενές στοιχείο στο σχολικό βίο δυναμιτίζει φαινόμενα βίας και σύγκρουσης (Μανιάτης, 2010). Σύμφωνα με όσα ήδη αναφέρθηκαν, οι στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης των ετερογενών μαθητών, οι οποίοι συχνά βιώνουν σχολική βία και εκφοβισμό,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

καταλαμβάνονται από έντονα συναισθήματα άγχους, συχνά αποσύρονται από την κοινωνική αλληλεπίδραση διαμορφώνοντας προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις (Craig, 1998) με επακόλουθο οι εν λόγω μαθητές να παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Η άμβλυση των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών συμπεριφορών αποτελεί άμεσο ζητούμενο στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στην προσπάθεια καταπολέμησης του ρατσισμού, εκπαιδευτικοί και μαθητές από κοινού, πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του αντιρατσιστικού προγράμματος, (Πανταζή, 2015: 121). Σύμφωνα με έρευνα του Τσιμούρη, (2007) μόνο 2 στους 10 εκπαιδευτικούς έχουν κάποια σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή είναι κάτοχοι σχετικών μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Λίγοι περισσότεροι ενημερώθηκαν για αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης μέσω σεμιναρίων και λόγω της ένταξής τους σε διαπολιτισμικά σχολεία, (Τσιμούρη, 2007:1-3). Ο όρος *Αντιρατσιστική πληρότητα* που συναντάται στο βιβλίο του Πανταζή, (2015: 135) και η απόκτηση αυτής στοχεύει απλώς στην προώθηση θεμελιωδών δεξιοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μπορούν να διδάσκουν σε ένα αντιρατσιστικό σχολείο, στο πνεύμα ίσων ευκαιριών για όλους, και να προετοιμάσουν τις νέες γενιές για μια αρμονική συνύπαρξη σε μια σύγχρονη κοινωνία. Η προώθηση της αντιρατσιστικής πληρότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση στη μεταβαλλόμενη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. (σ.138) και στην αναγκαία απόκτηση συναίσθησης των επιπτώσεων του ρατσισμού (προσβολή της αξιοπρέπειας, προώθηση της ανισότητας, στέρηση ελευθεριών, μη σεβασμός του ανθρώπου), τομείς που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών και να συνδέονται με μια διαρκή διαδικασία εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, ώστε οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και γενικώς οι εκπαιδευτικοί μέσω επικοινωνίας, διαλόγου και κατανόησης του «άλλου» να αποκτήσουν πληρότητα και να συμβάλλουν στη

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δημιουργία ενεργών αντιρατσιστικών σχολείων παρά τις υπερβολικές απαιτήσεις των σχολείων με «μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό habitus» (Gogolin, 2000). (σ.136).

4.2.1. Αναγνώριση και αντιμετώπιση του φαινομένου του εκπαιδευτικού ρατσισμού

Η αύξηση της μεταναστευτικής ροής και οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των τελευταίων ετών διαμόρφωσαν ένα νέο τοπίο στις χώρες της Ενωμένης Ευρώπης. Η ελληνική κοινωνία, όπως άλλωστε και οι κοινωνίες των άλλων χωρών, αποκτά ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, με όσα αυτό συνεπάγεται. Η ύπαρξη και η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο ενός κυρίαρχου πολιτισμού δημιουργεί συχνά ανισότητες στην κατανομή των δημόσιων αγαθών και στη χρήση κοινωνικών δικαιωμάτων, με συνέπεια την ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων, ξеноφοβίας και ρατσισμού -στοιχείων ανθεκτικών στο χρόνο- που απειλούν την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική σύγκλιση.

Η Ελλάδα διεθνώς συμμετέχει ως ιδρυτικό μέλος στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και σε όλους σχεδόν τους Διεθνείς Οργανισμούς που λειτουργούν είτε στο πλαίσιο του ΟΗΕ (UNESCO, Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, Συμβούλιο Ευρώπης) είτε ανεξάρτητα από τον ΟΗΕ (NATO, ΟΟΣΑ. Από τους Διεθνείς Οργανισμούς, το Συμβούλιο της Ευρώπης, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθούνται με ψηφίσματα, οδηγίες και με την υποστήριξη σχετικών προγραμμάτων, η κοινωνική ένταξη των αποκλεισμένων ομάδων -μεταξύ αυτών και των Ρομά- και επιχειρείται η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και ο μετασχηματισμός στάσεων και συμπεριφορών απέναντι τους. Ο Συνήγορος του Πολίτη επισημαίνει ότι η αναγνώριση του ρατσιστικού φαινομένου είναι το πρώτο και απαραίτητο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του (Συνήγορος του Πολίτη,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

2013). Το σχολείο και γενικότερα η Εκπαίδευση, έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει θετικές φυλετικές στάσεις προτού εδραιωθεί απόλυτα η προκατάληψη. Στους σκοπούς της εκπαίδευσης περιλαμβάνεται η διαπαιδαγώγηση στις αρχές του σεβασμού των δικαιωμάτων και της μη διάκρισης, ενώ η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη, είναι βασικός συντελεστής για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης.

Η αναγνώριση των φαινομένων του ρατσισμού είναι το πρώτο και απαραίτητο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του (Συνήγορος του Πολίτη, 2013). Στο σχολικό περιβάλλον εντοπίζονται εκφάνσεις ετερότητας, όπως διαφορετικές εθνικότητες, γλώσσες, θρησκείες, κουλτούρες, διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και ταυτότητα φύλου, διαφορετικές πεποιθήσεις και άτομα με αναπηρία. Η συνάντηση όλων των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου εμπλουτίζει μεν το εκπαιδευτικό σύστημα, ενίοτε, όμως, δημιουργεί εντάσεις, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο ρατσισμός, αποτελεί μία από τις βασικότερες αιτίες της βίας στο σχολείο, καθώς οι διακρίσεις είναι εμφανείς με βάση την εξωτερική εμφάνιση, το επίπεδο των σχολικών επιδόσεων, τα κιλά, την κοινωνική θέση, την σεξουαλική προτίμηση και οτιδήποτε άπτεται της διαφορετικότητας. Με αποτέλεσμα την εμφάνιση φαινομένων επιθετικότητας, στερεοτύπων, αδιαφορία για την αξία της ζωής, ανταγωνισμός, την έλλειψη του πλουραλισμού και ανεκτικότητας. Τα περιστατικά που έχουν απασχολήσει τον Συνήγορο του Παιδιού, όπως αναφέρονται στην Ειδική Έκθεσή του το 2013 κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

1. Ρατσιστικές συμπεριφορές από μαθητές προς άλλους μαθητές, μέσα ή έξω από το σχολείο, που δεν γνωστοποιούνται στη διεύθυνση και στους εκπαιδευτικούς ή, παρά την γνωστοποίησή τους δεν αντιμετωπίζονται.
2. Περιστατικά μεταξύ μαθητών που ενέχουν στοιχεία ρατσισμού, τα οποία λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο, τίθενται υπόψη της διεύθυνσης ή εκπαιδευτικών και αντιμετωπίζονται

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αναλόγως της βαρύτητάς τους, σε ορισμένες δε περιπτώσεις έχουν προεκτάσεις και εκτός της σχολικής μονάδας.

3. Περιστατικά άσκησης βίας μεταξύ μαθητών του σχολείου που ενέχουν στοιχεία Ρατσισμού, τα οποία λαμβάνουν χώρα έξω από το σχολείο, τίθενται υπόψη της διεύθυνσης ή εκπαιδευτικών και αντιμετωπίζονται αναλόγως.

4. Ρατσιστικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών ή ανοχή εκ μέρους τους ρατσιστικών συμπεριφορών μαθητών.

5. Ρατσιστικές συμπεριφορές γονέων σε βάρος άλλων γονέων ή μαθητών του σχολείου.

6. Περιστατικά ρατσιστικής βίας που λαμβάνουν χώρα έξω από το σχολείο, γνωστοποιούνται στους εκπαιδευτικούς, και στα οποία μαθητές είναι θύτες, θύματα ή μάρτυρες, ενώ εμπλέκονται και τρίτα πρόσωπα.

Η λογικοφανής άποψη πως η συνδιαλλαγή μεταξύ των ομάδων (υπόθεση της επαφής) είναι σε θέση να μειώσει την ενεργοποίηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων δεν φαίνεται να ισχύει παρά μόνο κάτω από προϋποθέσεις μεταξύ των οποίων σύμφωνα με το Allport και άλλους μεταγενέστερους μελετητές αναφέρονται: ισοτιμία, συνεργασία, κοινοί στόχοι, θετική αλληλεπίδραση, στενότητα σχέσεων, θεσμική υποστήριξη (Πρίντζη, Παυλόπουλος, 2010: 560).

Η εκπαίδευση μέσω των σχολικών μονάδων καλείται να ενσωματώσει τις τάσεις της ευρύτερης κοινωνίας (Dimmock&Walker, 2005), ώστε να μεταδώσει στους μαθητές αξίες μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας και να εκπαιδεύσει τους μαθητές ισότητα και ανεξάρτητα από τις πολιτιστικές τους ή θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία ως μικροκοινωνικά συστήματα τείνουν να παρουσιάζουν τις κυρίαρχες εντάσεις της ευρύτερης κοινωνίας και βρίσκονται αντιμέτωπα με δύο κύριες προκλήσεις. Να μεταδώσουν αξίες στο πνεύμα της πολυπολιτισμικότητας και να εκπαιδεύσουν ισότητα όλους τους μαθητές χωρίς να εξετάζουν την πολιτισμική ή την γλωσσική τους προέλευση (Παπαναούμ, 2004).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου αντιλαμβανόμενο την αναγκαιότητα στήριξης των σχολικών μονάδων συνέταξε το 2016 τον «Κώδικα Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού-Οδηγό Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών» καθώς στο σχολικό περιβάλλον, όπως αναφέρει «οποιαδήποτε εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς πρέπει να εντοπίζεται, να αναγνωρίζεται και να αντιμετωπίζεται έγκαιρα και αποφασιστικά. Σε αντίθετη περίπτωση, η συμπεριφορά αυτή και η απουσία αντιμετώπισής της, πληγώνει τα θύματα, όχι μόνο ως άτομα, αλλά και ως μέλη της ομάδας εναντίον της οποίας στρέφεται, ενώ επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η δημιουργία ενός απαλλαγμένου από τον ρατσισμό σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλει ουσιαστικά στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας δικαιοσύνης» (σελ. 4). Ο προτεινόμενος προαναφερόμενος Κώδικας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου¹⁴ αποσαφηνίζει τους όρους που χρησιμοποιεί ως εργαλείο στους εκπαιδευτικούς, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανατρέχουν στους ορισμούς σε κάθε περίπτωση κατά την ανάγνωση του Κώδικα και του Οδηγού, για σκοπούς διασαφήνισης: ταυτότητα, διαφορετικότητα, φυλή, προκατάληψη, στερεότυπο, διάκριση, ρατσισμός, ξενοφοβία, εθνικισμός, μισαλλοδοξία, ομοφοβία, τρανσφοβία, εκφοβισμός, ρητορική μίσους, ελλιπής καταγγελία και ρατσιστικό περιστατικό.

Ταυτότητα: Η αντίληψη του ατόμου ότι είναι μέλος μια συγκεκριμένης ομάδας ή ομάδων που έχει κάποια κοινά “χαρακτηριστικά”. Η αντίληψη αυτή συνοδεύεται από ανάλογη συναισθηματική και αξιολογική σημασία που αποδίδεται στην ομάδα αυτή και τα χαρακτηριστικά της. Επιπλέον, μπορεί να είναι και η αντίληψη του πώς εκλαμβάνεται ένα άτομο από τους άλλους. Πιθανές διαφορές ανάμεσα στο πώς μια ομάδα ορίζει τον εαυτό της και στο πώς ορίζεται από τους άλλους μπορεί να δημιουργήσουν εντάσεις, συγκρούσεις ή παρανοήσεις. Σύμφωνα με διάφορες κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες, οι ταυτότητές μας (οι οποίες είναι πολλαπλές) “κατασκευάζονται” μέσα από τις πράξεις, τα λόγια, την πολιτική, την κοινωνική ζωή μας. Δηλαδή, σύμφωνα με την

¹⁴Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού-Οδηγό Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου, http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/antiratsistiki/kodikas_oct16.pdf

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

επιστημονική κοινότητα, δεν υπάρχει καμία βιολογική βάση στην οποία να ανταποκρίνεται κάποια “ταυτότητα” (π.χ. φυλετική ή εθνική καταγωγή).

Διαφορετικότητα: Η διαφορετικότητα προκύπτει ή είναι αποτέλεσμα της προοπτικής ή της οπτικής γωνίας που διαφοροποιεί κάποια άτομα από άλλα. Τα στοιχεία που μπορεί να αποτελέσουν κριτήρια διαφοροποίησης ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων όπως φύλο, χρώμα/εμφάνιση, εθνικότητα, κοινότητα ή θρησκευτική ομάδα, καθεστώς παραμονής στη χώρα, καταγωγή, θρησκευτικές ή άλλες πεποιθήσεις, αναπηρία, ηλικία, σεξουαλικός προσανατολισμός, γλώσσα, προφορά, συνήθειες, επάγγελμα, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, κουλτούρα, κ.λπ.

Φυλή: Ο όρος “φυλή” (“ράτσα”, “race”) είναι ένα τεχνητό κατασκεύασμα που χρησιμοποιήθηκε για την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων στη βάση υποτιθέμενων σωματικών και πολιτισμικών ομοιοτήτων που προέρχονται από την κοινή τους καταγωγή Παρόλο που όροι όπως “φυλή”, “φυλετικές διακρίσεις”, “φυλετικές ομάδες” και “διαφυλετικές σχέσεις” χρησιμοποιούνται κατά κόρον σε δημόσιες, καθημερινές, πολιτικές και ακαδημαϊκές συζητήσεις, δεν έχουν καμία βιολογική και κυριολεκτική υπόσταση. Η επιστήμη έχει αποδείξει ότι η βιολογική κατηγορία της “φυλής” δεν έχει νόημα όταν εφαρμόζεται στο ανθρώπινο είδος. Παρόλο που δεν έχει καμία βιολογική βάση, ο όρος “φυλή” εξακολουθεί να υπάρχει ως κοινωνικό κατασκεύασμα. Σε πολλές κοινωνίες αποτελεί βάση για κοινωνική δράση, κυβερνητική πολιτική και δικαιολογία για διαφορετική αντιμετώπιση μιας ομάδας ατόμων σε σχέση με άλλες.

Προκατάληψη: Η προκατάληψη εναντίον ατόμων συγκεκριμένης ομάδας είναι η αρνητική προδιάθεση εναντίον τους που βασίζεται σε αυθαίρετες, λανθασμένες και άκαμπτες γενικεύσεις και στερεότυπες πεποιθήσεις και εικόνες επειδή ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα (πολιτισμική, εθνική, θρησκευτική ή άλλη ομάδα), π.χ. η αρνητική στάση απέναντι στους Μουσουλμάνους γιατί δήθεν έχουν τάση προς τη βία και την τρομοκρατία. Η προκατάληψη μπορεί να πάρει και θετική μορφή, π.χ. η θετική στάση απέναντι στη “δυτική σκέψη” επειδή είναι “πολιτισμένη” και “ανώτερη”.

Στερεότυπο: Η υπεργενικευμένη, αξιολογική, απλουστευμένη, υπερβολική αντίληψη/αναπαράσταση μιας ομάδας, η οποία αποδίδεται σε όλα τα μέλη της, ώστε να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά μας προς αυτά, π.χ. “οι Γερμανοί είναι εργατικοί, οργανωμένοι και ψυχροί και οι Έλληνες είναι φιλικοί και φιλόξενοι”, “οι γυναίκες είναι κακοί οδηγοί”, “οι ομοφυλόφιλοι δεν είναι φυσιολογικά άτομα”, “οι μαύροι είναι οι καλύτεροι αθλητές” και “οι Ιάπωνες είναι εργατικοί και πειθαρχημένοι”. Τα στερεότυπα δημιουργούν λανθασμένες θετικές ή αρνητικές προσδοκίες για άτομα συγκεκριμένων ομάδων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Διάκριση: Η άνιση συμπεριφορά ή μεταχείριση ατόμων ή ομάδων ατόμων με κριτήριο τη διαφορετικότητά τους (βλ. ορισμό πιο πάνω). Εκτός από άμεση, η διάκριση μπορεί να είναι και έμμεση, π.χ. πρακτικές ή πολιτικές που φαίνονται “ουδέτερες” ή “δίκαιες” επειδή συμπεριφέρονται σε όλους με τον ίδιο τρόπο μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες για συγκεκριμένες ομάδες.

Ξενοφοβία: Ο όρος ξενοφοβία χρησιμοποιείται για την περιγραφή αρνητικών στάσεων εναντίον των μεταναστών. Πρόκειται για το αίσθημα φόβου ή και αντιπάθειας και αποστροφής προς τους ξένους. Δηλώσεις όπως οι «ξένοι βλάπτουν τον ίδιο τον πολιτισμό μας», ο οποίος συνήθως θεωρείται ανώτερος, είναι παράδειγμα ξενοφοβίας. Μικτοί γάμοι ή σχέσεις μεταξύ μελών διαφορετικών πολιτισμών δεν γίνονται αποδεκτοί κάποιες φορές λόγω ξενοφοβίας. Σύμφωνα με ξενοφοβικές αντιλήψεις οι ξένοι είναι υπεύθυνοι για την ύπαρξη πολλών κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων και φαινομένων και η επίλυση των προβλημάτων αυτών μπορεί να επιτευχθεί είτε με την απομάκρυνσή τους είτε με την αφομοίωσή τους (δηλαδή την απορρόφηση τους από την κυρίαρχη - όσον αφορά εθνικά και πολιτιστικά στοιχεία - κοινωνία).

Εθνικισμός: Υπερβολική και αποκλειστική προσήλωση προς την ιδέα του έθνους και των εθνικών ιδεωδών, με κύριο χαρακτηριστικό τη διάκριση των εθνών σε ανώτερα και κατώτερα και τη διάθεση επιβολής των πρώτων στα δεύτερα. Συνδέεται με τον σοβινισμό, δηλαδή τον τυφλό εθνικισμό που χαρακτηρίζεται από τη φανατική εξύμνηση κάθε εθνικού στοιχείου και την περιφρόνηση ή απόρριψη των στοιχείων άλλων λαών.

Μισαλλοδοξία: Το μίσος και η έλλειψη ανεκτικότητας και σεβασμού στις διαφορετικές συμπεριφορές, αντιλήψεις ή ιδέες.

Ομοφοβία: Ο φόβος, η αποστροφή ή οι διακρίσεις κατά της ομοφυλοφιλίας ή σε βάρος των ομοφυλόφιλων. Η ομοφοβία μπορεί να περιλαμβάνει ακόμη μίσος, εχθρότητα ή αποδοκιμασία των ομοφυλόφιλων ανθρώπων, της ομοφυλοφιλικής συμπεριφοράς, που οδηγεί στην εκδήλωση μισαλλοδοξίας. Συχνά φτάνει ως το σημείο να εκδηλώνεται πολύ επικίνδυνα, όπως μέσω λεκτικής βίας και με ομοφοβικά εγκλήματα μίσους όπως επιθέσεις, ξυλοδαρμούς, ακόμη και φόνους.

Τρανσφοβία: Η αποστροφή, εχθρότητα ή διακρίσεις προς τα άτομα τα οποία εκφράζουν άλλη ταυτότητα φύλου από εκείνην που τους αποδόθηκε κατά τη γέννησή τους, μέσω π.χ. της ενδυσασίας, της χρήσης καλλυντικών, της ορμονοθεραπείας ή της επέμβασης επαναπροσδιορισμού φύλου.

Αντιαθιγγανισμός: Αποτελεί ένα διακριτό είδος ρατσιστικής ιδεολογίας το οποίο παράλληλα μπορεί να είναι συνυφασμένο και με άλλες μορφές ρατσισμού. Ο αντιαθιγγανισμός αποτελεί ένα περίπλοκο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο, στην πιο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εμφανή του μορφή, εκφράζεται μέσω της βίας, της ρητορικής μίσους, της εκμετάλλευσης και των διακρίσεων ενάντια σε άτομα ή ομάδες Ρομά. Συχνά όμως εκφράζεται μέσα από βαθύτερες, συχνά άορατες ή ασυνείδητες διακρίσεις κατά των Ρομά. Για παράδειγμα, είδη λόγου και αναπαράστασεων από κοινότητες πολιτικών, ακαδημαϊκών και της κοινωνίας των πολιτών μπορεί να συμβάλλουν στον διαχωρισμό, τον στιγματισμό, την κοινωνική επιθετικότητα και τον κοινωνικοοικονομικό αποκλεισμό των Ρομά. Ο αντιαδιγανισμός χρησιμοποιείται για να δικαιολογείται και να αναπαράγεται ο αποκλεισμός και η υποτιθέμενη κατωτερότητα των Ρομά, βασισμένα στην ιστορική δίωξη και τα αρνητικά στερεότυπα για αυτά τα άτομα.

Εκφοβισμός: Οι όροι εκφοβισμός (bullying) και θυματοποίηση χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός και εκτός σχολείου. Ο εκφοβισμός και η βία μπορούν να πάρουν σωματική, λεκτική, ψυχολογική και κοινωνική μορφή, ενώ υπάρχει και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογιών (cyberbullying). Συνήθως ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με: Χειρονομίες, σπρωξιές, ξυλοδαρμούς, Φραστικές επιθέσεις, βρισιές, προσβολές, απειλές, συκοφαντίες, Εκβιασμούς, Καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, κλοπές, Σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση, Αποκλεισμό και απομόνωση από παρέες, ομαδικά παιχνίδια και κοινωνικές δραστηριότητες, Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται σε περιπτώσεις όπου παρατηρείται διαφορά δύναμης ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται.

Ρητορική μίσους (hatespeech): η δημόσια έκφραση ρατσιστικού ή ξενοφοβικού λόγου, μέσω του οποίου αμφισβητείται το δικαίωμα μιας ομάδας ανθρώπων να συμμετέχει ισότιμα στην κοινωνική ζωή εξαιτίας της φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής ή άλλου γνωρίσματός της, καθώς και η προτροπή σε πράξεις βίας ή σε εκδηλώσεις μίσους εναντίον των μελών μιας τέτοιας ομάδας δεν προστατεύονται από την ελευθερία του λόγου, αλλά αντιθέτως απαγορεύονται και τιμωρούνται. Δεν περιορίζεται μόνο σε μορφές του γραπτού ή του προφορικού λόγου, αλλά μπορεί και να συμπεριλαμβάνει εικόνες, είδωλα, ηλεκτρονικά ή άλλα παιχνίδια, καθώς και άλλες ενέργειες που αποσκοπούν στην έκφραση ή διάδοση κάποιου μηνύματος.

Ελλιπής καταγγελία (under-reporting): Η μη αναφορά ή η μειωμένη αναφορά των ρατσιστικών περιστατικών, από φόβο του θύματος, από δυσκολίες στα συστήματα αναφοράς και διερεύνησης ρατσιστικών περιστατικών ή από πεποίθηση ματαιότητας, ότι δηλαδή «δεν θα γίνει τίποτα». Η ελλιπής αναφορά έχει σοβαρές επιπτώσεις: Τα θύματα των περιστατικών δεν ενδυναμώνονται, δεν αισθάνονται καμιά προστασία ή δικαιοσύνη

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και, ένεκα τούτου, αποδέχονται μοιρολατρικά και παθητικά τέτοια περιστατικά. Έχει, επίσης, δυσμενείς επιπτώσεις σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα: Εμπεδώνεται και επικρατεί το αίσθημα της ανοχής του ρατσισμού και των διακρίσεων, ενώ παραμένει σκοτεινή η φύση και η έκταση του φαινομένου, καθιστώντας αδύνατη την έγκαιρη και αποφασιστική αντιμετώπισή του. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό τα θύματα να ενθαρρύνονται, να προστατεύονται και να προτρέπονται να δηλώνουν όλα τα περιστατικά, χωρίς φόβο.

4.2.2. Ρατσισμός-Ξενοφοβία-Σχολική Βία, Εκφοβισμός, Μέτρα και παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους στο σχολείο

Λαμβάνοντας υπόψη τα πρόσφατα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, για τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, την υποδοχή προσφύγων – μεταναστών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο καθώς και τα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας που αναπτύσσονται, θεωρούμε αναγκαίο να προσεγγίσουμε τα φαινόμενα αυτά και να προτείνουμε παρεμβάσεις, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και αντιμετώπισης των φαινομένων. Οι έρευνες στο σύνολό τους περιγράφουν τις διάφορες εκφάνσεις των φαινομένων υπογραμμίζοντας συγχρόνως την ανάγκη για μια πιο προσεκτική και συστηματική προσέγγιση από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι λοιπόν τα συμπεράσματα των ερευνών δείχνουν πως μαθητές του δημοτικού θυματοποιούνται κυρίως λεκτικά από τους συμμαθητές τους πρώτα και μετά από τους εκπαιδευτικούς. Η λεκτική επιθετικότητα δεν είναι πάντα τυποποιημένη, αλλά συνοδεύεται από ανάλογο τόνο φωνής και από χειρονομίες ή μορφασμούς, τα οποία, ως μη λεκτική επικοινωνία ανεβάζουν το πληροφοριακό περιεχόμενο του λεκτικού μηνύματος με σκοπό να πληγώσουν τον άλλο σε σημείο που να μειώνεται το κύρος και η ικανότητα του.

Σε έρευνα των Pateraki, Houndoumadi (2012) σε δείγμα 1312 μαθητών δημοτικού σχολείου σε διάφορα σχολεία της Αθήνας κατέδειξε πως το 15% των μαθητών έχει πέσει θύμα βίαιης συμπεριφοράς άλλων συμμαθητών τους, τουλάχιστον μία φορά την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εβδομάδα και ότι η συχνότερη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς ήταν η λεκτική σε ποσοστό 42,5%. Το 6,2% των ερωτηθέντων μαθητών ανέφεραν ότι είχαν συμπεριφερθεί βίαια σε συμμαθητές κατά το παρελθόν και κυρίως με σωματική βία (κλωτσιές, γροθιές, σπρώξιμο). Οι ερευνήτριες ανέφεραν πως τα ποσοστά στην έρευνα τους εμφανίζονται χαμηλότερα σε σύγκριση με αυτά άλλων δυτικών χωρών. Στην ενδιαφέρουσα έρευνα του Δήμου (2012) τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών έχουν στατιστικά μεγαλύτερη εμπλοκή σε καταστάσεις bullying από όσο οι ημεδαποί μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τις Houndoumadi, Pateraki&Doanidou (2003) οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών δέχονται απόρριψη, βία, ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αντδρούν βίαια, να εμπλέκονται σε συγκρούσεις και το σχολείο να μετατρέπεται γι' αυτούς σε χώρο αυτοεπιβεβαίωσης και επίδειξης της ισχύος τους. Το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό καθεστώς των οικογενειών των μαθητών αυτών, λόγω του μεταναστευτικής τους προέλευσης (immigrant status), της παραμονής τους στην Ελλάδα, είναι ένα παράγοντας επικινδυνότητας σε καταστάσεις bullying, όπως υποστηρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Το immigrant status μεταναστών με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και αυτές οι συνθήκες συνεπάγονται τις περισσότερες φορές με προβληματική ψυχοκοινωνική προσαρμογή, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται σύμφωνα με τις έρευνες με τη σχολική θυματοποίηση (Δήμου, 2012).

Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, η αποστέρηση, η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγούν τους μαθητές με διαφορετική καταγωγή στην υιοθέτηση, πολλές φορές, βίαιης συμπεριφοράς και φαίνεται πως η βία είναι τελικά σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο σχετίζεται με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Αποστολή του σημερινού σχολείου πρέπει να είναι η συμμετοχή όλων των παιδιών σε δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν την κοινή δράση και τις κοινές εμπειρίες στην πορεία της κατάρτησης της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μάθησης. Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση, στην αποδοχή ή στην περιθωριοποίηση/ απόρριψη της ταυτότητας των μαθητών. Όμως το μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο ελληνικό σχολείο διαμορφώνει, αποδέχεται και νομιμοποιεί μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ταυτότητες που αντλούν το προσωπικό και κοινωνικό τους νόημα μέσα από στερεότυπες ιδεοληψίες τους ταυτόσημου και του μη ταυτόσημου. Απόδέχεται και νομιμοποιεί, δηλαδή, συμπεριφορές απέναντι στη διαφορά, που είναι αναντίστοιχες με την επαγγελία ενός επιθυμητού πολιτισμικού πλουραλισμού.

4.2.2.1. Σχολική επιθετικότητα – ρατσισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να οργανώσει τη μαθησιακή διαδικασία και να αναλάβει την κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, το περιβάλλον του σχολείου και μέσα από συγκεκριμένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενδέχεται να χαρακτηριστεί από τους μαθητές του ως δημοκρατικός ή αδιάλλακτος, διαλεκτικός ή μη. Η σχετική με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών βιβλιογραφία και οι μελέτες έδειξαν ότι τα προβλήματα έχουν να κάνουν περισσότερο «με την άγνοια των συμβολικών πολιτισμικών αναφορών που κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά ως διαφορετικά, δυσπροσάρμοστα, ασύμβατα προς τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, πράγμα που εξάλλου συμβαίνει και με τα παιδιά των ασθενέστερων κοινωνικών τάξεων» (Cummins, 2003: 218-226, Δραγώνα, 2003). Σύμφωνα με τον Βουϊδάσκη, ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει τα πολιτισμικά αγαθά αυτού του συστήματος σε μια ομάδα μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση, διαφορετικές αξίες και με άλλους τρόπους συμπεριφοράς και τους φέρνει σε αντιπαράθεση με συγκεκριμένες θέσεις και ρόλους, που καθορίζονται κοινωνικά και σχετίζονται με

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κοινωνικές προσδοκίες. Η δυναμικότητα του δασκάλου προσδιορίζεται από την προσωπικότητα και επηρεάζεται από τους οικονομικούς, κοινωνικό-οικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που τη συγκροτούν. Οι συνθήκες εργασίας και οι γενικότερες τάσεις και εξελίξεις επηρεάζουν την κοινωνική υπόσταση των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα (Πετροπούλου, Παπαστυλιανού, 2001) σε μαθητές Στ' τάξης διαπιστώθηκε ότι το πιο έντονο πρόβλημα θυματοποίησης αντιμετωπίζεται έξω από την οικογένεια και προέρχεται από τους συμμαθητές. Οι απόψεις των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων καταδεικνύουν ότι η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί συνάρτηση των κακών σχέσεων (κοινωνικότητα-αλλησεβασμό) των εκπαιδευτικών. Μια πιθανή ερμηνεία για τη συσχέτιση αυτή, η οποία απηχεί μερικώς στην πραγματικότητα σύμφωνα με τους μελετητές του προκειμένου φαινομένου, βρίσκεται στο επίπεδο της λειτουργίας του σχολείου (κλίμα σχολείου). Επιπλέον στην ίδια έρευνα οι μαθητές που πέφτουν θύματα εκφοβισμού στο σχολείο απευθύνονται για το συμβάν κατά κύριο λόγο στην οικογένειά τους και μετά στον εκπαιδευτικό σε ποσοστό 23%. Ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου έχει άμεση σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα. Η παροχή ευκαιριών για μάθηση και σχολική επιτυχία βοηθά στη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Ο βαθμός προσαρμογής στο σχολείο για τους μαθητές καθορίζεται από την αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητα του σχολείου ως ισότιμα μέλη και έτσι αντιμετωπίζονται. Αν το σχολείο δε βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα τους, τότε μπορούν να οδηγηθούν σε βίαιη και επιθετική συμπεριφορά (Παπαχρήστος, 2011).

4.2.2.2. Η συνύφανση της ετερότητας με τη σχολική βία αποκτά μια διττή θέαση εξαιτίας της ασύμμετρης δύναμης των εμπλεκομένων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η πρώτη διάσταση αφορά την περίπτωση, όπου μαθητές με διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τα θύματα. Τότε, η έννοια της σχολικής επιθετικότητας συναρτάται με αυτή του ρατσισμού (racistbullying), η οποία παραπέμπει, σε μια αρνητική συμπεριφορά, φυσική ή ψυχολογική, καθιστώντας ένα άτομο περιθωριοποιημένο, αποκλεισμένο και αδύναμο, εξαιτίας του χρώματος του, της εθνικότητας, της θρησκευτικής του πίστης κ.λπ. (Μανιάτης, 2010). Το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας συγκροτείται και γύρω από την ετερότητα, την απόκλιση κάποιου από ένα κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών δηλαδή, από τη διαφορετικότητα, είτε αυτή αφορά ατομικά χαρακτηριστικά είτε στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας του υποκειμένου, τα οποία απορρέουν από την υπαγωγή του σε μια συλλογικότητα. Διευρύνοντας τη διαπίστωση αυτή, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ετερότητα προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις, με αποτέλεσμα ο «άλλος»-διαφορετικός να ενεργοποιεί αντανακλαστικά φόβου και απόρριψης. Ένα ζήτημα που προκύπτει είναι εάν η σχολική βία/εκφοβισμός που προκαλείται εξαιτίας της εθνικής ή πολιτισμικής ετερότητας έχει άλλα χαρακτηριστικά, άλλη δυναμική και άλλες συνέπειες από τις υπόλοιπες περιπτώσεις βίας. Η περίπτωση της σχολικής βίας που συναρτάται με τον ρατσισμό χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ένταση, καθώς και μια διεύρυνση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ η απειλή του «μη ανήκειν» που συνοδεύει τις διάφορες μορφές βίας, περιορίζεται στην παρέα, στο χώρο παιχνιδιού κ.λπ, στην περίπτωση της ρατσιστικής βίας η έννοια του «μη ανήκειν» αφορά τη χώρα, τον πολιτισμό κ.λπ. (Richardson, 2006). Η ρατσιστική βία φαίνεται να έχει αρκετές ομοιότητες με τις άλλες μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού, αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις. Διαπιστώνει κανείς ότι και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει η σκόπιμη δράση, η οποία λαμβάνει χώρα χωρίς να την προκαλέσει το θύμα, ενώ σίγουρα υπάρχει μια ανισότητα στη δύναμη. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από το

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γεγονός ότι ο ρατσισμός δρα σε πολλαπλά επίπεδα, όπως το ατομικό, οικογενειακό, πολιτισμικό, κ.λπ (Esica&Mukhatar, 2000). Μπορούμε να εντοπίσουμε δύο πολύ βασικά στοιχεία που διαφοροποιούν τα φαινόμενα ρατσιστικής σχολικής βίας και επιθετικότητας από τα υπόλοιπα:

- πρώτον το γεγονός ότι δεν αφορούν το άτομο ως πρόσωπο, όπως σε άλλες περιπτώσεις, αλλά ως μέλος μιας συλλογικότητας και κατ' επέκταση, στην περίπτωση αυτή δεν θίγεται μόνο το άτομο/θύμα, αλλά ολόκληρη η ομάδα στην οποία αυτό ανήκει, και
- δεύτερον η νομιμοποίηση της πράξης στη συνείδηση του δράστη, η απενοχοποίηση που προκύπτει από την αίσθηση ότι λειτουργεί ως υπερασπιστής και υπέρμαχος των συμφερόντων της ομάδας του.

Η δεύτερη διάσταση αφορά την περίπτωση που οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν τους θύτες και τότε ο προβληματισμός οδηγεί στο ζήτημα της ομαλής σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης και συνδέεται άμεσα με φαινόμενα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, η κοινωνική ανισότητα και η ματαίωση οδηγούν συχνά τους αλλοδαπούς μαθητές στην υιοθέτηση βίαιης συμπεριφοράς. Φαίνεται δηλαδή ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος τροφοδοτεί τη σχολική βία και τροφοδοτείται από αυτή, αφού η βία είναι αίτιο, αλλά και σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού. Συχνά τα παιδιά με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο βιώνουν την εθνοτική τους καταγωγή ή την πολιτισμική τους παράδοση ως αιτία στιγματισμού, επιχειρώντας να ενταχθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη του το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Η απουσία στοιχείων της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης από το εκπαιδευτικό πλαίσιο οδηγεί σε εσωτερικές συγκρουσιακές καταστάσεις, οι οποίες επιτείνουν σχηματικούς διαχωρισμούς μεταξύ του «οικείου» και του «ανοίκειου», του «εμείς» και του

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

«αυτοί», που στην ουσία καθορίζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής δράσης των υποκειμένων.

Η κουλτούρα του σχολείου είναι απόλυτα συμβατή με την κουλτούρα των παιδιών που προέρχονται από κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα με αποτέλεσμα να υπάρχει μια φυσική μετάβαση από την πρωτογενή στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Αντίθετα, τα υπόλοιπα παιδιά, όπως οι αλλοδαποί μαθητές, βιώνουν μια ασυμβατότητα του πολιτισμικού τους κεφαλαίου με την κουλτούρα του σχολείου, γεγονός που οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Για τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες, όπως και για τα παιδιά των μειονοτήτων ή των μεταναστών, το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου επιβεβαιώνεται η αδυναμία τους να μετατρέψουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο σε οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο. (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών επηρεάζοντας καθοριστικά την ποιότητα της σχολικής ζωής, αλλά και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών συμβάλλει θετικά στην προαγωγή του συντονισμού της σχολικής ζωής, των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών, των σχέσεων σχολείου-γονέων και των σχέσεων σχολείου φορέων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενισχυτικών, υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών παρεμβάσεων προς συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το φαινόμενο του ρατσισμού.

4.2.3. Αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ρατσισμού: πολιτικές και μέτρα σε όλα τα επίπεδα

4.2.3.1. Επίπεδα παρέμβασης

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί:

- Να κατανοεί τι συμβαίνει στην τάξη, να διακρίνει αν τα προβλήματα είναι συλλογικά ή ατομικά, αν αφορούν την ψυχολογία

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μιας ομάδας μέσα στην τάξη ή την ίδια την τάξη ή το άμεσο σχολικό περιβάλλον

- Να παρεμβαίνει αποτελεσματικά και θετικά για την πορεία της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των μαθητών του.

Μπορούμε να παρέμβουμε ως εκπαιδευτικοί σε τέσσερα επίπεδα:

- σε επίπεδο σχολείου, σε επίπεδο τάξης και σε ατομικό επίπεδο με βασικό στόχο να μειωθούν όσο γίνεται τα υπάρχοντα προβλήματα και να προληφθεί η ανάπτυξη νέων προβλημάτων, σε προσωπικό επίπεδο.

Η προσοχή μας στρέφεται αρχικά προς τον άμεσο ρατσισμό και εκφοβισμό (πρωτογενείς ενδείξεις) όχι ότι μας αφήνει αδιάφορους και ο έμμεσος. Κοινός παρονομαστής του εμμέσου και του άμεσου είναι ότι οι μαθητές – στόχοι συνήθως απομονώνονται και απορρίπτονται από τους συνομηλίκους.

Σε μία παρέμβαση στον χώρο του σχολείου δύο είναι οι σημαντικότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη του στόχου:

- Οι ενήλικοι στο σχολείο να έχουν επίγνωση, και ως ένα βαθμό και στο σπίτι, της έκτασης του προβλήματος του ρατσισμού/εκφοβισμού/ θυματοποίησης και
- Να αποφασίσουν να εμπλακούν σοβαρά για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

Όμως για να δουλέψουμε πάνω στο πρόβλημα ενός σχολείου, είναι απαραίτητο να συγκεντρώσουμε λεπτομερέστερες πληροφορίες για την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο όσον αφορά την εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού, επιθετικότητας και εκφοβισμού. Η εμπλοκή των ενηλίκων είναι θεμελιώδης γενική προϋπόθεση αρκεί να μη θεωρούν ότι φαινόμενα όπως ο ρατσισμός και ο εκφοβισμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι των παιδιών. Η αυξημένη γνώση του προβλήματος και των κατάλληλων αντισταθμιστικών μέτρων έχει κεφαλαιώδη σημασία στην εξασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων.

A. Μέτρα σε επίπεδο σχολείου

Ημερίδα. Ενημέρωση των γονέων με μία ημερίδα για το φαινόμενο του ρατσισμού και του σχολικού εκφοβισμού με απώτερο σκοπό να δημιουργηθεί μία συλλογική δέσμευση στο επιλεγμένο πρόγραμμα και υπευθυνότητας ως προς την εκτέλεση του.

Επιτήρηση στην ώρα του διαλείμματος και του φαγητού. Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιτηρεί την ώρα των διαλειμμάτων, τόσο μικρότερο είναι το επίπεδο των προβλημάτων βίας και ρατσιστικών φαινομένων στο σχολείο. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει πόσο μεγάλη σημασία έχει να είναι παρών μεταξύ των διαλειμμάτων (με την προϋπόθεση ότι οι ενήλικοι αυτοί είναι πρόθυμοι και προετοιμασμένοι να επέμβουν αποτρεπτικά σε ενδεχόμενο επεισόδιο εκφοβισμού).

Γρήγορη και αποφασιστική παρέμβαση σε περιστατικά ρατσισμού/εκφοβισμού:

- Η παρέμβαση των ενηλίκων με αποφασιστικότητα και σταθερότητα εκπέμπει το μήνυμα στους μαθητές: «Ο ρατσισμός και το νταηλίκι δεν περνάει». Αυτό το μήνυμα είναι ξεκάθαρο τόσο για τους νταηδες όσο και για άλλους μαθητές που ενδέχεται να λάβουν μέρος σε παρόμοιες δράσεις.
- Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών για όσα συμβαίνουν τόσο την ώρα του διαλείμματος όσο και μέσα στην τάξη. Έτσι μ' αυτόν τον τρόπο οι τάσεις εκδήλωσης ρατσισμού και εκφοβισμού ανακαλύπτονται και εξουδετερώνονται σε πρώιμο στάδιο.
- Τα φαινόμενα του ρατσισμού/εκφοβισμού συμβαίνουν συνήθως σε συγκεκριμένα μέρη του προαύλιου χώρου.
- Ένας επιπλέον τρόπος να αντιμετωπίσουμε τα φαινόμενα αυτά είναι να παρέχουμε στα παιδιά ένα σωστά εξοπλισμένο και ελκυστικό περιβάλλον που να τα ωθεί σε θετικές δραστηριότητες. Πιθανόν κάποιοι μαθητές να προβαίνουν σε πράξεις εκφοβισμού όταν πλήττουν. Ίσως είναι ένας τρόπος να κάνουν τη σχολική ζωή

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πιο συναρπαστική. Επιπρόσθετα, ένας καλά σχεδιασμένος προαύλιος χώρος μπορεί να ελκύσει και τους ενήλικους ώστε να συμμετέχουν στις δραστηριότητες των μαθητών.

Ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας. Όταν ένας μαθητής θυματοποιείται στο σχολείο, το φυσικό είναι να το συζητήσει με τους γονείς και τους δασκάλους του. Σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη η τηλεφωνική επαφή. Θα μπορούσε κάποιος μέσα από το σχολείο - ο ψυχολόγος, ο σύμβουλος, ένας εκπαιδευτικός - να αναλαμβάνει ορισμένες ώρες την εβδομάδα να δέχεται τηλεφωνήματα από μαθητές ή γονείς οι οποίοι επιθυμούν να συζητήσουν κατ' ιδίαν το πρόβλημά τους.

Ομάδες εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου. Στην ομάδα αυτή πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, τόσο αυτοί που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα ρατσισμού/εκφοβισμού όσο και αυτοί που έχουν ελάχιστα δείγματα. Η συμμετοχή στην ομάδα ανάπτυξης του «κοινωνικού πλαισίου» είναι σημαντική γιατί με την πάροδο του χρόνου τα δεδομένα της τάξης ενδέχεται να αλλάξουν. Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν επιτηρήσεις στα διαλείμματα και ενδέχεται να συναντήσουν το φαινόμενο στο προαύλιο. Σε κάποιες από τις συναντήσεις καλό είναι να παρευρίσκεται και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) ή ο ψυχολόγος ή ο κοινωνικός λειτουργός (όπου αυτοί υπάρχουν και μπορούν να παραβρεθούν στο σχολείο). Οι ομάδες αυτές μπορούν ακόμα να προωθήσουν ένα κοινό σχέδιο μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά του ρατσισμού/εκφοβισμού. Τα μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου πιθανόν θα αποδειχτούν αποτελεσματικά αν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αντιδρούν με συνέπεια σε παρόμοιες καταστάσεις. Αν υπάρχουν διακυμάνσεις στη συμπεριφορά ανάλογα με το περιστατικό, και ανάλογα με τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές θα το αντιληφθούν και, κατά συνέπεια, τα μέτρα θα έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα. Η συζήτηση της στάσης των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει στη δημιουργία μιας συνεπούς

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συμπεριφοράς απέναντι στα περιστατικά του ρατσισμού/εκφοβισμού. Τέλος, η ύπαρξη ενός κοινού σχεδίου δράσης θα αυξήσει το αίσθημα της ασφάλειας του κάθε εκπαιδευτικού.

Συναντήσεις εκπαιδευτικών– γονέων. Εάν θέλουμε να επιλύσουμε τα προβλήματα ρατσισμού/εκφοβισμού, η στενή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι είναι απαραίτητη.

- Μπορούμε να οργανώσουμε γενικές συναντήσεις γονέων - δασκάλων στις οποίες προσκαλούνται όλοι οι γονείς ή κάποια υποομάδα.
- Εάν οι γονείς και εκπαιδευτικοί αντιδρούν απέναντι στα φαινόμενα ρατσισμού/εκφοβισμού με σχετικά παρόμοιο τρόπο, η πιθανότητα να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα αυξάνεται σημαντικά. Αυτό μπορεί να συμβεί με το να ενισχύσουμε τις γνώσεις των γονέων γύρω από το θέμα. Η αρμοδιότητα αυτή ανήκει στον Σύλλογο Διδασκόντων. Μια τέτοιου είδους ομαδική δραστηριότητα λειτουργεί στο επίπεδο των γονέων όπως οι ομάδες ανάπτυξης του κοινωνικού πλαισίου στο επίπεδο των διδασκόντων. Η στενή συνεργασία οικογένειας και σχολείου καθώς και η αλληλοϋποστήριξη για την αντιμετώπιση του ρατσισμού, του εκφοβισμού και της επιθετικής συμπεριφοράς, επισημάνθηκε από όλους όσους ασχολούνται με προγράμματα παρέμβασης, γιατί οι μαθητές/τριες μεταφέρουν στο σχολικό περιβάλλον οικογενειακά προβλήματα, συνήθως διογκωμένα, γεγονός που επηρεάζει και τους ίδιους στη μαθησιακή αναπτυξιακή τους πορεία αλλά και το περιβάλλον, του σχολείου με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

B. Μέτρα στο επίπεδο της Τάξης

Κανονισμοί της τάξης για τον ρατσισμό και τον εκφοβισμό. Για να αντιμετωπιστούν περιστατικά ρατσισμού/εκφοβισμού/θυματοποίησης και για να δημιουργηθεί ένα καλύτερο «κλίμα» μέσα στην τάξη, θα πρέπει να συμφωνήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές και να αποδεχτούν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μερικούς απλούς κανόνες. Το σημαντικό στη συζήτηση για τον καθορισμό των κανόνων είναι να εμπλέκονται και οι ίδιοι οι μαθητές, γιατί έτσι θα αισθάνονται μεγαλύτερη υπευθυνότητα στην τήρηση τους. Οι τελικοί κανονισμοί, όπως θα τους αποφασίσει το σύνολο της τάξης, μπορούν να αναρτηθούν στον πίνακα ανακοινώσεων ή σε κάποιο άλλο εμφανές σημείο της τάξης. Μια άλλη δραστηριότητα, για να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές μας στην τήρηση των κανόνων, είναι να χρησιμοποιήσουμε αποσπάσματα από την παιδική και τη νεανική λογοτεχνία και να τα διαβάσουμε μέσα στην τάξη. Σκοπός της ανάγνωσης των λογοτεχνικών αποσπασμάτων πρέπει να είναι η αύξηση της ενσυναίσθησης των μαθητών για τα θύματα του ρατσισμού/εκφοβισμού και να δείξουμε κάποιους από τους εμπλεκόμενους μηχανισμούς, χωρίς όμως να τους «διδάξουμε» νέους τρόπους εκφοβισμού. Μια άλλη αποτελεσματική και ευχάριστη μέθοδος είναι τα παιχνίδια ρόλων που σχετίζονται με το ρατσισμό και τον εκφοβισμό στα οποία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε συγκεκριμένες καταστάσεις από την τάξη ή από γενικότερα περιστατικά. Το παιχνίδι των ρόλων θα πρέπει να ακολουθείται από συζήτηση μέσα στην τάξη και να αναφέρεται η σχέση παιχνιδιού και πραγματικότητας.

Έπαινος. Ο έπαινος και η φιλική προσοχή των δασκάλων είναι το σημαντικότερο μέσο για να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαινέσει μεμονωμένους μαθητές ή ολόκληρη την τάξη για τη θετική τους συμπεριφορά και τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες. Οι επιθετικοί μαθητές και γενικά όσοι επηρεάζονται θετικά από τους άλλους, πρέπει να επαινούνται όταν δεν αντιδρούν επιθετικά σε καταστάσεις που συνήθως τους προκαλούν, καθώς και για τη μη συμμετοχή τους σε πράξεις ρατσισμού και εκφοβισμού.

Κυρώσεις. Για να αλλάξει η συμπεριφορά των επιθετικών μαθητών, συνήθως δεν αρκούν η κατανόηση και ο ένθερμος έπαινος του δασκάλου ή άλλων ενηλίκων. Οι έρευνες και η εμπειρία μάς δείχνουν ότι για την καταπολέμηση της ανεπιθύμητης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συμπεριφορές είναι απαραίτητες και οι κυρώσεις, ένα είδος αρνητικής συνέπειας. Γενικά είναι σημαντικό να χρησιμοποιήσουμε κυρώσεις που μπορούμε να επιβάλλουμε, οι οποίες μπορεί να προκαλούν κάποια στεναχώρια χωρίς να είναι επιθετικές. Αν είναι δυνατόν, θα πρέπει να διαφοροποιείται η συμπεριφορά από το άτομο: η αρνητική συμπεριφορά δε στρέφεται ενάντια στο άτομο, αλλά στέλνει το ξεκάθαρο μήνυμα ότι δε γίνεται αποδεκτή μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όπως ο εκφοβισμός και οι ρατσιστικές εκδηλώσεις. Συνεπώς καλό θα είναι ο δάσκαλος να δηλώνει σαφέστατα σε ποια συμπεριφορά αντιδρά. Επίσης η επιλογής της τιμωρίας θα πρέπει να είναι ανάλογη με την ηλικία, το φύλο και την προσωπικότητα του μαθητή. Τέλος, πρέπει να σημειώσουμε πως δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τιμωρία η επιπλέον σχολική εργασία στο σπίτι. Έχει μεγάλη σημασία οι μαθητές να αρχίσουν σταδιακά να δέχονται ένα σύστημα κανόνων. Ένα σύστημα κανόνων που εφαρμόζεται με συνέπεια στο σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους επιθετικούς μαθητές, να σέβονται περισσότερο τους άλλους και αργότερα να σέβονται περισσότερο τους νόμους της κοινωνίας.

Συνεργατική Μάθηση. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε συνεργατικές ομάδες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αποδέχονται ο ένας τον άλλο, να αλληλοβοηθούνται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αναπτύσσουν λιγότερες προκαταλήψεις προς τα αλλοεθνή μέλη της ομάδας απ' ό,τι άλλα παιδιά. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από την οπτική της πρόληψης και της αντιμετώπισης προβλημάτων. Βασικό στοιχείο είναι ότι ο διδάσκων σχεδιάζει με τέτοιο τρόπο την εργασία, ώστε να δημιουργείται μεταξύ των μελών της ομάδας αμοιβαία θετική εξάρτηση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει την αμοιβαία θετική εξάρτηση χρησιμοποιώντας άλλα είδη ανταμοιβής ή πόντους. Επιπλέον ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν ανταμοιβή με τη μορφή ελεύθερου χρόνου ή πρόσβαση σε ελκυστικές δραστηριότητες στις ομάδες εκείνες όπου όλα τα μέλη τους πραγματοποίησαν ένα συγκεκριμένο αριθμό εργασιών. Κλείνοντας αξίζει

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

να σημειώσουμε πως η συνεργατική μάθηση αποτελεί μία από τις ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους που μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει.

Θετικές κοινές δράσεις. Θετικές κοινές δραστηριότητες όπως να συγκεντρωθεί όλη η τάξη για να συμμετέχει σε κάποια παιγνιώδη ομαδική δραστηριότητα, μπορεί να έχουν σημαντική επίδραση στις σχέσεις των μαθητών και να δημιουργήσει θετικές σχέσεις αλληλεγγύης. Όμως σε μερικές περιπτώσεις ενδέχεται να επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα γιατί εάν κάποιος πέσει θύμα ρατσισμού και εκφοβισμού ή αποκλειστεί από την ομάδα σε τέτοιες δραστηριότητες, είναι ακόμα πιο οδυνηρό. Συνεπώς είναι σημαντικό να βεβαιωθούμε διακριτικά ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στη γενική χαρά. Οι διαπολιτισμικές παρεμβάσεις έχουν ως γνώμονα τις προαναφερθείσες αρχές. Πρέπει να διατρέχουν όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Ξεκινώντας από τη δυάδα μαθητή – δασκάλου και καταλήγοντας στην κουλτούρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες προωθούν την εκμάθηση της νεοελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όπως για παράδειγμα:

- Χρήση μουσικής και τραγουδιών για τη γλωσσική διδασκαλία
- Κοινές εκδηλώσεις στο σχολείο με μουσική, τραγούδια, χορό, φαγητά από διάφορες χώρες με συμμετοχή και των γονιών των μαθητών.
- Συλλογή γλωσσικού υλικού από διάφορες χώρες όπως: τραγούδια, παραδόσεις, ιστορίες, αινίγματα, ανέκδοτα, ήθη και έθιμα, προλήψεις και δεισιδαιμονίες κτλ. Η επεξεργασία αυτού του υλικού και η συγκριτική μελέτη του βοηθάει συστηματικά στην προσέγγιση των μαθητών από διάφορες χώρες, στην αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού και παρέχει πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες στους μαθητές, οι οποίες σταδιακά αντισταθμίζουν την όποια καθυστέρηση έχει προκύψει από τη συνδιδασκαλία ετερογενών ομάδων (Παπαχρήστος, 2011).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Συνελεύσεις γονέων/ κηδεμόνων – εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα του ρατσισμού, της θυματοποίησης/εκφοβισμού και η ανάπτυξη ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη είναι θέματα που συζητούνται σε μία συνέλευση γονέων και εκπαιδευτικών, όπου μπορούν να παρευρεθούν και μαθητές.

■ Ωστόσο αυτές οι συζητήσεις θα πρέπει να κινούνται στα γενικότερα πλαίσια και να μην αναφέρονται ονόματα θυμάτων ή νταϊδων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να το ξεκαθαρίσει από την αρχή της συνέλευσης.

■ Αυτή η δέσμευση δεν εμποδίζει τη διεξοδική συζήτηση του θέματος, ακόμη κι αν αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατάσταση μιας τάξης ή του σχολείου. Όταν μιλάμε για ρατσισμό και για εκφοβισμό, είναι φυσικό να συζητήσουμε και για αυτά που μπορούν να κάνουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για να τα αντιμετωπίσουν.

■ Σε αυτό το πλαίσιο, οι προτάσεις θα πρέπει να απευθύνονται γενικά προς τους γονείς (και όχι ειδικά προς συγκεκριμένους γονείς). Μεταξύ άλλων οι γονείς πρέπει να ξεκαθαρίσουν στα παιδιά τους ότι ο ρατσισμός και ο εκφοβισμός «δεν περνάει» και θα πρέπει να μιλήσουν για το πρόβλημα σε σχέση με την ίδια τους την τάξη. Είναι σωστό όταν το θέμα έρχεται σε συγκεκριμένους μαθητές να παραπέμπεται αυτή η συζήτηση σε κατ' ιδίαν συνάντηση.

■ Κλείνοντας στις συνελεύσεις γονέων, όπως και στις ατομικές είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει με τη στάση του τους γονείς να μιλήσουν για τα βιώματα των παιδιών τους στο σχολείο.

Γ. Μέτρα σε ατομικό επίπεδο

Σοβαρή συζήτηση με τον θύτη. Αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ή έστω υποψιάζεται ότι μέσα στη τάξη λαμβάνει χώρα εκφοβισμός και ρατσιστικές συμπεριφορές δε θα πρέπει να ολιγωρεί, αλλά να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

αναλαμβάνει αμέσως δράση. Είναι σημαντικό να αρχίσει αμέσως η συζήτηση τόσο με τον νταή ή τους νταήδες, όσο και με το θύμα.

- Ο πρωταρχικός στόχος στην αντιμετώπιση των νταήδων είναι απλώς να τους κάνει να σταματήσουν τον εκφοβισμό και τις ρατσιστικές συμπεριφορές.
- Μάλιστα στην περίπτωση που συμμετέχουν αρκετοί μαθητές στον εκφοβισμό, καλύτερα να μιλήσουμε στον καθένα χωριστά, αλλά στο ίδιο χρονικό διάστημα.
- Έτσι δε θα έχουν την ευκαιρία να το συζητήσουν μεταξύ τους και να οργανώσουν μια κοινή στρατηγική.

Κλείνοντας πρέπει να σημειώσουμε πως εάν τα μέτρα που λάβαμε δεν οδηγήσουν σε αλλαγές στη συμπεριφορά των νταήδων, ίσως είναι αναγκαίο να ορίσουμε μια συνάντηση στην οποία να παρίσταται ο διευθυντής του σχολείου ή οι γονείς ώστε να τονίσουμε τη σοβαρότητα της κατάστασης.

Σοβαρή συζήτηση με το θύμα. Το τυπικό θύμα είναι ένας ανήσυχος και ανασφαλής μαθητής, ο οποίος συνήθως δε θέλει να γίνεται το επίκεντρο της προσοχής. Φοβάται πως εάν εξομολογηθεί στους ενήλικους τη δράση των εκβιαστών του, θα τους βάλει σε μπελάδες. Πολλές φορές τον απειλούν πως αν τους καρφώσει θα επιδεινώσει τη θέση του. Έτσι λοιπόν πολλές φορές τα θύματα πιέζουν τους γονείς τους να μην επικοινωνήσουν με το σχολείο, οπότε εκείνοι, κάνοντας αυτό που θεωρούν καλύτερο για το παιδί, συμμορφώνονται με την επιθυμία και την παράκληση του. Ωστόσο αυτή η απόφαση κάνει πολύ κακό στο θυματοποιημένο παιδί, ενώ σε βάθος χρόνου η απόκρυψη του ζητήματος θα αποδειχθεί πιθανόν βλαβερή και για τους νταήδες. Η επίλυση της κατάστασης μπορεί να ενθαρρύνει τους νταήδες ώστε να οδηγηθούν σε μία πιο εποικοδομητική κατεύθυνση. Αυτοί οι συλλογισμοί καταλήγουν σε ένα βασικό σημείο: πως πρέπει να εξασφαλίσουμε στο θύμα αποτελεσματική προστασία από την παρενόχληση. Εκ των υστέρων αποδεικνύεται ότι ο μαθητής – θύμα νιώθει ανακουφισμένος όταν το ζήτημα αποκαλύπτεται ο μαθητής-θύμα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πρέπει να βασιστεί στο γεγονός ότι ο ενήλικος όχι μόνο θέλει, αλλά και μπορεί να βοηθήσει. Όμως για να παρέχουμε στο θύμα την προστασία που χρειάζεται, είναι απαραίτητες η στενή συνεργασία και η συχνή ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια του μαθητή.

Συζήτηση με τους γονείς. Όταν ο εκπαιδευτικός ανακαλύψει ότι κάποιοι μαθητές μέσα στην τάξη του παρενοχλούν άλλους ή μετατρέπονται σε θύματα ορισμένων άλλων, θα πρέπει να επικοινωνήσει με τους γονείς αυτών των μαθητών - εκτός κι αν κρίνει ότι το περιστατικό δεν είναι σοβαρό. Αφενός οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν να έχουν συνεργασία με τους γονείς και αφετέρου οφείλουμε να ζητάμε τη συνεργασία τους για να επιφέρουμε την αλλαγή στη συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να οργανώσει μία συνάντηση στην οποία να παρευρίσκονται οι νταήδες, τα θύματα αλλά και οι γονείς τους. Σκοπός της συνάντησης αυτής είναι να συζητηθεί διεξοδικά η κατάσταση και να καταλήξουν σε ένα σχέδιο δράσης για την επίλυση του προβλήματος. Αν γίνει αυτή η συνάντηση, θα πρέπει να υπάρξει και συνέχεια ώστε να γίνει εκτίμηση της κατάστασης. Αυτού του είδους οι συναντήσεις διευκολύνουν τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τους γονείς των μαθητών που εμπλέκονται ώστε να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να ενημερωθούν τηλεφωνικά ή διαζώσης. Εάν οι συνθήκες είναι αρκετά ευνοϊκές μπορεί να δημιουργηθεί μια θετική σχέση μεταξύ των γονέων του θύματος και του νταή. Εντούτοις εάν ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι είναι δύσκολο να χειριστεί μια τέτοια συνάντηση αυτή πρέπει να γίνει με την παρουσία ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού ή του σχολικού συμβούλου.

Δ. Σε προσωπικό επίπεδο

Θετικό κλίμα στο σχολείο και πιο ανθρώπινη προσέγγιση των παιδιών.
Αυτή η πρόταση αναφέρθηκε και ως μια βασική τομή

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

(paradigmshift) του τρόπου που σχετίζονται οι παιδαγωγοί με τους μαθητές και η διοίκηση με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στόχος θα πρέπει να είναι να βελτιωθούν οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο και να αλλάξει το κλίμα και σταδιακά να γίνει πιο θετικό, πυροδοτώντας θετικά συναισθήματα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Οι έρευνες έχουν αναδείξει ότι το κλίμα του σχολείου (schoolclimate) είναι μια βασική μεταβλητή που θα πρέπει να προσεχθεί, καθώς προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στα σημερινά σχολεία. Υπάρχουν μερικές μεταβλητές που έχουν υποστηριχθεί εμπειρικά και βοηθούν στη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο. Αυτές οι μεταβλητές σύμφωνα με τους Lehr και Christenson (2002), όπως αναφέρεται στους Haynes, Emmons&Ben-Avie (1997) είναι οι ακόλουθες:

(α) Προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών (achievementmotivation), (β) Συνεργατική ατμόσφαιρα στη λήψη αποφάσεων, (γ) Ισότητα και δικαιοσύνη, (δ) Τάξη και πειθαρχία, (ε) Γονεϊκή εμπλοκή, (στ) Αγαστές σχέσεις σχολείου-κοινότητας, (ζ) Αφοσίωση διδασκόντων στη εξέλιξη μαθητών, (η) Προσδοκίες δασκάλων, (θ) Ηγεσία, (ι) Σχολικό κτήριο, (κ) Μοίρασμα και πρόσβαση σε διαθέσιμους πόρους, (λ) Φροντίδα και ευαισθησία, (μ) Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών μεταξύ τους, (ν) Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και διδασκόντων.

Δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας των μαθητών/τριών στα σημερινά σχολεία έχουν συνήθως και έναν επικοινωνιακό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά κάτι θέλουν να μας πουν. Εμείς ως ενήλικοι θα πρέπει να αναρωτηθούμε τι θέλουν να μας πουν. Θα πρέπει να προβληματιστούμε ποιες βαθύτερες ανάγκες των μαθητών, εμείς, ως παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί, δεν ικανοποιούμε ή τι λάθη κάνουμε που μπορεί να εξηγούν εν μέρει ή συνολικά την «προβληματική» συμπεριφορά τους. Οι γονείς ίσως θα πρέπει να αναλογιστούν τι λάθη ενδεχομένως κάνουν που

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μπορεί να δημιουργούν έντονο στρες και ψυχική πίεση στα παιδιά τους και έτσι να «δημιουργούν» γόνιμο κλίμα για προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι ο στόχος θα πρέπει να είναι η βελτίωση των σχέσεων μαθητών- εκπαιδευτικών και μαθητών μεταξύ τους. Το πρόβλημα της ρατσιστικής βίας και της επιθετικότητας στα σχολεία είναι κατεξοχήν θέμα προβληματικών σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές εντάσσονται και καλλιεργούνται σε ένα συγκεκριμένο ψυχολογικό και παιδαγωγικό κλίμα. Ο Carl Rogers (1969) τονίζει πολύ εύστοχα «το σχολείο δεν μιλά στην ψυχή του μαθητή, τα προγράμματα του δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους και μάλιστα μερικές φορές είναι ανιαρά». Μήπως λοιπόν είναι για μερικούς μαθητές αυτή η αρχή της προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία επιδεινώνεται με την παρουσία άλλων επιβαρυντικών παραγόντων που οδηγεί πιο εύκολα τους μαθητές σε προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές.

Το ελληνικό σχολείο πρέπει να ακούσει τις σοφές οδηγίες του πρωτοπόρου ψυχολόγου Carl Rogers και να αρχίσει να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει ποιότητα στη διδασκαλία και βελτίωση των συνθηκών του κλίματος της σχολικής τάξης, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν και να μαθαίνουν. Εκείνο που θα πρέπει να θυμόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι, καθώς και εκείνοι που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική, είναι ότι η μάθηση προωθείται διαμέσου σχέσεων. Ανθρωπίνων σχέσεων. Σχέσεων με το δάσκαλο και το νηπιαγωγό, σχέσεων με τα άλλα παιδιά. Θα πρέπει, λοιπόν, να ξανασκεφτούμε πως το σημερινό δημόσιο δημοτικό σχολείο και νηπιαγωγείο, θα πρέπει να γίνει ένα σχολείο και ένα νηπιαγωγείο που θα στηρίζεται στην δυναμική των σχέσεων και των προσώπων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κουλτούρα συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο. Αυτή η πρόταση σχετίζεται άμεσα με το ευρύτερο σχολικό κλίμα που μόλις αναλύθηκε ως μια σημαντική μεταβλητή. Τα ελληνικά σχολεία έχουν ανάγκη από εκπαιδευμένους παιδαγωγούς και διευθυντές που κάθε τους πράξη και λόγος να συντείνουν στο να χτιστεί μια ευρύτερη σχολική κουλτούρα που θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων με τα λόγια και όχι με την βία. Αυτή η κουλτούρα θα περνάει το μήνυμα ότι κάθε πράξη ρατσιστικής βίας και επιθετικότητας για την επίλυση διαφορών στο σχολείο είναι απαράδεκτη και άρα είναι απορριπτέα, και συστηματικά θα αποθαρρύνεται καθώς οι μαθητές θα υφίσταται αρνητικές συνέπειες, αν χρησιμοποιούν βία. Θα μπορούσαν ενδεχομένως να δημιουργηθούν «επιτροπές» για την επίλυση διαφορών που θα είναι ευκαιρίες για τις αντιμαχόμενες πλευρές να συζητήσουν με τη βοήθεια ενός «διαιτητή» τις διαφορές τους και να βρουν κοινά αποδεκτές λύσεις, ώστε να επιλύονται οι διαφορές ειρηνικά και πολιτισμένα (Τριλίβα&Chimenti , 1996). Το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να εκπαιδευτεί και να επενδύσει σε μια τέτοια φιλοσοφία και να προσπαθεί να την εφαρμόζει καθημερινά στη σχολική τάξη και σ όλο το σχολείο. Η κουλτούρα των σχολείων όπως και το κλίμα τους, είναι κάτι που θέλει χρόνο για να αλλάξει, αλλά εν τέλει μπορούν να επέλθουν αλλαγές που άμεσα θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της πρότασης, θα πρέπει η διοίκηση του σχολείου να ξανασκεφτεί το θέμα των ποινών και των τιμωριών που επιβάλλονται στους μαθητές και να βρεθούν τρόποι που να μην χρειάζεται να καταλήξουμε σε αυτές τις ακραίες αρνητικές τιμωρητικές λύσεις, οι οποίες δεν είναι αποτελεσματικές έτσι κι αλλιώς.

Ποιοτική Διδασκαλία. Ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει κυρίως ποιότητα στη διδασκαλία και στη παιδαγωγική προσέγγιση. Αυτή η

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πρόταση είναι η λυδία λίθος όπου «πατάει» ένα σωστά συγκροτημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κεντρική προτεραιότητα θα πρέπει να γίνει η εντατική και συστηματική επιμόρφωση των διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα ρατσισμού, εκφοβισμού, εξελικτικής ψυχολογίας και αποτελεσματικών ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Αυτή η εκπαίδευση θα τους καταστήσει επιδέξιους στον χειρισμό των διαφορετικοτήτων των μαθητών και στη προσαρμογή του διδακτικού τους στυλ στις ανάγκες των μαθητών τους είτε αυτοί είναι αλλοδαποί μαθητές, είτε είναι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είτε είναι παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς κ.α. Η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού γίνεται άμεσα και ποιοτική αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης. Η ποιοτική διδασκαλία είναι η βάση μιας αποτελεσματικής μάθησης και βοηθά ώστε πολλά από τα προβλήματα συμπεριφοράς να προληφθούν. Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και εκτός από τη σημαντικότερη διάσταση της διαρκούς εξέλιξης της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να υπάρξει συνεργασία των δημόσιων σχολείων και νηπιαγωγείων με ειδικούς της ψυχικής υγείας όπως σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, και άλλοι ειδικοί ανάλογα των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών υπό την εποπτεία και συνεργασία του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.). Το υποστηρικτικό πλαίσιο υπηρεσιών που θα προσφέρουν οι ειδικοί, θα λειτουργήσει θετικά ώστε να ελαφρυνθεί το άγχος και ο κόπος των μαχόμενων εκπαιδευτικών και να ενδυναμωθούν οι δεξιότητες τους, ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών τους. Αυτό θα έχει ως άμεσο αποτέλεσμα να γίνουν πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί.

Αναστοχαζόμενοι Παιδαγωγοί. Οι εκπαιδευτικοί και όσοι επαγγελματίες εμπλέκονται με παιδιά θα πρέπει να στοχάζονται και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

να αναστοχάζονται τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις, γιατί έτσι θα μπορέσουν να βελτιωθούν οι ίδιοι και επομένως να αναβαθμιστεί η εκπαίδευση.

- Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι δεν υπάρχουν μαγικές λύσεις για τα προβλήματα ρατσιστικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας των παιδιών. Αντιθέτως, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κάνουν συστηματική δουλειά με τον εαυτό τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους.
- Υπάρχει επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι υποστηρικτικοί στη συμπεριφορά τους, γιατί πολλές φορές οι άστοχοι παιδαγωγικοί χειρισμοί τους αποτελούν τη βάση για να αναπτυχθούν και να χειροτερεύσουν διάφορα ήπιας μορφής προβλήματα συμπεριφοράς.
- Ξέρουμε ότι οι αυταρχικοί χειρισμοί σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τείνουν να δημιουργούν περισσότερα προβλήματα από αυτά που πάνε να λύσουν. Ο τελικός μας στόχος είναι να γίνουμε όλοι όσοι ασχολούμαστε με την εκπαίδευση αυτό που πολύ εύστοχα λένε οι αγγλοσάξωνες «reflectivepractitioners» ή στα ελληνικά «αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί».

Συνεργασία με την οικογένεια. Τέλος, η συνεργασία με την οικογένεια, με απώτερο σκοπό να κατανοηθεί συνολικά η συμπεριφορά του παιδιού, είναι σημαντική προϋπόθεση προτού αποφασιστούν οι δράσεις για την επίλυση προβλημάτων ρατσιστικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας (Christenson&Buerkle, 1999). Στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Functional Behavioral Assessment) που γίνεται στο αρχικό στάδιο της κατανόησης της προβληματικής συμπεριφοράς του κάθε μαθητή, σαφώς μπορεί να «γεννηθούν» υποθέσεις εργασίας που άμεσα συνδέονται με την οικογενειακή δυναμική για την καλύτερη κατανόηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του παιδιού. Είναι σημαντικό (και εδώ οι γονείς θέλουν συμβουλευτική και υποστήριξη) να στηριχθούν οι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γονείς για να μάθουν να χειρίζονται προκλητικές ή και προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών τους και να διδάχτούν εναλλακτικούς τρόπους θετικής πειθαρχίας με την αποφυγή ακραίων τιμωρητικών λύσεων, όπως είναι η σωματική βία, μια επιλογή που δυστυχώς αρκετοί γονείς χρησιμοποιούν και συνήθως συνδέεται με την αυξημένη επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο αργότερα.

Συμπερασματικά στην πραγματικότητα το πρόβλημα της ρατσιστικής συμπεριφοράς, του εκφοβισμού/θυματοποίησης πλήττει τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές μας: Κάθε άτομο πρέπει να έχει το δικαίωμα να μη βιώνει καταπίεση και σκόπιμη επαναλαμβανόμενη ταπείνωση στο σχολείο, όπως και στην κοινωνία. Στην Ελλάδα η αναγνώριση της ύπαρξης φαινομένων της ρατσιστικής σχολικής βίας έχει αρχίσει να διαφαίνεται από το σύνολο της κοινωνίας μέσω πρωτοβουλιών, τόσο της πολιτείας όσο και φορέων, αναγνωρίζοντας, τόσο την πολυπλοκότητα όσο και την σπουδαιότητα του φαινομένου στην καθημερινή σχολική ζωή. Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιβάλλει τη συνεχή επαφή λαών και ατόμων και μας παραπέμπει στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπιστικού ιδεώδους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να το υλοποιήσει στην πράξη, στο χώρο του σχολείου και η υλοποίηση αυτής να αφορά όλους τους μαθητές. Η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στους μετανάστες μαθητές, αλλά να απευθύνεται και να αφορά τόσο τους μαθητές της πλειονότητας όσο και αυτούς με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά από όπου και αν προέρχονται (Παπαχρήστος, Κ., 2011: 145-215)

4.2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού- Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Οι απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου στη σημερινή εποχή καλούν τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει σε συνθήκες συνεχούς ρευστότητας και αλλαγών που επιβάλλονται σ' όλα τα επίπεδα. Να μετασχηματίσει το ρόλο του, ώστε να αντιμετωπίζει τις νέες καταστάσεις, τα νέα προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας τις καινούργιες δυσκολίες και παράλληλα να δίνει απαντήσεις, που δεν μπορεί να στηρίζονται σε συνταγές του παρελθόντος (Πασιάς, 2008). Η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης δημιουργεί νέους δυναμικούς χώρους διαπολιτισμικής διασύνδεσης και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η διαφορετικότητα (diversity) νοούμενη ως ένα ευρύ φάσμα διαφορών όχι μόνο πολιτισμικών, η νέα παραγόμενη γνώση και οι πολύμορφες σχέσεις/δίκτυα που αναπτύσσουν τα άτομα, διαμορφώνουν χώρους δυναμικής απόκλισης και οικοδομούν ένα νέο και δυναμικά μεταβαλλόμενο κοινωνικό (διαπολιτισμικό) κεφάλαιο μάθησης (Pöllmann, 2013). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται σημαντικός για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την ισότιμη ένταξη των ατόμων στην κοινωνία μέσα από αποτελεσματική μάθηση και επιτυχημένη διαχείριση των νέων διακρίσεων και ανισοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες της γνώσης, αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερο τις κοινωνικοπολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές προκλήσεις και τις επιπτώσεις τους, ενώ παράλληλα αναμένεται από αυτούς να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής -agentsofchange) (στο Αρβανίτη, 2016). Οι εκπαιδευτικοί χωρίς να ανατρέψουν τις καθημερινές διδακτικές ρουτίνες της τάξης, και να αλλοιώσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορούν δίπλα στους στόχους του μαθήματος, όπως αυτοί εκτίθενται στο Βιβλίο του Δασκάλου, να προσθέσουν έναν ή δύο διαπολιτισμικούς στόχους, τους οποίους θα υπηρετήσουν με φυσικό και διακριτικό τρόπο, φροντίζοντας κάθε φορά η πρόθεση να μην καταλήγει σε καταναγκασμό (Νικολάου, 2013:1180). Η καθημερινή σχολική εργασία μπορεί να εμπλουτίζεται με στοιχεία

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθώντας κοινά αποδεκτές αξίες και συμπεριφορές στους αυριανούς πολίτες.

Ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας και ως φορέας αλλαγής, συμβάλλει στην αλλαγή ισχύος στη σχέση του με το μαθητή μέσα από τη βαθιά και διευρυμένη επίγνωση της διαφορετικότητας και των πολιτισμικών προσλαμβανουσών με τις οποίες αυτή αντιμετωπίζεται (π.χ. αφομοιώνεται, διαχωρίζεται, αναγνωρίζεται ή αξιοποιείται παραγωγικά) και εφαρμόζει στην πράξη αυτό που ευαγγελίζεται η διαπολιτισμική παιδαγωγική περί σεβασμού, αλληλεγγύης, αλλαγής στερεοτύπων, διαπολιτισμικής ανταλλαγής και αμοιβαιότητας, ξεκινώντας από την αλλαγή του ίδιου του προτύπου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, πολίτη και ατόμου. Η εφαρμογή αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στα σχολεία όλων των βαθμίδων μπορεί να θεωρηθεί ως μια πράξη εξισορρόπησης μεταξύ της ευαισθητοποίησης ή μη ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών σε θέματα ρατσισμού, της ενδυνάμωσης των ομάδων που υφίστανται διακρίσεις και της προσπάθειας να αποδομηθεί η διαίρεση σε ομάδες, μεταξύ της κριτικής στη νομοθεσία και στην πρακτική των αρχών και των ιεραρχικών δομών του σχολείου, μεταξύ των κινδύνων που επιφυλάσσουν τα πολυπολιτισμικά φολκλόρ και η φαινομενική αρμονία και της προώθησης μιας καλυμμένης περιέργειας για τους «ξένους» (Πανταζής, 2015).

Αντί.....

- **Αντί να μιλήσω στα παιδιά** για την αλληλεγγύη μπορώ να εργαστώ με ομάδες ή κατά ζεύγη.
- **Αντί να προσπαθήσω** να πείσω τους μαθητές μου για την αξία των εθνοτικών πολιτισμών μπορώ να χρησιμοποιήσω στοιχεία τους ως παραδείγματα για τα προβλήματα των Μαθηματικών (για παράδειγμα γραμματόσημα)
- **Αντί να προσπαθήσω** να «τους κάνω κήρυγμα» για την κατανόηση της αξίας του τρόπου ζωής σε τρίτες χώρες, μπορώ να τουςβάλω να ψάξουν παραδείγματα αλληλεξάρτησης των περιβαλλοντικών καταστροφών και των παγκόσμιων συνεπειών τους από την αναγκαστική αλλαγή του τρόπου ζωής των κατοίκων αυτών των περιοχών.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

• **Αντί να τους εξηγήσω** με λόγια ότι η άγνοια της γλώσσας μας δε σημαίνει και απουσία ικανοτήτων από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών, μπορώ να αξιοποιήσω εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας ή τις Τέχνες προκειμένου και οι μαθητές αυτοί να εκφραστούν (Νικολάου, 2013).

Σύμφωνα με την Αρβανίτη (2016) «ένα σύγχρονο μοντέλο βασικής εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών καλείται να μετασχηματίσει αυτή τη νοοτροπία με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας (intercultural competence) σε νέους ενδιάμεσους χώρους διαπολιτισμικής μάθησης, όπως τα δασπορικά δίκτυα και οι ηλεκτρονικοί χώροι κοινωνικής δικτύωσης. Η διαπολιτισμική ικανότητα με συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Αρβανίτη, 2011· Μπάτζιου& Μπάτσου, 2014· Σιμόπουλος, 2014) προκρίνεται ως ένα πολύ σημαντικό προσόν (global commodity) για τον κοσμοπολίτη άνθρωπο και επαγγελματία και συνδέεται άμεσα με τον διεθνοποιημένο ρόλο του. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνυπολογίζει: i) τη νέα (διαπολιτισμική) μάθηση, ii) τον μετασχηματισμό με την εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας (που προϋποθέτει νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, αναστοχαστικότητα, συμπερίληψη και συνεργατική μάθηση) και iii) τον παιδαγωγικό σχεδιασμό (με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, τη χρήση νέων ηλεκτρονικών χώρων κοινωνικής δικτύωσης και μάθησης, τη ρητή τεκμηρίωση, την διεύρυνση και την ύφανση και αξιολόγηση γνωσιακών ρεπερτορίων), (Αρβανίτη, 2016). Η κατεύθυνση της παιδαγωγικής πρέπει να στραφεί σε μεθόδους πολυπολιτισμικής σκέψης και πράξης, κάτι που σήμερα καθιστά επιτακτικότερο η κοινωνική κινητικότητα. Για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτείνονται πέντε βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτές για την καλύτερη μετάδοση και κατανόηση και επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων. **Πρώτη αρχή:** Εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση. Κατανόηση των άλλων πολιτισμών, των άλλων ανθρώπων π.χ. των Κούρδων προσφύγων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Δεύτερη αρχή: Εκπαίδευση με στόχο τη συμπαράσταση. Δραστηριοποίηση για όλους αυτούς οι οποίοι καταπιέζονται, απορρίπτονται και διώκονται από το κοινωνικό μας σύνολο, π.χ. οι ανάπηροι, οι Τσιγγάνοι κ.α. Τρίτη αρχή: Εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό αλληλοσεβασμό. Τέταρτη αρχή: Εκπαίδευση που δεν ενισχύει εθνοκεντρικούς τρόπους σκέψεων και πράξεων, δηλαδή, εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό διεθνισμό. Πέμπτη αρχή: Εκπαίδευση ενάντια σε κάθε μορφή κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού.

Ο Τσάρτας (1996) συνδέει την αρχή της αειφόρου ανάπτυξης με την ένταξη στον κοινωνικό ιστό κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, συνεισφέροντας παράλληλα στη μείωση της φτώχειας, της ανεργίας και της αστυφιλίας. Η συγκεκριμένη αρχή συνδέεται με αντίστοιχες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προβάλλουν την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, για την αλληλεγγύη, για τον διαπολιτισμικό σεβασμό, ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger, 1988, 1990), την αναγνώριση της ετερότητας, την ισότητα και την κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2005β). Η αρχή της αειφόρου ανάπτυξης που αναφέρεται στον σεβασμό και στη μέριμνα για τη ζωή, τόσο για τους άλλους λαούς όσο και για τις άλλες μορφές ζωής στο παρόν και στο μέλλον (IUCNetal, 1991) βρίσκει απήχηση στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που κάνουν λόγο για εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, για εκπαίδευση για την αλληλεγγύη (Essinger, 1988, 1990) και για κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2005β). Μέσω του σεβασμού και της μέριμνας καλλιεργείται η αλληλεγγύη και αυξάνεται η κοινωνική συνοχή, (Καδιγιαννόπουλος, 2014).

4.2.5. Αναλυτικά Προγράμματα

Σε μία αλληλεξαρτώμενη κοινωνία τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι χρήσιμο να δίνουν έμφαση στον πλουραλισμό, την ευελιξία, τον σεβασμό της διαφορετικότητας ιδεών, αξιών και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συμπεριφορών, τη δημιουργικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάπτυξη κοινών αξιών, ώστε να μην απαιτούνται ξεχωριστά ΑΠΣ με στόχο τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συμπερασματικά σημειώνεται ότι, τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής (Πανταζής, 2004:267), είναι απαραίτητο να προβλέπουν μεταξύ άλλων τα εξής:

- Να τονίζουν στα πολύ μικρά παιδιά συνεχώς την επιβεβαίωση της αξίας των ανθρώπων, ανεξάρτητα από χρώμα και κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα να αποφεύγουν συστηματικά τη δημιουργία στερεότυπων, που σχηματίζονται αρχικά σε πολύ μικρή ηλικία.
- Να λαμβάνουν υπόψη τους το πολιτισμικό περιβάλλον της ζωής, καθώς και το επίπεδο μάθησης κάθε μαθητή/τριας.
- Να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών/τριών και στην ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους, οι οποίες πρέπει είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και στερεότυπα.
- Να μην καλλιεργούν εθνοκεντρικές και ρατσιστικές τάσεις, αλλά πνεύμα αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.
- Τέλος, να προωθούν τη δημιουργία και την επίτευξη κοινών στόχων.

Πρόσφατα στον Οδηγό Σπουδών του ΜτΘ¹⁵ που εκδόθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) επισημαίνεται πως στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, πρέπει να προσεχτεί η εθνική/πολιτισμική διαφοροποίηση των παιδιών και, αυτόνοτητα, κυρίως στη θρησκευτική της διάσταση, που έχει κεντρική σημασία τουλάχιστον για το ΜτΘ. Επιδιώκεται και μπορεί να συμβάλει

¹⁵ <http://www.iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikov> _ΙΕΠ Οδηγός Σπουδών του ΜτΘ.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

σημαντικά και αποφασιστικά στην κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης, της αλληλοκατανόησης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανθρώπων και κοινοτήτων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Ο σεβασμός της θρησκείας του «άλλου», ως μαθησιακός στόχος και επάρκεια ενσυναίσθησης, ενδιαφέρει και άλλα μαθήματα, όπως π.χ. το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο πλαίσιο του ΜτΘ, όμως, αποτελεί έναν από τους κύριους μοχλούς κίνησης» (σ. 179). «...η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και η συνακόλουθη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο του ΜτΘ είναι σημαντική και απαραίτητη όχι μόνο σε τάξεις με ετερόδοξα ή αλλόθρησκα παιδιά αλλά σε κάθε τάξη αφού όλα τα παιδιά σήμερα και πολύ περισσότερο αύριο θα ζήσουν σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον»(σ.180).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό αντικείμενο, αλλά το περιεχόμενό της τέμνει εγκάρσια ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην ίδια κατηγορία με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα την Εκπαίδευση για την Ειρήνη, την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, τα οποία αντί να αποτελούν ανεξάρτητα μαθήματα, μπορούν να τέμνουν εγκάρσια το Πρόγραμμα Σπουδών. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμποτίζουν ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν κάθε μάθημα, κάθε γνωστικό αντικείμενο για να τις προβάλλουν με την ελπίδα ότι θα επηρεάσουν θετικά τις αντιλήψεις, και τις συμπεριφορές των μαθητών (Νικολάου, 2013: 1179).

4.2.6. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για την υποστήριξη των παλιννοστούντων, αλλοδαπών μαθητών και των προσφύγων μαθητών/τριών

Από το 1996 έως και σήμερα σύνολο πολυάριθμων νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων έχουν εκδοθεί και αφορούν στην προσπάθεια της πολιτείας να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, πλαισιώθηκε με την αντίστοιχη νομοθεσία, για την υποστήριξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και υλοποιήθηκε με δυο θεσμούς: με την ίδρυση και τη λειτουργία των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΦΤ) και με την ψήφιση του ν. 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α' /17.6.1996) της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που αφορά στον σκοπό και το περιεχόμενό της, στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διοίκηση των σχολείων. Είχε προηγηθεί ωστόσο, η υπουργική απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ171/18.03.1996), η οποία αφορούσε στη σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο Υπουργείο Παιδείας. Η παρ. 41 του ν. 3149 (ΦΕΚ 141/10.06.2003) αφορά στην εφαρμογή στο Γυμνάσιο προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές και των τριών τάξεων που παρουσιάζουν δυσκολίες ή για αυτούς που επιθυμούν να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Με το ν. 3879 (ΦΕΚ 163/21.09.2010) και πιο συγκεκριμένα με το άρθρο 26, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, ορίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή, και χαμηλή πρόσβαση

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και χαμηλού κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Στόχος των ΖΕΠ είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η ίδια η Ελλάδα από εθνικούς πόρους χρηματοδότησε τα ανωτέρω προγράμματα καθώς και τα αναφερόμενα στην συνέχεια προγράμματα, -τα περισσότερα από αυτά σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας ή /και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (το οποίο έχει μετονομαστεί από το 2011 με τον ν. 3966 (ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) σε συνεργασία με Ελληνικά Πανεπιστήμια¹⁶ (Καποδιστριακό, Κρήτης, Θεσσαλίας, Θεσσαλονίκης).

Κάθε έτος με οδηγίες το Υπουργείο προς τις σχολικές μονάδες ενημερώνει για τον εορτασμό της 27ης Ιανουαρίου που έχει καθιερωθεί από τα Ηνωμένα Έθνη ως Ημέρα Μνήμης των Θυμάτων του Ολοκαυτώματος¹⁷. Ο συμβολισμός της ημέρας είναι προφανής: είναι η ημέρα που ο συμμαχικός στρατός απελευθέρωσε το Άουσβιτς, το κατεξοχήν στρατόπεδο εξόντωσης των Εβραίων κατά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Το Υπουργείο Παιδείας καλεί τις σχολικές μονάδες την με εγκύκλιο του κάθε έτος να αφιερώσουν

¹⁶ Συγκεκριμένα:

Α.Π.Θ.: <http://www.diapolis.auth.gr/>, <http://peroma.web.auth.gr/peroma/>

Ε.Κ.Π.Α. : <https://museduc.gr/el/>, <http://www.keda.uoa.gr/>,

ΚΡΗΤΗΣ: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora2/index.php?yliko>,

ΙΕΠ: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m>,

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon>.

¹⁷ Ημέρα Μνήμης του

Ολοκαυτώματος https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%97%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%B1_%CE%9C%CE%BD%CE%AE%CE%BC%CE%B7%CF%82_%CE%9F%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%85%CF%84%CF%8E%CE%B%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82_2017.pdf

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δυο διδακτικές ώρες σε εκδηλώσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την προαναφερόμενη. Το Υπουργείο Παιδείας επίσης κάθε σχολικό έτος για την 21η Μαρτίου, Διεθνή Ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού στην κοινωνία και την εκπαίδευση εκδίδει εγκύκλιο¹⁸ καθώς η ημέρα αυτή αποτελεί μια ευκαιρία για να επικαιροποιηθούν και ενισχυθούν οι δράσεις για την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών και την αποτροπή φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας και διακρίσεων μέσα στη σχολική κοινότητα. Η 6η Μαρτίου έχει καθιερωθεί από το Υπουργείο Παιδείας ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού¹⁹. Ο όρος «εκφοβισμός και βία στο σχολείο»²⁰ (schoolbullying) χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση, κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά, με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός και εκτός σχολείου. Η πρώτη Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού όπως καθιερώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ως θεματικό άξονα: «Ρατσισμός και διαφορετικότητα²¹, όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι» καθώς όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο τα τελευταία χρόνια, σημαντικοί φορείς (ενδεικτικά, ο Ο.Η.Ε. με τη θεσμοθέτηση της «Παγκόσμιας Ημέρας Αθλητισμού για την Ανάπτυξη και την Ειρήνη», η Κοινοβουλευτική Επιτροπή Ισότητας και

¹⁸ 21η Μαρτίου την Διεθνή Ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού στην κοινωνία και την εκπαίδευση http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/enhmerwsh_gia_21h_martiou.pdf

¹⁹ <http://paratiritirio.minedu.gov.gr/> Παρατηρητήριο για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση των φαινομένων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού

²⁰ <http://stop-bullying.sch.gr/> Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των φαινομένων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού

²¹ <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/sxolikos-athlitsimos.pdf> Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού θεματικός άξονας: «Ρατσισμός και διαφορετικότητα, όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι»

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Καταπολέμησης των Διακρίσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης, τα περιεχόμενα στη Λευκή Βίβλο, Παγκόσμιες Αθλητικές Ομοσπονδίες κ.ά.), αναγνωρίζουν τη συμβολή του αθλητισμού στην προώθηση αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων (όπως η κοινωνική συνοχή, η ένταξη, η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα, η ευγενής άμιλλα κλπ.) που στο σύνολό τους οδηγούν στη δημιουργία ενεργών δημοκρατικών πολιτών.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στις έννοιες της ξενοφοβίας, των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, δόθηκαν ορισμοί και επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση των εννοιών αυτών. Επισημάνθηκε στην συνέχεια ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αναπαραγωγή των φαινομένων καθώς και οι παρεμβάσεις που είναι αναγκαίες να γίνουν σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης στην κατεύθυνση διαμόρφωσης μια αντιρατσιστικής εκπαίδευσης που υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων και ιδιαίτερα των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη της ρατσιστικής βίας, του bullying και της απόριψης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκαν μέτρα αντιμετώπισης σε όλα τα επίπεδα (σχολείου, τάξης, οικογένειας, ατομικό) για την πρόληψη και αντιμετώπιση των ρατσιστικών συμπεριφορών. Επισημάνθηκε ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η αναγκαιότητα των επιμορφωτικών δράσεων ώστε να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σχεδιασμού δράσεων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ρατσισμού. Τέλος για την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ρατσισμού παρατέθηκαν οι πολιτικές, οι οδηγίες και τα κείμενα των διεθνών και ευρωπαϊκών θεσμών και φορέων καθώς και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική που έχουν ως στόχο την αναγνώριση του φαινομένου και την αντιμετώπισή του στα σχολεία και την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Adorno, T., W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., and Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harp
- Arvaniti, E. (2016). *Interculturality and Otherness in Education: Towards a new model of professional learning (in greek)* ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/303817141_Interculturality_and_Otherness_in_Education_Towards_a_new_model_of_professional_learning_in_greek
- Cox, O. C. (1970). *Caste, Class and Race: A Study in Social Dynamics*, New York: Monthly Review Press.
- Cummins, J. (2003). *Negotiating intercultural identities in the multicultural classroom*. *The CATESOL journal*, 12 (1), σσ. 163-178.
- Hall, S. (1989), *RassismusalsideologischerDiskurs («Ο ΡατσισμόςστονΙδεολογικόΛόγο»)*, *Das Argument*, 31: 913-21
- Lazarfeld P., F., Berelson, B., and Gaudet, H., (1948). *The People's Choice*. New York Columbia University Press
- Macedo, D. & Γούναρη, Π. (2008). «Η παγκοσμιοποίηση και το ξέσπασμα του νέου ρατσισμού: μια εισαγωγή». Στο: Macedo, D. & Γούναρη, Π. (επιμ.), *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο*
- Oiweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Pöllmann, A. (2013). *Intercultural Capital: Toward the Conceptualization, Operationalization, and Empirical Investigation of a Rising Marker of Sociocultural Distinction*
- Smith, P., & Brain, P. (2000). *Bullying in Schollis: Lessons from two deccades of research*. *Aggressive Behaviour* (26), σσ. 1-9.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., &Liefoghe, A. (2002). *Definitions of Bullying: a comparison of terms used, and age ans*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

gender differences, in fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), σσ. 1119-1133.

Taguieff, P. A. (1998), Ο ρατσισμός (μτφ. Γ. Σπανός), Αθήνα: Π. Τραυλός.

Tarc, M. A. (2006). In a dimension of height: ethics in the education of others. *Educational Theory*, 56(3), 287-304.

Σκόρδας, Α. (2004). Αβδέλα, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, 2η εκδ., εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σσ. 27-45.

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63, ISSN 1106-2177

Αντωνοπούλου, Ν. (2011). Στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Βεντούρα, Λ. (2004). «Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα». Στο: Παύλου, Μ. & Χριστόπουλου, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική Συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2004, σσ. 179-185.

Γεώργας, Δ. (1998). Ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις της σύγχρονης οικογένειας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* (98-99), σσ. 21-47.

Γιούλτση, Β. (1985). Εισαγωγή στη γενική Κοινωνιολογία, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985, σ. 339.

Γκοβάρη, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001, σσ. 28-40.

Γκότοβος, Α. (1996). Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Γκότοβος, Α. (1996). Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σσ. 63-75.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.& Μάρκου, Γ. (2003-2004). *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Γκότοβος, Ε. Αθανάσιος (1996). Ρατσισμός: κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γ.Γ.Ν.Γ.
- Δήμητρα, Κέντρο Ενημέρωσης και Πληροφόρησης ΑΕ, (2003). Ρατσισμός Ξενοφοβία στα ΜΜΕ Ανακτήθηκε από <https://users.auth.gr/gtsiakal/Xenophobia.pdf>
- Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο "άλλο": Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση (σσ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., (2011). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις Δημιουργία και Αντιμετώπιση, Γ' Έκδοση: Αθήνα, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης Ι.Σ.Β.Ν.: 978-960-9719-01-8
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). «Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου», Διδακτορική Διατριβή Ιωάννινα
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κτιστάκης, Γ. (επιμ.), (2001): *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*, Α. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Αθήνα: Gutenberg

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Λιαλιούτη, Γεωργιάδου, Γαλαριώτης, & Καφέ (2017). Η ξενοφοβία στην Ελλάδα ως ερευνητικό πρόβλημα: Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 35, 161-187.
- Μαγαλιού, Λ. (2000). Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών. *Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί*,
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μαυρομάτη, Γ. & Τσισελίκη, Κ. (2004). «Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα (1990- 2003): Πολιτικές και πρακτικές». Στο: Παύλου, Μ. & Χριστόπουλου, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική Συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, εκδ., Αθήνα: Κριτική
- Μίπιλης, Α. (1998). Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, μια σχέση αλληλεπίδρασης. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μοσχοπούλου, Αλ. (2005), Η εγκληματικότητα των μεταναστών. Απεικόνιση του φαινομένου στον απογευματινό Τύπο 1990-1999, *Ποινικά* 69, Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Μπαλιμπάρ, Ε. (2006). *Πολιτική και αλήθεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). Λεξικό της Νέα Ελληνικής Γλώσσας. Γ', 580. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικολάου, Γ. (2013). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου Ανακτήθηκε από ΔΙΑΠΟΛΙΣ http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodras9.2b_2013

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Νούτσος, Π. (2014), *Για τον ρατσισμό των κοινωνιών μας*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πανταζής, (2015). *Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παίδευση - Αντιρατσιστική εκπαίδευση*
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000), *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Ζ. Δ. (2000). *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Η Πολυπολιτισμικότητα του Ελληνικού Σχολείου και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Ένταξη παιδιών νταλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω συστηματικής εκπαίδευσης των ενεργεια εκπαιδευτικών*, (pp. 1 - 7). Αλεξανδρούπολη
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική* (Τόμ. Α'). Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Παπάς, Α. (2005). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμος Α', Αθήνα: Ατραπός
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Διαδικασία*. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. (σσ. 278-286). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πασιάς, Γ. (2008). *Το διακύβευμα της "ποιότητας" στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Πατσιαούρας, Α. (2008). *Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Κοινωνία, την Εκπαίδευση και τον Αθλητισμό*. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 6 (3), 290 – 302. Δημοσιεύτηκε: 31 Δεκεμβρίου 2008. ISSN 1790-3041

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Πετρόπουλος, Ν.&Παπαστυλιανού, Α. (2001). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πρίντεζη, Α. Παυλόπουλος, Β. (2010). Κοινωνικές αναπαραστάσεις για μετανάστες από διαφορετικές κουλτούρες μέσα από ιστορίες παιδιών δημοτικού σχολείου, 13^ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου, σσ 560-574.
- Πυργιωτάκης,Ι. 1999. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα
- Συνήγορος του Πολίτη (2013), Ειδική Έκθεση: Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του, Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη Ανεξάρτητη Αρχή.
- Τριανταφυλλίδου, Ά. (2012). Εγχειρίδιο του Ερευνητικού Προγράμματος ACCEPTPLURALISM, Έννοιες και Θεωρίες. «Ανεκτικότητα, Πλουραλισμός και Κοινωνική Συνοχή: Απαντώντας στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα στην Ευρώπη»,Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Έρευνας Έβδομο Πρόγραμμα Πλαίσιο Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες. EuropeanUniversityInstitute
- Τριλίβα, Σ. &Chimienti, G. (2004). Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα: Συμπληρώνοντας την παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Σ.. Καλανζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών (σελ. 439-479). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλου,Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Τσιμούρη, Γ., (2007). «Διαπολιτισμική ένταξη και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα». Στο: Ερευνητικό Πρόγραμμα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

EMILIE, 7ο πρόγραμμα πλαίσιο της γενικής διεύθυνσης έρευνας της ευρωπαϊκής επιτροπής με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και Διδακτικές Εμπειρίες, Αθήνα 2007, σσ. 1-3. Διαθέσιμο στο: <http://www.eliamer.gr/wp-content/uploads/2008/05/tsimouris1.pdf>, [Ανακτήθηκε: 06 Μαΐου 2014].

Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). Λεξικό Ψυχολογίας. Αθήνα: Τόπος.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.violencepreventionworks.org/public/index.page>

http://www.epsype.gr/images/gia_ekpaideutikous.pdf

http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=104&main_menu=263&parent_id=161

<http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/>

<http://www.pi->

[schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟΉ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

Καθηγήτρια Μαρία Γκασούκα,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Εισαγωγή

Αν και οι γυναίκες αποτελούν περίπου το μισό των παγκόσμιων μεταναστευτικών ροών (Zlotnick, 2003), υπήρξε για μεγάλο διάστημα σοβαρή έλλειψη δεδομένων όσον αφορά την έμφυλη διάσταση της μετανάστευσης. Οι γυναίκες απουσίαζαν τόσο από την έρευνα του μεταναστευτικού φαινομένου όσο και από τον δημόσιο λόγο, που αρθρώνονταν σχετικά με αυτό. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, η έρευνα άρχισε να εστιάζει στις γυναίκες και τη μετανάστευση, διαμορφώνοντας ερωτήματα και παράγοντας νέα δεδομένα, ενώ ανάδειξε και το γεγονός πως οι μετανάστριες, σε σημαντικό βαθμό, υφίστανται διπλές ανισότητες και διακρίσεις κατά τη μεταναστευτική διαδικασία, τόσο ως γυναίκες όσο και σαν μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν. (Zlotnick, 2003). Το βέβαιο είναι πως οι έρευνες για τη μετανάστευση και το φύλο έχουν αλλάξει σημαντικά τον προσανατολισμό τους στις μέρες μας και έχουν περάσει από τις επικεντρωμένες μελέτες των μεταναστριών και της σεξουαλικότητάς τους της δεκαετίας του '80 στη διεπιστημονική ανάλυση των έμφυλων σχέσεων. Έτσι, καθώς το φύλο προσεγγίζεται ως ρευστό, μεταβαλλόμενο και σχεσιακό, ερευνώνται

πλέον οι θηλυκότητες και οι αρρενωπότητες, οι σεξουαλικότητες, καθώς και οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους εκφράζεται η έμφυλη εξουσία και δύναμη στο πλαίσιο της κατανόησης του φαινομένου της μετανάστευσης (Γκασούκα, 2013)²².1

5.1. Οι μεταναστευτικές ροές και η διάσταση του Φύλου

Σήμερα εντοπίζουμε στις αναλύσεις μας όχι μόνο την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των μεταναστευτικών ροών, αλλά και την ισχυρή έμφυλη διάστασή της. Επομένως, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις αιτίες και τις συνέπειες του μεταναστευτικού φαινομένου υπό την οπτική του φύλου (Petrozziello 2011), καθώς οι, συχνά διαφορετικές βιωματικές εμπειρίες των ανδρών και των γυναικών που βρίσκονται σε κίνηση, διαμορφώνονται ή διαμεσολαβούνται από σχέσεις εξουσίας, κατά κανόνα βαθιά πατριαρχικές²³2. Μέχρι πρόσφατα, η

1. ²²Έχει, δηλαδή, γίνει πλέον αποδεκτό ότι το φύλο, όπως η φυλή ή η κοινωνική τάξη, αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο κάθε κοινωνικής δυναμικής, ανθρώπινων σχέσεων και θεσμικών δομών και, κατά συνέπεια, όλα τα στοιχεία της μεταναστευτικής διαδικασίας έχουν έμφυλη διάσταση (Γκασούκα, 2013). Ακόμα, σύμφωνα με το γλωσσάριο LGBTI του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, η ταυτότητα φύλου "αναφέρεται στην βαθιά αισθητή εσωτερική και ατομική εμπειρία του ατόμου για το φύλο, η οποία μπορεί ή όχι να αντιστοιχεί στο φύλο που ανατέθηκε κατά τη γέννηση ή στο φύλο που αποδίδει η κοινωνία. Περιλαμβάνει την προσωπική αίσθηση του σώματος (η οποία, αν είναι ελεύθερα επιλεγμένη, συνδέεται με αλλαγή της εμφάνισης ή της λειτουργίας του με ιατρικά, χειρουργικά ή άλλα μέσα), καθώς και εκφράσεις του φύλου, συμπεριλαμβανομένων της ένδυσης, του λόγου και των τρόπων έκφρασης και συμπεριφοράς." (Λεξικό LGBTI του IOM, 2017).

2. ²³Σύμφωνα με τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, «το φύλο δεν αφορά μόνο τις γυναίκες. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η έννοια του φύλου δεν ταυτίζεται με τις γυναίκες. Το φύλο αναφέρεται σε γυναίκες, άνδρες και άλλες ομάδες φύλου και στις συχνά διαπιστούμενες ανισότητες μεταξύ τους. [...] Στην πράξη, οι συζητήσεις για το φύλο επικεντρώνονται συχνά στις γυναίκες,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διάσταση του φύλου αγνοήθηκε στην ανάλυση των μεταναστευτικών ροών και δεν έγινε έγκαιρα αντιληπτό, στον βαθμό που κρίνονταν αναγκαίο, εάν οι έμφυλες ανισότητες αποτελούν μian ακόμα αιτία των μεταναστευτικών ροών ή εάν ενισχύονται από μεταναστευτικές διαδικασίες. Το γεγονός είχε ως συνέπεια και τη μη κατανόηση του πως επιδρά η διάσταση του φύλου κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων των ανθρώπων να μεταναστεύσουν. Χαρακτηριστικό σχετικά είναι το σοβαρό πρόβλημα που εμφάνισαν και, σε έναν βαθμό, συνεχίζουν να εμφανίζουν οι μεταναστευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ότι αφορά την ένταξη της διάστασης του φύλου, αλλά και την υποτίμηση της πολλαπλής διάστασης των διακρίσεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στο πλαίσιο των μεταναστευτικών διαδικασιών, που τις διακρίνει. Είναι ενδεικτική η απουσία της συγκεκριμένης διάστασης τόσο από τα επίσημα έγγραφα όσο και, ευρύτερα, από τον λόγο που αρθρώνεται στις στρατηγικές, τις πολιτικές και τα μέτρα που προτείνονται/λαμβάνονται για τη μετανάστευση, ακόμα και όσων αφορούν τη γυναικεία μετανάστευση, του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται και θεσμοποιείται η διαμεσολάβηση του φύλου από την εθνότητα, τη θρησκεία, τη φυλή, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την αναπηρία κ.λπ. Κι όμως, σήμερα υπολογίζεται πως οι μετανάστριες αποτελούν το 6% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της Ε.Ε. (European Commission, 2015a, 2016). Η Ευρωπαϊκή Ατζέντα για τη Μετανάστευση που παρουσίασε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 13 Μαΐου 2015 λ.χ., αν και αποτελεί στην ουσία ένα σχέδιο για τη βελτίωση της κατάστασης στη

επειδή ως ομάδα έχουν επηρεαστεί περισσότερο από την έμφυλη ανισότητα. Ωστόσο, όλες οι ομάδες φύλου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια για πλήρη ισότητα. Κατά συνέπεια, η οπτική του φύλου δεν σημαίνει υποχρεωτικά τη γυναικεία οπτική (United Nations Populations Fund, 2002)

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεσόγειο και την αντιμετώπιση των σοβαρών (και τραγικών) συνθηκών που επικρατούν σε αυτή, μέσω σειράς προγραμμάτων και μέτρων με συγκεκριμένες στοχεύσεις, είναι απογοητευτική σε ότι αφορά την έμφυλη διάστασή της²⁴.³ Κατά συνέπεια, είναι παρήγορο, σε σχέση με τα προαναφερόμενα, το γεγονός πως τουλάχιστον η Έκθεση για την επίτευξη των στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης 2030 προχωρά σε ενδιαφέρουσα εκτίμηση της σύνδεσης του φύλου και της μετανάστευσης, με τη διαπίστωση ότι η μετανάστευση μπορεί να βελτιώσει την αυτονομία, το ανθρώπινο κεφάλαιο και την αυτοεκτίμηση των γυναικών και να διευρύνει τη δύναμη και την αξία των γυναικών στο πλαίσιο των οικογενειών και των κοινοτήτων τους. Η μετανάστευση μπορεί να αναδείξει δικαιότερα έμφυλα κοινωνικά πρότυπα και να συνδράμει στη βελτίωση των δικαιωμάτων των γυναικών και την πρόσβασή τους στους πόρους. Ωστόσο, παρόλο που η μετανάστευση μπορεί να έχει ευεργετικές επιπτώσεις στις γυναίκες, ένα πλήθος εμποδίων, περιορισμών και προκαταλήψεων σμικρύνουν αυτές τις επιπτώσεις. Κοινωνικά πρότυπα, νόμοι, αντιλήψεις και στερεότυπα, πολιτιστικές και θρησκευτικές παραδόσεις και ανάλογες πρακτικές παραμένουν ισχυρές και συνοδεύουν τις γυναίκες στις χώρες προορισμού. Η Έκθεση ολοκληρώνεται συνιστώντας την προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστριών, την παροχή πρόσβασής τους σε υπηρεσίες και πόρους (όπως οι υπηρεσίες υγείας, οι νομικές και οι χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες κ.ά.). Συνιστά επίσης στις κυβερνήσεις να επικυρώσουν τις διεθνείς συνθήκες και τις συμβάσεις που προωθούν τα δικαιώματα και την προστασία των

3. ²⁴Για πρώτη φορά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστήριξε ορισμένες διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις στην ατζέντα που περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα μέτρων, που βασίζονται σε συγκεκριμένους στόχους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι σήμερα πολλές χώρες της ΕΕ έρχονται απευθείας σε επαφή με μian ανθρωπιστική κρίση αντί για ένα συμβατικό φαινόμενο μετανάστευσης, ο γενικός πολιτικός λόγος που περιλαμβάνεται στην Ατζέντα της ΕΕ για τη Μετανάστευση, προσεγγίζει τις μεταναστεύσεις ως επιβάρυνση ή ως απειλή, παραβλέποντας την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μεταναστριών. Επιμένει, μάλιστα, ιδιαίτερα στο γεγονός πως η μετανάστευση μπορεί να βελτιώσει την αυτονομία, το ανθρωπινό κεφάλαιο και την αυτοεκτίμηση, καθώς και την εξουσία των γυναικών στις οικογένειές τους και στις κοινότητές τους.

Ωστόσο, χάρη και στη φεμινιστική έρευνα, όσο κι αν αυτό δεν έχει ενταχθεί ολοκληρωτικά στις μεταναστευτικές στρατηγικές και πολιτικές, αντιλαμβανόμαστε πλέον ότι το φύλο, η ταυτότητα φύλου και ο σεξουαλικός προσανατολισμός ενός ατόμου διαμεσολαβούν σε κάθε στάδιο της μεταναστευτικής εμπειρίας. Ακόμα, πως το φύλο επηρεάζει τους λόγους που αρθρώνονται για τις μετανάστριες και τους μετανάστες, τους/τις μετανάστες/τριες και τους τόπους προέλευσης και προορισμού τους, τον τρόπο μετανάστευσης των ανθρώπων και τα δίκτυα που χρησιμοποιούν, τις ευκαιρίες και τους πόρους που υπάρχουν στους προορισμούς, όπως και τις σχέσεις με τη χώρα προέλευσης²⁵ 4. Οι ρόλοι, οι προσδοκίες, οι σχέσεις και η δυναμική εξουσίας που σχετίζονται με το αν πρόκειται για άντρα, γυναίκα, αγόρι ή κορίτσι και αν κάποιος ή κάποια αναγνωρίζεται ως λεσβία, ομοφυλόφιλος/η, αμφιφυλόφιλη/ος, transsexual ή/και intersex (LGBTI) επηρεάζει σημαντικά όλες τις πτυχές της μεταναστευτικής διαδικασίας και μπορεί, επίσης, να επηρεαστεί με νέους τρόπους από τη μετανάστευση. Ειδικότερα, σε ότι αφορά τις γυναίκες είναι προφανές πως η γνώση του τι σημαίνει να είσαι γυναίκα στη μεταναστευτική διαδικασία δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση των πάντα πολύτιμων δεδομένων για το φύλο, αλλά, πρωτίστως, στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι σχέσεις μεταξύ των φύλων λειτουργούν σε κάθε πτυχή του κύκλου της μετανάστευσης (Petrozziello, 2013).

5.2. Οι έρευνες για την έμφυλη μετανάστευση

4. ²⁵Οι κίνδυνοι, οι δυσκολίες και οι ανάγκες διαμορφώνονται, επίσης σε μεγάλο βαθμό, από το φύλο του ατόμου και συχνά ποικίλλουν δραστικά μεταξύ των μεταναστευτικών ομάδων

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι γυναίκες μεταναστεύουν όλο και περισσότερο μόνες τους, αναζητώντας οικονομικές ευκαιρίες, θέσεις εργασίας ή εκπαίδευση. Τα στοιχεία δείχνουν ότι ο ρυθμός της γυναικείας μετανάστευσης αυξάνεται ταχύτερα από αυτόν των ανδρών μεταναστών σε πολλές χώρες. Αυτή η τάση αναφέρεται συνήθως ως «εκθήλυνση της μετανάστευσης» (Francis, 2002)²⁶. Η θηλυκή μετανάστευση μπορεί να είναι εθελοντική, λ.χ. μετανάστευση εργαζομένων ή ακούσια, όπως συμβαίνει με την εμπορία ανθρώπων και την καταναγκαστική πορνεία. Η εθελοντική μετανάστευση συχνότερα λαμβάνει χώρα για οικονομικούς και εργασιακούς λόγους, αλλά και λόγω γάμου ή/και οικογενειακής επανένωσης (FerrantandTuccio, 2015a). Σε ότι αφορά μάλιστα την τελευταία, αξίζει να πούμε πως ιστορικά οι γυναίκες συνηθίζονταν να μεταναστεύουν, κυρίως για γάμο ή οικογενειακή επανένωση, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό.²⁷ Να σημειώσουμε, πως η διεθνής μετανάστευση λόγω γάμου εξακολουθεί και σήμερα να περιλαμβάνει «*νύφες κατά παραγγελία, μέσω ταχυδρομείου*», διαδικασία κατά την οποία οι άνδρες από εύπορες χώρες παντρεύονται γυναίκες από τον αναπτυσσόμενο κόσμο και όχι μόνο.²⁸ 7. Σε κάθε περίπτωση, η μετανάστευση μπορεί να οφείλεται σε μεμονωμένους παράγοντες, όπως η οικογενειακή κατάσταση ή η αναπαραγωγική κατάσταση, η εκπαίδευση και οι δεξιότητες, αλλά και σε οικογενειακούς ή κοινωνικούς παράγοντες, όπως η πολιτικοοικονομική κατάσταση ή η κοινωνική τάξη. Έρευνες

5. ²⁶Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας επιβεβαιώνει ότι οι γυναίκες αποτελούν το ήμισυ του παγκόσμιου μεταναστευτικού πληθυσμού, αλλά σε ορισμένες χώρες το ποσοστό αγγίζει το 70-80%.

6. ²⁷Πράγματι, αν και οι έγγαμοι άνδρες ήταν σε θέση να κινηθούν για να ενώσουν τα μέλη της οικογένειας, οι γυναίκες υπήρξαν αυτές που κινήθηκαν προς τους συζύγους τους και συνέβαλαν αποφασιστικά στην ένωση των οικογενειών τους.

7. ²⁸Σύμφωνα με τον ΟΗΕ (UNFPA), το Υπουργείο Δικαιοσύνης των Ηνωμένων Πολιτειών ανέφερε ότι από το 1995 έως το 2005, περίπου 80.000 Ρωσίδες μετανάστευσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες για αυτή τη μορφή γάμου

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δείχνουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης και η τρέχουσα απασχόληση συνδέονται θετικά με τη μετανάστευση, ενώ οι έμφυλες προσδοκίες και τα πρότυπα επηρεάζουν σημαντικά την απόφαση μετανάστευσης (Francis, 2002). Σε ορισμένες χώρες οι ενδοοικογενειακές στρατηγικές οδηγούν τα μεγαλύτερα κορίτσια στη μετανάστευση, προκειμένου να μπορέσουν να μορφωθούν τα μικρότερα αδέρφια, ενώ άλλες φορές προτιμάται η μετανάστευση των παντρεμένων γυναικών με παιδιά (Macours and Vakis, 2008). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που γυναίκες ενδέχεται να μεταναστεύσουν λόγω έμφυλων διαρθρωτικών ανισοτήτων ή/και λόγω ενδοοικογενειακών διακρίσεων²⁹. Η έρευνα για τη μετανάστευση, γενικότερα, βασίζεται συχνά σε οικονομικές αναλύσεις κόστους-οφέλους (Pfeiffer et al., 2011). Όμως, οι ερευνήτριες με συνείδηση του φύλου επιμένουν πως η έρευνα οφείλει να περιλαμβάνει μια κοινωνική ερμηνεία, η οποία να βασίζεται στα κυρίαρχα έμφυλα πρότυπα και τον πολιτισμό, καθώς οι έμφυλοι κανόνες και οι νόρμες μπορούν, και συνήθως το κάνουν, να περιορίσουν τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες των γυναικών. Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσουμε πώς αλληλεπιδρά το φύλο με τη μετανάστευση³⁰. 9. Δεδομένης της ειδικής φύσης της μετανάστευσης, δεν είναι τυχαίο που ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (ΔΟΕ) προτάσσει την προάσπιση ίσων δικαιωμάτων στον τομέα της απασχόλησης και της κινητικότητας, την καταπολέμηση των πρακτικών διακρίσεων που σχετίζονται με

8. ²⁹ Και διαθέτουμε σήμερα πλήθος ερευνών που δείχνουν ότι σε αρκετές περιοχές τα κορίτσια μεταναστεύουν για να ξεφύγουν από την κοινωνική τους κατάσταση ή από φαινόμενα όπως ο ακρωτηριασμός των γεννητικών οργάνων και οι καταναγκαστικοί γάμοι.

9. ³⁰ Λαμβάνοντας υπόψη τις τάσεις της μετανάστευσης που σχετίζονται με το φύλο, η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί, για παράδειγμα, να σημαίνει την κρίσιμη διαφορά μεταξύ της υλοποίησης ενός έργου ή μιας δράσης, που αντιμετωπίζει επιτυχώς τις συγκεκριμένες ανάγκες και ενός άλλου έργου το οποίο δεν το κάνει και αναπαράγει και διαιωνίζει την ανισότητα.

τη κατανόηση του πώς η μετανάστευση επηρεάζει τους ρόλους και τις σχέσεις μεταξύ των φύλων, καθώς και το πώς το φύλο επηρεάζει τους διάφορους τύπους μετανάστευσης. Ακόμα προτάσσει την ανάλυση του πώς επηρεάζει το φύλο την πρόσβαση στις κοινωνικές υπηρεσίες, την οικονομική ανάπτυξη, τις ικανότητες, τους κινδύνους και τις δυσκολίες ένταξης, τη διασφάλιση της πολυμορφίας και της συμμετοχής των μεταναστριών στις διαβουλεύσεις και την εξασφάλιση της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες κλπ. (Morrison and Schiff. 2008).

5.3. Προσεγγίζοντας το μεταναστευτικό φαινόμενο από τη σκοπιά των γυναικών

Έτσι ή αλλιώς, η μετανάστευση έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις στις ζωές των γυναικών. Μπορεί να τις ενδυναμώσει, επιτρέποντάς τους να έχουν πρόσβαση στην απασχόληση και την εκπαίδευση, να βελτιώσει την έμφυλη κοινωνική τους κατάσταση και να ενισχύσει την ικανότητά τους να λαμβάνουν ανεξάρτητες αποφάσεις, για την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων. Από την άλλη, η μετανάστευση μπορεί επίσης να επιδεινώσει την ήδη ευάλωτη θέση τους, συμπεριλαμβανομένης της κατάχρησης και της εμπορίας ανθρώπων, ιδίως όταν οι μετανάστριες είναι χαμηλής ειδίκευσης ή δεν διαθέτουν νομοποιητικά έγγραφα. Οποσδήποτε, η εκπαίδευση, η εργασιακή εμπειρία και η οικονομική ανεξαρτησία στις χώρες υποδοχής μπορεί να απελευθερώσουν τις γυναίκες από τους παραδοσιακούς ρόλους και να τους επιτρέψουν να ασκήσουν τα δικαιώματά τους πιο αποτελεσματικά (FerrantandTuccio, 2015a). Αλλά η αλήθεια είναι πως η μετανάστευση ενέχει περισσότερους κινδύνους για τις γυναίκες από ότι για τους άνδρες. Για παράδειγμα, είναι πιο ευάλωτες στη σωματική, σεξουαλική και λεκτική βία κατά τη διάρκεια του μεταναστευτικού

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ταξιδιού. Και είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα των διακινητών ανθρώπων για τη βιομηχανία του σεξ³¹.**10** .

Όταν οι μετανάστριες επιστρέφουν στο σπίτι, συχνά διατηρούν τη νεοσυσταθείσα αυτονομία τους και φέρνουν νέους κανόνες, δεξιότητες και εμπειρογνωμοσύνη. Με αυτές τις νέες δεξιότητες, επιστρέφοντας ξεκινούν συχνά και τις δικές τους επιχειρήσεις. Ταυτόχρονα, ακόμα και όταν οι γυναίκες δεν είναι οι ίδιες μετανάστριες, μπορεί να ωφεληθούν από τη μετανάστευση οικείων τους. Όταν οι γυναίκες λ.χ. παραμένουν πίσω, καθώς οι σύζυγοί τους μεταναστεύουν, αποκτούν συχνά μεγαλύτερο έλεγχο και εξουσία στα νοικοκυριά τους, ενεργώντας ως υπεύθυνες λήψης αποφάσεων για τις επιλογές και τα οικονομικά της οικογένειας. Η μετανάστευση, επίσης, οδηγεί συχνά σε αποστολή εμβασμάτων στις οικογένειες. Οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να λάβουν εμβάσματα ανεξάρτητα από το φύλο του/της αποστολέα. Τα εμβάσματα έχουν οδηγήσει σε αύξηση εκείνων των γυναικών που ιδρύουν επιχειρήσεις. Έχει ακόμα αποδειχθεί πως όταν οι γυναίκες λαμβάνουν εμβάσματα, η οικογενειακή ευημερία βελτιώνεται, όπως και η υγεία και η εκπαίδευση των παιδιών της οικογένειας άλλωστε. Από την άλλη, μετανάστριες στέλνουν επίσης εμβάσματα στο σπίτι. Σε γενικές γραμμές, μάλιστα, οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερο ποσοστό από τα εισοδήματά τους από ότι οι άνδρες, αν και τα συνολικά εμβάσματα μπορεί να είναι χαμηλότερα, επειδή αμείβονται λιγότερο³².**11**

10. ³¹Σαν γυναίκες και ξένες οι μετανάστριες αντιμετωπίζουν συχνά διπλή διάκριση στην αγορά εργασίας, ενώ όχι σπάνια η ιδιότητά τους ως "εξαρτώμενων απόμων" περιορίζει συχνά την πρόσβασή τους σε προγράμματα απασχόλησης, κοινωνικής πρόνοιας και υγείας και η διαμονή τους μπορεί να εξαρτάται από τη σχέση τους με έναν άνδρα που εργάζεται στη χώρα υποδοχής (ExpertGroup,2011)

11. ³²Οι γυναίκες δείχνουν, παράλληλα, μεγαλύτερη σταθερότητα και συχνότητα στην αποστολή εμβασμάτων στην οικογένεια, που βελτιώνουν επίσης την ευημερία της, και μέσω αυτών εξασφαλίζουν την υγειονομική περίθαλψη και την εκπαίδευση των μελών της.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ωστόσο, οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικές και προσεκτικοί όταν αναφερόμαστε στις συνέπειες της μετανάστευσης για τις γυναίκες, γιατί παράλληλα με τις θετικές είναι πολύ σημαντικές και οι αρνητικές. Για παράδειγμα, μετανάστριες χρειάζεται ή αναγκάζονται, γυρίζοντας στη χώρα προέλευσης, να επιστρέψουν στα παραδοσιακά πρότυπα και τους ρόλους των φύλων, οι οποίοι μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με την κοινωνική, πολιτική και οικονομική τους κατάσταση και τις προτιμήσεις τους. Η μετανάστευση των γυναικών μπορεί επίσης να προκαλέσει ένταση στις οικογένειες, με δυνητικά επιβλαβείς συνέπειες για τα παιδιά (Scharif, 2009). Επιπλέον, όταν οι γυναίκες και οι άνδρες με υψηλή ειδίκευση αφήνουν τη χώρα τους τα αποτελέσματα μπορεί να είναι αρνητικά για τις κοινότητες προέλευσης³³. 12. Και δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως, επίσης, νομικοί περιορισμοί εμποδίζουν τη μετανάστευση των γυναικών περισσότερο από αυτή των ανδρών. Σε αρκετές χώρες, η απασχόληση και η κινητικότητα των γυναικών από τα σπίτια τους, τις κοινότητες ή το συγκεκριμένο κράτος είναι νομικά περιορισμένη.

5.4. Εμπορία και καταναγκαστική πορνεία γυναικών (trafficking)

Δεν θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στη θηλυκή μετανάστευση και τις αρνητικές της επιπτώσεις στις ζωές των γυναικών και να αγνοήσουμε εκείνο το φαινόμενο, που προκύπτει ως μέρος της έμφυλης πολιτικής οικονομίας της μετανάστευσης στην Ευρώπη. Αναφέρομαι στην εμπορία και καταναγκαστική πορνεία γυναικών, το γνωστό trafficking. Σύμφωνα με το Πρωτόκολλο Ηνωμένων Εθνών για την παράνομη διακίνηση (Σεπτέμβριος 2000), trafficking

12. ³³Ενδεικτικό το γεγονός ότι, καθώς οι γυναίκες υψηλής ειδίκευσης εργάζονται συχνά στην υγειονομική περίθαλψη, η μετανάστευσή τους μπορεί στη συνέχεια να επηρεάσει το επίπεδο των υπηρεσιών υγειονομικής περίθαλψης στις χώρες καταγωγής τους (ExpertGroup, 2011).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

σημαίνει τη στρατολόγηση, τη μεταφορά, την κακομεταχείριση ή παραλαβή ανθρώπων με χρήση βίας, απειλών ή άλλων μορφών κακομεταχείρισης, όπως η απαγωγή, ο δόλος, το ψεύδος, η κατάχρηση της δύναμης ή της θέσης του θύματος ή η παροχή ή απολαβή αποδοχών, για να δοθεί η συγκατάθεσή τους με σκοπό την εκμετάλλευσή τους. Στο παρόν άρθρο χρησιμοποιώ συνειδητά τον όρο γυναίκες αντί άνθρωποι, γιατί όχι μόνον αποτελούν την πλειονότητα του διακινούμενου πληθυσμού, αλλά, κυρίως, γιατί ο όρος «άνθρωπος» συσκοτίζει την ασυμμετρία των έμφυλων σχέσεων και την ιδιαιτερότητα της θηλυκής μεταναστευτικής εμπειρίας.

Πιο συγκεκριμένα:

Είναι προφανές, πως οι μετανάστριες χωρίς τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα αποτελούν εύκολη λεία για εκμετάλλευση και κακομεταχείριση, από τη στιγμή που παραχωρούν τον έλεγχο της μοίρας τους στα χέρια των λαθρεμπόρων (Shelley, 2010). Το γεγονός οφείλεται, κυρίως, στον εξαναγκασμό, την εξαπάτηση και τη βίαιη εκμετάλλευση, στοιχεία που φανερώνουν την καθολική καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.³⁴ **13** Το trafficking αποτελεί ακραία μορφή βίας κατά των γυναικών, όχι μόνον αυτών που την υφίστανται, αλλά όλων των γυναικών. Επίσης, αποτελεί υποβάθμιση της κοινωνίας συνολικά. Στο πλαίσιο του εμπορευματοποιείται το γυναικείο σώμα από τις διεθνείς σπείρες, οι οποίες προσπορίζονται τεράστια κέρδη. Στην οργανωμένη διακίνηση των γυναικών έχουμε μια συναλλαγή ανάμεσα στους «επιχειρηματίες» και τους πελάτες, ενώ το γυναικείο σώμα αποτελεί απλώς το μέσον «απόλαυσης» για τους μεν και κέρδους για τους δε. Χάνει την αυτονομία του και μετατρέπεται σε φορέα υπηρεσιών προς τρίτους. Πάνω στο έδαφος της πατριαρχίας και της ζήτησης, στήνονται επιχειρήσεις με προσφερόμενο προϊόν το σώμα μιας

13. ³⁴ Από τις εκατοντάδες χιλιάδες γυναικών που διακινούνται στο πλαίσιο της ΕΕ μόλις το 1%-2% των θυμάτων διασώζεται και μόνον ένας στους 100.000 Ευρωπαίους που ασχολούνται με τη διακίνηση ανθρώπων καταδικάζεται

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γυναίκας «άλλης», που πλέον δεν το ορίζει, αλλά απλώς εμπλέκεται στη συναλλαγή (Shelley, 2010). Η διακίνηση των γυναικών παγκοσμίως είναι η τρίτη μεγάλη πηγή εσόδων μετά το εμπόριο ναρκωτικών και όπλων.³⁵ 14 Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί η σχέση του trafficking με τη μεταναστευτική πολιτική των χωρών υποδοχής, καθώς οι σκληροί μεταναστευτικοί νόμοι ευνοούν το ρόλο των μεσαζόντων που συντελούν στην καταπάτησή τους και θέτουν συχνά τις ευάλωτες κατηγορίες των υποψήφιων μεταναστών/-τριών σε ακόμα δυσχερέστερη θέση.

Είναι προφανές ότι το trafficking επιβάλλεται να εξετασθεί ιδιαίτερα στο πλαίσιο των σύγχρονων μικτών μεταναστευτικών ροών. Είναι απαραίτητο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη παράγοντες όπως λ.χ. η θρησκεία και η ταυτότητα των μεταναστριών και προσφυγισσών, καθώς αποτελούν σημαντικές πτυχές των συνθηκών του μεταναστευτικού τους ταξιδιού και κατά κανόνα τις καθιστούν ευάλωτες. Και οπωσδήποτε η πλήρης παράλειψη κάθε αναφοράς στο φύλο που παρατηρείται στην *Ευρωπαϊκή Ατζέντα για τη Μετανάστευση* δείχνει ότι η ευρωπαϊκή προσέγγιση για την ισότητα των φύλων απουσιάζει, όπως και αυτή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων άλλωστε και ότι οι γυναίκες δεν αναφέρονται πλέον ως ευάλωτη κατηγορία στο πλαίσιο της μετανάστευσης. Με αυτόν τον τρόπο και τα θύματα trafficking, είναι πολύ πιθανό να μην τύχουν της απαιτούμενης προσοχής, ως άτομα υποκειμένα σε πολλαπλές διακρίσεις και επιβλαβείς πρακτικές. Έτσι, είναι ευνόητο το φεμινιστικό αίτημα της συμπερίληψης εμπειρογνομόνων για την ισότητα των φύλων, κατά τη χάραξη των πολιτικών, όπως και κατά τη διαδικασία αξιολόγησή τους.

14. 35 Ο ετήσιος τζίρος εμπορίας γυναικών στην Ευρώπη ανέρχεται σε 8 δισεκατομμύρια δολάρια. Περίπου 20.000 αλλοδαπές γυναίκες, κυρίως ανήλικες, πέφτουν θύματα των κυκλωμάτων παράνομης πορνείας. Τα ετήσια κέρδη που φέρνει μία γυναίκα - θύμα κυμαίνονται από 12.000-15.000 €.

5.5. Επιλογικά

Ολοκληρώνοντας, επιβάλλεται να τονιστεί πως τα τελευταία χρόνια, παρά τις όποιες ελλείψεις που ήδη επισημάνθηκαν, έχουν θεσπιστεί και σημαντικές διεθνείς συμβάσεις και νόμοι για την προστασία των μεταναστριών. Πολλές χώρες έχουν λάβει μέτρα για να βελτιώσουν τα οφέλη της μετανάστευσης και να μειώσουν τους κινδύνους και τις δυσκολίες των μεταναστριών και των μεταναστών. Αν και αυτές οι προσπάθειες είναι σημαντικές, οι μετανάστριες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τους γνωστούς κινδύνους, ενώ τα πλήρη οφέλη και οι ευκαιρίες της μετανάστευσης για την προώθηση της ισότητας των φύλων δεν έχουν ακόμη επιτευχθεί. Διεθνείς οργανισμοί όπως η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ) και ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ) υποκινούν τα κράτη να προσχωρήσουν ή και να επικυρώσουν συνθήκες και συμβάσεις που προωθούν τα δικαιώματα και την προστασία των μεταναστριών, να συμμετέχουν σε διμερείς, πολυμερείς και περιφερειακούς διαλόγους και συμφωνίες ευρύτερα για τη μετανάστευση. Ζητούν να ενισχυθούν οι εταιρικές σχέσεις, οι διαβουλεύσεις και η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών και να γίνονται πράξη οι νόμοι που βασίζονται στο φύλο, οι οποίοι εξασφαλίζουν δικαιώματα και προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες και στις μετανάστριες (Pfeiffer, L., et. al., 2011). Ομοίως, η κοινωνία μπορεί και πρέπει να είναι ενημερωμένη και ευαισθητοποιημένη για τα οφέλη και τη συμβολή της μετανάστευσης στην ανάπτυξη, μειώνοντας έτσι την ξеноφοβία, τον ρατσισμό και τον σεξισμό. Προκειμένου να προωθηθούν καλύτερα τα δικαιώματα των μεταναστριών, πρέπει να υποστηριχθεί η πολιτική συμμετοχή τους στις χώρες υποδοχής. Ταυτόχρονα, η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών υπό την οπτική του φύλου κρίνονται ως απαραίτητες για την αντιμετώπιση υπαρκτών κενών της σχετικής γνώσης και την πληρέστερη ανάλυση της θεμελιώδους σχέσης μεταξύ του φύλου και της μετανάστευσης (Zlotnick, 2003). Έτσι, η έρευνα και η κατανόηση θα υποστηρίξουν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

τα απαραίτητα προγράμματα και πολιτικές βελτιώνοντάς τα και θα συντελέσουν στην αναβάθμιση του κοινωνικού και οικονομικού ρόλου των μεταναστών και μεταναστριών στις χώρες υποδοχής, μειώνοντας παράλληλα τους κινδύνους και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν (Pfeiffer, et.al., 2011).

**Το ανωτέρω άρθρο, παρουσιάστηκε σε μια πρώτη μορφή του ως ανακοίνωση στο συνέδριο που διοργάνωσε η ελληνική Βουλή στις 15/3/2019, με τίτλο: «Η Επιστήμη Συναντά τα Κοινοβούλια».*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

«DIRECTIVE 2011/36/EU OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 5 April 2011 on preventing and combating trafficking in human beings and protecting its victims, and replacing Council Framework Decision 2002/629/JH» (PDF). Eur-lex.europa.eu.

Aiyar S., Barkbu B., Batini N., Berger H., Detragiache E., Dizioli A., Ebeke C., Lin H., Kaltani L., Sosa S., Spilimbergo A. and Topalova P., (2016), 'The refugee surge in Europe: Economic Challenges', *SDN16/02, IMF Staff Discussion Note 16/02*,

European Commission (2014a). 'The 2015 Ageing Report'. *European Economy*, 8/2014

European Commission (2014b). 'Annual Growth Survey 2015'. *COM(2014) 902 final*. Brussels, 11/2014

European Commission (2015a). 'European Economic Forecast Autumn 2015'. *European Economy, Institutional Paper 11/ 2015*

European Commission, (2016). 'Employment and Social Developments in Europe 2015' *European Parliament*, 2015.

Expert Group Meeting on "International Migration and Development in Latin America and the Caribbean. (2011). "Women, Gender, and International Migration across and beyond the Americas:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Inequalities and Limited Empowerment.” Mexico City, November 30–December 2.

Ferrant, G., and M. Tuccio. (2015a). “How Do Female Migration and Gender Discrimination in Social Institutions Mutually Influence Each Other?” *Working Paper 326, OECD* Paris: Development Centre.

Francis, E. (2002). “Gender, Migration and Multiple Livelihoods: Cases from Eastern and Southern Africa.” *Journal of Development Studies* 38 (5): 167–90.

Ghosh, J. (2009). “Migration and Gender Empowerment: Recent Trends and Emerging Issues.” *Human Development Research, Paper 04*, United Nations Development Programme. New York: Human Development Report Office.

IOM, ITUC, IMWU, and HKCTU (International Trade Union Confederation, Indonesian Migrant Workers Union, and Hong Kong Confederation of Trade Union, in collaboration with the Institute for National and Democratic Studies.(2013). *Taking Action against Violence and Discrimination Affecting Migrant Women and Girls*. Geneva.

Macours, K., and R. Vakis. (2008). “Seasonal Migration and Early Childhood Development.” Working Paper RP2008/48, Helsinki:UNU-WIDER.

Martin, S. F.(2004). “Women and Migration.” Consultative Meeting on *Migration and Mobility and How This Movement Affects Women*. Malmo, Sweden, December 2–4.

Morrison, A. R., and M. Schiff. (2008). “Looking Ahead: Future Directions for Research and Policy.” In Morrison, R.A., Schiff, M, and Sjoblom, M.(eds.). *The International Migration of Women*. Washington, DC: World Bank and Palgrave Macmillan

Pfeiffer, L., Richter,S., Fletcher, P, and Taylor, J. E. (2008). “Gender in Economic Research on International Migration and Its Impacts: A Critical Review.” In Morrison, R.A., Schiff, M, and Sjoblom, M.(eds.). *The International Migration of Women*. Washington DC: World Bank and Palgrave Macmillan.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Schapiro, K. A. (2009). "Migration and Educational Outcomes of Children." *Human Development Research*, Paper 57, United Nations Development Programme. New York: Human Development Report Office.

Shelley, L. (2010). *Human Trafficking: A Global Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNFPA (United Nations Populations Fund).(2002). *Migration, Urbanization and Poverty: Urbanization and Internal Migration*. Bangkok: Economic and Social Commission for Asia and the Pacific and UNFPA.

Zlotnick, H. (2003). "The Global Dimensions of Female Migration." *Migration Information Source: Data Insight*. Washington, DC. : Migration Policy Institute.

Γκασούκα, Μ. (2013). *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις του Φύλου. Ζητήματα Εξουσίας και Ιεραρχίας*. Αθήνα: Διάδραση, γ' έκδ.

Σύνδεσμοι

<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

<http://data.unhcr.org/mediterranean/regional.php>

<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/databases>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ΄. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ASPERGER

Οδυσσέας Ευαγγέλου,

Δρ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ελένη Μουλά,

Νηπιαγωγός, 4ο Νηπιαγωγείο Ν. Σμύρνης

Περίληψη

Οι περισσότερες μελέτες για τα παιδιά με αυτισμό αφορούν την περιγραφή, κατηγοριοποίηση και αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων που τα χαρακτηρίζουν, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία αύξηση των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την παρουσία δεκάδων χιλιάδων παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα σχολεία της χώρας μας, δημιουργεί την ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων εκείνων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής τόσο στην κατηγοριοποίηση όσο και στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση των συμπτωμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η διερεύνηση των παραγόντων αυτών αποτελεί βασικό σκοπό της παρούσας εργασίας, με έμφαση στους μαθητές με

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

σύνδρομο Asperger, επειδή παρακολουθούν, κατά κανόνα, το γενικό σχολείο.

Εισαγωγή

Οι σημερινές τάξεις χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμικότητά τους και τα πολλαπλά επίπεδα διαφορετικότητας των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί, ολοένα και περισσότερο, παρατηρούν παιδιά των οποίων η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από κάποιους παράξενη και επίμονη. Η διάγνωση που συνήθως συνοδεύει τα παιδιά αυτά είναι σύνδρομο Asperger. Το σύνδρομο αυτό περιέγραψε το 1944 ο Αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger, επισημαίνοντας ότι ορισμένα χαρακτηριστικά του είναι όμοια με την αυτιστική διαταραχή, ενώ κάποια άλλα εμφανίζονται λιγότερο ή και καθόλου (Στασινός, 2013).

Με βάση τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία προωθείται στα περισσότερα σχολεία, όλα τα παιδιά φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους και λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης (Στασινός, 2013). Με άλλα λόγια αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικές πρακτικές που μειώνουν τις περιπτώσεις περιθωριοποίησης και αφορούν το σύνολο των μαθητών των σχολείων, χωρίς διακρίσεις. Οι αξίες που διαφαίνονται στην συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης είναι «η ισότητα, η συμμετοχή, τα δικαιώματα, η κοινότητα, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η υπομονή, η απουσία βίας, η εμπιστοσύνη, η ενσυναίσθηση, η ειλικρίνεια, το θάρρος, η χαρά, η αγάπη, η ελπίδα, η ομορφιά» (Γουδήρας, 2013).

Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεκάδες χιλιάδες αλλοδαποί μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο παρακολουθούν καθημερινά τόσο τις κανονικές τάξεις όσο τις τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα, τα τμήματα ένταξης ή υποστηρικτικής διδασκαλίας. Η πολυπολιτισμικότητα αυτή αντικατοπτρίζεται τόσο στο γλωσσικό, όσο και στο πολιτισμικό, εθνικό ή κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Μεταξύ αυτών των

μαθητών βρίσκονται και αρκετοί με σύνδρομο Asperger. Το βασικό ερώτημα που τίθεται εδώ είναι εάν οι πρακτικές που εφαρμόζονται από όσους εμπλέκονται στη διάγνωση και υποστήριξη των μαθητών με αυτισμό διαφοροποιούνται και ως προς τι, όσον αφορά τους μαθητές με σύνδρομο Asperger και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γιατί οι τελευταίοι, πέρα από τις όποιες ιδιαιτερότητες (συμπεριφοράς, συνεργασίας κ.ά), επιβαρύνονται με στοιχεία γλωσσικής, πολιτισμικής και ενδεχομένως θρησκευτικής διαφορετικότητας.

6.1. Σύνδρομο Asperger

Σύμφωνα με τον Attwood (2012), ο Asperger μελέτησε και περιέγραψε με εξαιρετική ευαισθησία τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών. Η κοινωνική τους ωριμότητα παρουσιάζει καθυστέρηση, ενώ κάποιες κοινωνικές τους δεξιότητες είναι ασυνήθιστες. Συγκεκριμένα έχουν δυσκολίες στην σύναψη φιλικών σχέσεων, ενώ παρουσιάζουν προβλήματα τόσο στην λεκτική όσο και μη λεκτική επικοινωνία. Επίσης, υπάρχουν αποκλίσεις στον έλεγχο των συναισθημάτων τους και η προσοχή τους κυριαρχείται από κάποιο συγκεκριμένο θέμα, στο οποίο είναι πλήρως ενημερωμένα. Σε κάποια παιδιά εντοπίζονται ιδιαίτερα ταλέντα, που ίσως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς περιγράφουν το παιδί τους ως κοινωνικά απομονωμένο στο σχολείο, χωρίς πολλούς φίλους, δεν μπορεί να κατανοήσει την γλώσσα του σώματος, ενώ μπορεί να κάνει κάποιες παρατηρήσεις που είναι μεν εύστοχες αλλά όχι κοινωνικά αποδεκτές. Συχνά παρατηρείται προσήλωση σε κάποιο θέμα που παίρνει την μορφή εμμονής (Attwood, 2005).

Η Lorna Wing (1983, στο Attwood 2005) τονίζει πως τα κύρια κλινικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών είναι η εμφάνιση ανώριμης, ακατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς, η έλλειψη ενσυναίσθησης,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ο επαναλαμβανόμενος, στερεότυπος λόγος, η απουσία μη λεκτικής επικοινωνίας, η εμμονή σε κάποια θέματα και οι αδέξιες, μη συντονισμένες, στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) ορίζει το σύνδρομο Άσπεργκερ³⁶ (AS) ως μια διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ASD) ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (ΔΑΔ). Στην 5η έκδοση του διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM.-5), το σύνδρομο αυτό εμφανίστηκε ως διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Η διάγνωση του συνδρόμου Asperger γίνεται από ομάδα ειδικών με την χρήση αξιόπιστων κριτηρίων.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, έρχονται καθημερινά στις τάξεις τους σε επαφή με πολλούς μαθητές, με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο, μεταξύ των οποίων και μαθητές με σύνδρομο Asperger. Αυτό έχει ως συνέπεια την προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά. Ένα από τα θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελεί βασικό σκοπό της παρούσας εργασίας έχει να κάνει αφενός με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ομαλή προσαρμογή και εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών με αυτισμό και κυρίως με σύνδρομο Asperger και αφετέρου με τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

³⁶Σύνδρομο

Άσπεργκερ.Στο: https://el.wikipedia.org/wiki/Σύνδρομο_Άσπεργκερ (προσπελάστηκε στις 10/8/2015).

6.2. Εκπαιδευτικοί και παιδιά με σύνδρομο Asperger

6.2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ένταξη των μαθητών/τριών

Το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο θεωρούνται από τους σημαντικότερους χώρους στους οποίους πραγματοποιείται η πρώιμη βασική κοινωνικοποίηση. Τα παιδιά εκεί μαθαίνουν τις κοινωνικές αξίες οι οποίες σχηματίζονται σε βασικές γνωστικές δομές και εφαρμόζονται στην μετέπειτα ζωή τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Οι Shogrenetal (2011) παρατήρησαν δυο παιδιά 5 χρονών που είχαν διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger στο Τέξας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως είναι πολύ σημαντική η διδασκαλία αυτοδιαχείρισης κοινωνικών δεξιοτήτων στις πρώτες τάξεις του σχολείου για μια επιτυχημένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Στο νηπιαγωγείο, μέσα από την παρατήρηση αναδεικνύονται διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές σε πρώιμο στάδιο (Καραμπατζάκη-Δημητρίου, 2010). Μια από αυτές είναι και το σύνδρομο Asperger. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί όσο πιο νωρίς πραγματοποιηθεί μια διάγνωση τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι και η παρέμβαση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών των πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης διευρύνεται, καθώς δεν καλούνται μόνο να παρέχουν εκπαίδευση, αλλά και να είναι ικανοί να διακρίνουν δυσκολίες των παιδιών, ώστε να εφαρμόσουν, έγκαιρα, προγράμματα παρέμβασης.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις καινούριες απαιτήσεις και υποχρεώσεις, για να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές της τάξης τους (Γουδήρας, 2013). Με άλλα λόγια διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς με «τις γνώσεις, την μόρφωση, τη διάθεση, την ετοιμότητα, την ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία, την αγάπη τους» (Κυπριωτάκη, 2007: 204) για όλα τα παιδιά

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συμβάλουν στην ομαλή φοίτηση ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger στο κοινό σχολείο. Τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε στην Σουηδία, στην οποία έλαβαν μέρος 153 εκπαιδευτικοί, έδειξαν πως αν οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία διδακτική ή προσωπική με παιδιά με σύνδρομο Asperger τότε προωθούν πιο αποτελεσματικές πρακτικές στην τάξη, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία (Linton, Germundsson, Heimann & Dnermark, 2015).

Η ομαλή προσαρμογή ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger στο κοινό σχολείο αποτελεί το βασικότερο μέλημα των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά της τάξης τους, επισημαίνει ο Σαλβαράς (2013), αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι για τη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη. Αν οι ίδιοι δηλαδή, με την όλη τους στάση, προωθούν την ισότητα μέσα στην τάξη, δείχνοντας ενδιαφέρον και αγάπη για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, αντίστοιχη θα είναι και η στάση των παιδιών. Σημαντικό, επίσης, είναι οι προσδοκίες που έχουν σχετικά με την επίδοσή τους, αλλά και το πρότυπο που παρουσιάζουν. Αν οι ίδιοι δεν έχουν υψηλές απαιτήσεις από τους μαθητές τους τότε σύμφωνα με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία τα παιδιά εκλαμβάνουν τις προσδοκίες αυτές και επιβεβαιώνουν τις προβλέψεις. Επίσης, ως πρότυπα, οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τις αξίες και πεποιθήσεις τους στους μαθητές τους.

Μεγάλης σπουδαιότητας είναι και οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και όλων των μαθητών του – οι δασκαλομαθητικές σχέσεις. Γιατί αυτές με τη σειρά τους συμβάλλουν στις ανάπτυξη σωστών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών, που βοηθούν στην αποδοχή όλων και τη συνεργασία μεταξύ τους (Σαλβαράς, 2013). Η ανάπτυξη σεβασμού προς όλους επιτυγχάνεται και με την ομαδική διδασκαλία όπου όταν όλα τα παιδιά δουλεύουν μαζί αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και μειώνονται οι προκαταλήψεις (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Η οικογένεια αποτελεί τα σημαντικότερα πρόσωπα στη ζωή κάθε παιδιού. Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών βοηθάει

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στην εκπαιδευτική εξέλιξη παιδιών με σύνδρομο Asperger. Η ανταλλαγή πληροφοριών συμβάλει στην παροχή σημαντικών στοιχείων που βοηθούν το ίδιο το παιδί. Για να είναι ωφέλιμη και αποτελεσματική αυτή η συνεργασία θα πρέπει να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και από τις δύο πλευρές (Ντολιοπούλου, 2003). Μια έρευνα που έγινε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, σε 94 γονείς παιδιών με Asperger, ηλικίας 6-18 χρονών, έδειξε πως θα ήθελαν να λαμβάνουν μεγαλύτερη κατανόηση πάνω στο θέμα αυτό από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου (Sciutto, Richwine, Mentrkoski&Niedzwiecki, 2012). Έρευνα των Brewin, Renwick&Schormans (2008), για τις απόψεις 9 γονέων παιδιών με σύνδρομο Asperger, ηλικίας 3-12 ετών, έδειξε ότι οι γονείς θα ήθελαν από τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν εξατομικευμένα προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αυτή τη διάγνωση.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτούς της ειδικής αποτελεί, επίσης, βασική προϋπόθεση, καθώς βελτιώνονται συγκεκριμένοι μαθητές σε όλους τους τομείς αλλά εξελίσσονται και γίνονται πιο αποτελεσματικοί και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτή τη συνεργασία (Πατσιδου- Ηλιάδου, 2013). Η συνεργασία αυτή γίνεται με ισότιμους όρους, καθώς και οι δυο μαζί συμμετέχουν στη δημιουργία κατάλληλου προγράμματος για τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

6.2.2. Εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζει ο Γουδής (2013), πρέπει να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να είναι ικανοί να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, να χρησιμοποιούν τη συνεργατική διδασκαλία και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς επαγγελματίες. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές επιτυχημένες πρακτικές για να είναι αποτελεσματική αυτή η συνεκπαίδευση.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σύμφωνα με μελέτη που έγινε στον Καναδά, επειδή τα παιδιά με σύνδρομο Asperger αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικό να τους παρέχονται οι κατάλληλες και αποτελεσματικές πρακτικές μέσα από την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας (McCrimmonetal., 2012). Γίνεται αντιληπτό πως με την ύπαρξη παιδιών με σύνδρομο Asperger στην τάξη πρέπει να υπάρξει διαφοροποίηση του προγράμματος, βασιζόμενο πάνω στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες αυτών των παιδιών.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζεται τόσο στα παιδιά όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ίδιο για όλα τα παιδιά, τα οποία όμως διαφέρουν μεταξύ τους και παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία (Σαλβαράς, 2013). Ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στο βαθμό ετοιμότητας του παιδιού, να μην υπερβαίνει τα όρια αντοχής και να μην επεκτείνεται πέρα από το επίπεδο που συμμετέχει το παιδί (Καραμπατζάκη-Δημητρίου, 2010). Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει αυτό το εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει πολύ καλά το παιδί και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το συνδυασμό τόσο των δικών του παρατηρήσεων όσο και με τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσει από τα άτομα που το γνωρίζουν καλά, με σημαντικότερη πηγή την οικογένειά του (Σπετσιώτης, 2003). Συνεπώς, η συνεργασία με τους γονείς είναι αναπόσπαστο κομμάτι των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Ο Williams (2001) σε άρθρο του προτείνει σειρά εκπαιδευτικών πρακτικών κατάλληλων για παιδιά με σύνδρομο Asperger. Τονίζει πως είναι σημαντικό να δημιουργείται είναι ασφαλές και προβλέψιμο περιβάλλον, να μειώνονται όσο το δυνατό οι μεταβάσεις, να υπάρχουν καθημερινές ρουτίνες που να ακολουθούνται με συνέπεια και αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις να ενημερώνεται το παιδί όσο νωρίτερα γίνεται και να αποφεύγονται οι εκπλήξεις.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο Mintz (2008), μέσα από την παρακολούθηση ενός οχτάχρονου αγοριού με σύνδρομο Asperger στην τάξη του, κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα με τα οποία έχει εμμονή το συγκεκριμένο παιδί, μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές του συμπεριφορές. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Lamarine (2001), σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά με σύνδρομο Asperger χρειάζονται καθοδήγηση στη βελτίωση κάποιας κοινωνικής συμπεριφοράς και αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλευτούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας για αλλοδαπούς μαθητές με αυτισμό πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι οποίες προσδιορίζονται από τις γενικότερες επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, που επιλέγονται με διάφορα μέσα (νόρμες, κριτήρια ή λίστες ελέγχου, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις) (Venn, 2000). Οι στρατηγικές για να βελτιώσουμε την επικοινωνία περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, η οποία πρέπει να είναι διαθέσιμη σε όλα τα σχολεία, διδασκαλία από δίγλωσσο ειδικό παιδαγωγό (Winzer&Mazurek, 1998), χρήση επικοινωνιακών συστημάτων με αξιοποίηση εικόνων ή εναλλακτικής επικοινωνίας (Snell&Brown, 2000), υποστηρικτικό υλικό του αναλυτικού προγράμματος και στις δύο γλώσσες και περιοδική, τρέχουσα γλωσσική αξιολόγηση (Baca&Cervantes, 1998). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση πολιτισμικά ευαίσθητων συνομηλίκων ή διευθετήσεις ειδικών ομάδων, στρατηγικές αξιοποίησης μέντορα και στρατηγικές διδασκαλίας ψυχικής ανθεκτικότητας (Campbell-Whately, Algozzine&Obiakor, 1997; Gordon, 1995; Guetzloe, 1997), συνεργατική μάθηση, εμπειρίες ενσωμάτωσης και κατάρτιση προκοινωνικών δεξιοτήτων για τον κυρίαρχο πολιτισμό (Goldstein, 1999).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Από τα προηγούμενα αντιλαμβανόμαστε τη σπουδαιότητα της ύπαρξης του διαφοροποιημένου προγράμματος. Λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου αυτού χτίζουμε ένα καθημερινό πρόγραμμα. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να το υλοποιήσει θα πρέπει να είναι άρτια ενημερωμένος στο θέμα αυτό τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Έτσι, θα είναι ικανός να παρέχει ένα σταθερό περιβάλλον στο συγκεκριμένο παιδί, χωρίς πολλές εκπλήξεις και πολλά ερεθίσματα και θα προσπαθήσει να βελτιώσει την κοινωνική του συμπεριφορά παίρνοντας ως αφετηρία τα προσωπικά του ενδιαφέροντα-εμμονές.

6.2.3. Οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους

Οι προσωπικές και επαγγελματικές προκαταλήψεις, επίσης, μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και θεραπεία μαθητών με αυτισμό. Για να εξετάσει κανείς αυτά τα ζητήματα, είναι επιτακτικό οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν τις δικές τους απόψεις σε σχέση με τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και να εργαστούν για να αποκτήσουν ευαισθησία απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς αυτών, ανεξάρτητα από το βαθμό της γονικής εμπλοκής (Winzer & Mazurek, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα όλοι οι επαγγελματίες που εργάζονται με αλλοδαπούς μαθητές με αναπηρίες πρέπει να γνωρίζουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις απέναντι σε ορισμένες κοινωνικές ή πολιτισμικές ομάδες (Obiakor, 1994). Αυτές οι προκαταλήψεις μπορεί να αφορούν μαθητές συγκεκριμένης κοινωνικοοικονομικής ή εθνοπολιτισμικής προέλευσης, αναπηρίας, φυλής, γένους ή θρησκείας. Οι δάσκαλοι μπορεί να είναι αρνητικά προδιατεθειμένοι σε μαθητές με αυτισμό επειδή προέρχονται από μία πολιτισμική ομάδα που αντιπαθούν ή επειδή συχνά αναστατώνουν την τάξη με την συμπεριφορά τους, στερούνται

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αυτονόητες από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα ή επειδή οι γονείς των μαθητών αυτών, ενδεχομένως, να μην παραδέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν τη σχέση του με το μαθητή και επηρεάζουν το πεδίο δράσης του. Η εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους συνδέεται στενά με τις αξιολογήσεις των άλλων και περισσότερο εκείνων που βρίσκονται σε άμεση και συχνή επικοινωνία και αλληλεπίδραση (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές). Σύμφωνα με τους Brophy&Good (1986), οι παρακάτω συμπεριφορές των εκπαιδευτικών συνιστούν διαφορετική αντιμετώπιση ανάμεσα σε μαθητές με υψηλή και χαμηλή επίδοση: Περιμένουν λιγότερη ώρα τους «αδύνατους» μαθητές όταν πρόκειται να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Δίνουν στους «αδύνατους» τις απαντήσεις ή ρωτούν κάποιον άλλο μαθητή, αντί να προσπαθήσουν να τους βοηθήσουν με ενδείξεις, επανάληψη ή επαναδιατύπωση των ερωτήσεων. Παρέχουν «ακατάλληλη» ενίσχυση (για παράδειγμα, ανταμείβουν μια «ακατάλληλη» συμπεριφορά ή μια λάθος απάντηση των «αδύνατων»). Δίνουν λιγότερη προσοχή στους «αδύνατους» μαθητές ή αλληλεπιδρούν μαζί τους λιγότερο συχνά. Καλούν τους «αδύνατους» να απαντήσουν σε ερωτήσεις λιγότερο συχνά ή τους ρωτούν ευκολότερες, μη αναλυτικές και μη κριτικές ερωτήσεις. Αλληλεπιδρούν πιο φιλικά με τους «καλούς» παρά με τους «αδύνατους»· χαμογελούν πιο συχνά στους πρώτους και τους προσφέρουν περισσότερη ενθάρρυνση μη λεκτικής μορφής. Ελαχιστοποιούν την οπτική επαφή και άλλες μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους «αδύνατους».

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών τους, ιδιαίτερα στην ειδική εκπαίδευση (Ford, 1992;

Obiakor, 1999). Το υπόβαθρο ή τα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού δεν πρέπει να περιορίζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή τις μελλοντικές του επιλογές (Obiakor, 2001). Εάν η μητρική γλώσσα του μαθητή δεν είναι ίδια με τη γλώσσα της

χώρας υποδοχής, ένα δίγλωσσο διαγνωστικό τεστ είναι απαραίτητο. Η αξιολόγηση οποιασδήποτε επικοινωνίας με μαθητές με αυτισμό έχει δυσκολίες στη διάκριση. Η υπεραντιπροσώπηση δίγλωσσων μαθητών στην ειδική εκπαίδευση προϋποθέτει ότι το προσωπικό που κάνει τις διαγνώσεις αρκετά συχνά δυσκολεύεται να ξεχωρίσει τις καταστάσεις ανικανότητας από τις γλωσσικές συμπεριφορές, χαρακτηριστικό μαθητών που μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα (Carrasquillo, 1991).

6.3. Παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την εκπαίδευση μαθητών με σύνδρομο Asperger και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

6.3.1. Ο βαθμός επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης των μαθητών και των γονέων τους

Ορισμένες από τις συμπεριφορές παιδιών με αυτισμό, όπως ξεσπάσματα θυμού, επιθετικότητα, έλλειψη κανονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, έλλειψη οπτικής επαφής, φτωχές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ανεπαρκείς δεξιότητες επικοινωνίας και έλλειψη κατάλληλης συναισθηματικής έκφρασης ενδέχεται να έχουν τη βάση τους στο πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους. Για παράδειγμα η έλλειψη οπτικής επαφής του παιδιού με έναν ενήλικο ή με τον εκπαιδευτικό του, όταν ο τελευταίος του απευθύνει μία ερώτηση και περιμένει απάντηση ή έστω ένα νεύμα ή μία έκφραση του προσώπου του είναι πιο συνηθισμένο ανάμεσα στους Αμερικανούς ασιατικής καταγωγής, παρά στους Αμερικανούς ευρωπαϊκής καταγωγής (Lian, 1996). Ορισμένα από τα συμπτώματα του αυτισμού μοιάζουν με τις αξίες με τις οποίες ανατρέφονται τα παιδιά με καταγωγή από την Ασία, τα οποία μαθαίνουν να είναι ήσυχα, να αποφεύγουν την οπτική επαφή με τους ενήλικες, να επιδεικνύουν ελάχιστα τα συναισθήματά τους

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και να συμμετέχουν περιορισμένα σε μία συνομιλία όταν αυτή γίνεται στο σχολικό περιβάλλον (Coon, Cook, Tran&Tu, 1997). Οι Kim&Keefe (2010) προσδιόρισαν τέσσερα σημαντικά εμπόδια που έχουν επιπτώσεις στην υγεία των Αμερικανών ασιατικής καταγωγής: α) την έλλειψη ειδικών που μιλούν τη γλώσσα τους ή καταλαβαίνουν τον ασιατικό πολιτισμό, β) τη γνώση που έχουν τα μέλη της κοινότητας στα θέματα υγείας, γ) την έλλειψη προσιτής ασφάλειας υγείας και δ) το φόβο να ζητήσουν τη βοήθεια διαφόρων υπηρεσιών λόγω του ότι είναι μετανάστες, ενδεχομένως χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα. Τα γλωσσικά εμπόδια θεωρούνται ως σημαντική πηγή ανησυχίας από αυτήν την κοινότητα. Πολλοί Αμερικανοί ασιατικής καταγωγής καταβάλλουν μεγάλο αγώνα για να κλείσουν ένα απλό ραντεβού σε κάποια υπηρεσία, να υποστηρίξουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της υγείας τους και να κατανοήσουν τις συστάσεις ή τις προτεινόμενες από τους γιατρούς μορφές θεραπείας. Ο τρόπος με τον οποίο οι μετανάστες έχουν εισέλθει στη χώρα υποδοχής, μπορεί να αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα. Όταν ένας μετανάστης είναι «παράνομος» μπορεί να μην είναι δυνατό να έχει υγειονομική περίθαλψη ή πρόσβαση σε άλλες υπηρεσίες για το παιδί του, και να φοβάται να εκτεθεί δημόσια. Στον πολιτισμό των Σομαλών, ο αυτισμός εκλαμβάνεται ως μία σοβαρή νοητική ασθένεια που μπορεί να επιφέρει ένα σημαντικό στίγμα. Λόγω του στίγματος αυτού πολλές οικογένειες αρνούνται να αποδεχτούν τόσο τη διάγνωση όσο και τα συμπτώματα του αυτισμού εντός της κοινότητάς τους (McGraw-Shuchman & McDonald, 2004). Οι παρατηρούμενες διαφορές στις αντιλήψεις των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων στο θέμα του αυτισμού μπορεί να αποτελέσουν ένα σημαντικό εμπόδιο για τη βοήθεια των παιδιών με αυτισμό και των οικογενειών τους στην έγκαιρη διάγνωση και κατάλληλη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αυτό δημιουργεί μία επιπρόσθετη δυσκολία και πρόκληση στις/στους κοινωνικούς λειτουργούς όσον αφορά τη δέσμευσή τους να βοηθήσουν τις οικογένειες και τις κοινότητες στις οποίες ανήκουν, να καταλάβουν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

τη φύση του αυτισμού και των συνιστώμενων τεχνικών αντιμετώπισης. Επιπλέον, ορισμένοι γονείς από την Ινδία δεν θεωρούν ότι οι γλωσσικές διαταραχές που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί τους είναι πιθανό να οφείλονται στον αυτισμό, γιατί πιστεύουν ότι τα αγόρια στην Ινδία μιλούν αργότερα απ' ό,τι τα κορίτσια (Daley&Sigman, 2002). Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ενημέρωση και επιμόρφωση χρειάζονται και οι εκπαιδευτικοί, γιατί μπορεί να θεωρήσουν ότι κάποιες από τις προαναφερθείσες συμπεριφορές (έλλειψη οπτικής επαφής ή επικοινωνιακών δεξιοτήτων) αποτελούν ξεκάθαρα συμπτώματα αυτισμού. Σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σίγουροι ότι ένας μαθητής έχει ταξινομηθεί σωστά στο φάσμα του αυτισμού, γιατί μπορεί ένας αλλοδαπός μαθητής να θεωρηθεί ότι έχει αυτισμό, ενώ δεν έχει ή ένας μαθητής με αυτισμό να θεωρηθεί ότι έχει κάποια άλλη μαθησιακή ή αναπτυξιακή διαταραχή.

Έρευνα για τα παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα έχουν δείξει ότι διαφορές υπάρχουν και στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς έχουν πρόσβαση στις ειδικές υπηρεσίες (Skinneretal., 1999; Pruchnoetal., 1997). Οι Αφροαμερικάνοι συχνά στρέφονται για βοήθεια προς την οικογένεια, φίλους και θρησκευτικές ομάδες πριν ψάξουν βοήθεια από ειδικούς (Rogers-Dulan & Blancher, 1995) και τυπικά έχουν πρόσβαση σε ειδικές υπηρεσίες λιγότερο συχνά από Αμερικανούς με ευρωπαϊκή καταγωγή (Pruchno etal., 1997). Οι Λατίνοι είναι λιγότερο πιθανό να αναζητήσουν βοήθεια σε ειδικές υπηρεσίες από τους Αφροαμερικάνους (Bailey etal., 1999). Επιπλέον, ορισμένοι Νοτιο-Ασιάτες μπορεί να μην αναζητήσουν βοήθεια από εξειδικευμένες υπηρεσίες, ειδικά εάν έχουν ένα κορίτσι με ειδικές ανάγκες, θεωρώντας ότι το στίγμα που θα το συνοδεύει θα δυσκολέψει μελλοντικά το γάμο του (Raghavanetal., 1999). Η αδυναμία εξεύρεσης μιας πρόωρης παρέμβασης από ειδικούς, ανάμεσα στις παραπάνω πολιτισμικές ομάδες, μπορεί να οδηγήσει σε μια ισόβια εξάρτηση των παιδιών από τις οικογένειές τους, την κοινότητα ή τις κρατικές υπηρεσίες. Μια

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

άλλη μελέτη από τους Thomasetal. (2007) προσδιόρισε τα ποσοστά αξιοποίησης σχετικών με τον αυτισμό υπηρεσιών, μέσα στις διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες των ΗΠΑ. Οι ερευνητές πήραν συνέντευξη από 383 οικογένειες της βόρειας Καρολίνας που είχαν ένα παιδί με αυτισμό, 11 χρονών ή μικρότερο, για να προσδιορίσουν ποιες από τις προσφερόμενες υπηρεσίες χρησιμοποιούσαν περισσότερο. Από τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ότι οι οικογένειες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και με παιδιά με αυτισμό αξιοποίησαν τον συντονιστή των διαφόρων υπηρεσιών λιγότερο από το 50% του χρόνου που είχαν στη διάθεσή τους και μόλις το 25% εξ αυτών των οικογενειών αξιοποίησαν τις υπηρεσίες ενός ψυχολόγου. Οι οικογένειες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και οι οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, φαίνεται πως αξιοποιούν λιγότερο τις προσφερόμενες υπηρεσίες προς τα παιδιά τους που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Η κατανόηση των πολιτισμικών κανόνων μιας οικογένειας και των επιπτώσεων που επιφέρει στα διάφορα μέλη της μια διάγνωση αυτισμού είναι εξαιρετικά σημαντική για τα άτομα των διαφόρων υπηρεσιών όταν αρχίζουν να συνεργάζονται με τις οικογένειες για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά τους. Οι Zhang & Bennett (2003) υπογραμμίζουν

την ανάγκη για τους επαγγελματίες, που ασχολούνται με την αντιμετώπιση του αυτισμού, να καταλάβουν την αντίδραση της οικογένειας όταν πληροφορείται ότι το παιδί τους έχει διαγνωστεί με κάποια αναπηρία. Η κατανόηση αυτή μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες, αφού καταλάβουν τα αίτια της συναισθηματικής αντίδρασης, να πλησιάσουν τα μέλη της οικογένειας με μεγαλύτερη ευαισθησία και αποτελεσματικότητα. Σε οποιαδήποτε οικογένεια, αλλά ιδιαίτερα στις εθνοπολιτισμικά διαφορετικές, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση οποιασδήποτε προόδου όσον αφορά την μέριμνα των αναγκών των παιδιών με αυτισμό. Οι επαγγελματίες των διαφόρων υποστηρικτικών υπηρεσιών πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

χρόνο με αυτές τις οικογένειες προκειμένου να δημιουργήσουν αυτή την εμπιστοσύνη, και πρέπει να καταβάλλουν πρόσθετη προσπάθεια αφενός για να καταλάβει η οικογένεια όσα προτείνονται από τις υπηρεσίες και αφετέρου να επιτύχουν την αμοιβαία κατανόηση όσων λένε προς την οικογένεια και όσων λέει η οικογένεια για τη διάγνωση, τη θεραπεία, και τις συστάσεις. Η ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με τις παροχές του εκπαιδευτικού συστήματος σε άτομα με ειδικές ανάγκες απαιτεί χρόνο, ιδιαίτερα εάν η οικογένεια δεν μιλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή εάν οι πολιτισμικές της αντιλήψεις έρχονται σε αντίθεση με τον τρόπο λειτουργίας των ειδικών τάξεων ή σχολείων. Οι Zhang & Bennett (2003) υπογραμμίζουν, επίσης, την ανάγκη για κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της οικογενειακής δομής του παιδιού, η οποία συχνά καθορίζει και τα μέλη εκείνα που θα εμπλακούν στην φροντίδα του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Συχνά τα μέλη αυτά ανήκουν στον κλειστό ή τον διευρυμένο κύκλο της οικογένειας, στο φιλικό περιβάλλον της ή είναι οι επικεφαλής της κοινότητας στην οποία εντάσσεται η οικογένεια και την βοηθούν να λάβει αποφάσεις για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που σχετίζονται με το παιδί. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων πρέπει να περιλαμβάνει οποιονδήποτε από αυτούς τους σημαντικούς για την οικογένεια ανθρώπους προκειμένου να σχεδιαστούν και να είναι αποτελεσματικές οι όποιες παρεμβάσεις κριθούν αναγκαίες για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων του παιδιού. Είναι, επίσης, ουσιαστικό, σύμφωνα με τους Zhang & Bennett (2003), οι στόχοι των προγραμμάτων παρέμβασης να λαμβάνουν υπόψη τη γλώσσα και τον πολιτισμό της οικογένειας.

6.3.2. Η διατύπωση των διαγνώσεων των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές

Οι κατηγοριοποιήσεις των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και αποτυπώνονται στις διαγνώσεις που λαμβάνουν από

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διάφορες υπηρεσίες, καθώς και οι τίτλοι των διαγνώσεων, επηρεάζουν σημαντικά τόσο τους μαθητές, τους συμμαθητές τους, τους γονείς τους και το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ζουν. Είναι γεγονός ότι μερικοί τίτλοι διαγνώσεων είναι περισσότερο ευήκοοι ή ουδέτεροι σε σχέση με κάποιους άλλους που φέρουν ένα αρνητικό φορτίο. Για παράδειγμα μια διάγνωση συνδρόμου Asperger, η οποία προϋποθέτει ότι το παιδί έχει τουλάχιστον τη μέση νοημοσύνη, είναι προτιμότερη από μία διάγνωση αυτισμού, στην οποία τα τρία τέταρτα περίπου των μαθητών έχουν επίσης νοητική υστέρηση. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εκλαμβάνουν ή αξιολογούν μια αναπηρία, συχνά, βρίσκεται σε συνάρτηση με τις πολιτισμικές τους αξίες. Παραδείγματος χάριν, μερικές μητέρες από τη Λατινική Αμερική έχοντας ένα παιδί με σοβαρές αναπηρίες θεωρούν ότι θυσιάζοντας ένα μέρος της ζωής τους θα είναι περισσότερο ευλογημένες στην επόμενη ζωή ή άλλοτε, λιγότερο συχνά, βλέπουν την όλη κατάσταση ως τιμωρία από το Θεό (Skinneretal., 1999). Παρόμοιες απόψεις μπορεί να είναι κοινές και μεταξύ άλλων πολιτισμικών, εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων (Marshalletal., 2003).

Επομένως, το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αποδεκτή ή όχι μία διάγνωση, το γλωσσικό υπόβαθρο της που επηρεάζει το βαθμό κατανόησης του προβλήματος και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν και μία σειρά διαφορετικών καταστάσεων όπως, η έλλειψη οποιασδήποτε διάγνωσης ή μία ανεπαρκώς εμπεριστατωμένη ή ακόμη και λάθος διάγνωση από το διαγνωστικό προσωπικό των διαφόρων υπηρεσιών, οι δυσκολίες στην κατάταξη ενός μαθητή στο φάσμα του αυτισμού, η επικάλυψη πολλών δυσλειτουργιών και συμπεριφορών με άλλες μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολεύουν αφενός τη σωστή διάγνωση και κατηγοριοποίηση και αφετέρου την έγκαιρη και ορθή αντιμετώπιση

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

6.3.3. Το είδος των υλοποιούμενων παρεμβάσεων

Όσον αφορά τις παρεμβάσεις σε παιδιά με αυτισμό και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο η Kitzhaber (2012) εντόπισε τα παρακάτω πέντε θέματα που τις επηρεάζουν: Η γλώσσα, η σημασία του παιχνιδιού, η εκπαίδευση της οικογένειας, ο ρόλος του φύλου και το στίγμα. Η γλώσσα αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει η κατανόηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η έννοια του παιχνιδιού αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο άλλοι πολιτισμοί ερμηνεύουν το παιχνίδι και τη σημασία του για τα παιδιά. Η εκπαίδευση της οικογένειας αναφέρεται στο ρόλο της οικογένειας και πώς τα διάφορα μέλη της μπορούν να εκπαιδευτούν σε τεχνικές, από το προσωπικό των υπηρεσιών που προσφέρονται στα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, έτσι ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες και να εφαρμόζουν τις τεχνικές αυτές στο σπίτι. Ο ρόλος του φύλου, αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει το φύλο στις πολυπολιτισμικές οικογένειες, ιδιαίτερα στις οικογένειες που έχουν ένα πατριαρχικό οικογενειακό σύστημα.

Τέλος, το στίγμα, αναφέρεται στην αρνητικό φορτίο που μεταφέρει μία διάγνωση αυτισμού και κάνει τις οικογένειες κάποιων πολιτισμικών ομάδων να ντρέπονται και να αποκρύπτουν όσο μπορούν μία τέτοια διάγνωση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις ανάγκες του παιδιού τους και να δεχτούν βοήθεια από τους επαγγελματίες των διαφόρων υπηρεσιών.

Το διαγνωστικό προσωπικό, επίσης, θα πρέπει να γνωρίζει ότι η ταξινόμηση αλλοδαπών μαθητών στο ευρύ φάσμα των διαταραχών του αυτισμού μπορεί να είναι προβληματική, γιατί έχουν αρκετές γλωσσικές αδυναμίες, όπως και έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Εάν η αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους επηρεάζεται από τη

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

χρήση μιας δεύτερης γλώσσας ή από άλλες πολιτισμικές συμπεριφορές, τότε η όποια διάγνωση ενδέχεται να μην έχει γίνει με ακρίβεια.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν κυρίως στην ταξινόμηση και αντιμετώπιση των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, χωρίς να εξετάζουν το ρόλο και τη σημασία του πολιτισμού. Η έλλειψη τέτοιων δεδομένων μπορεί να απεικονίζει την αδυναμία συνειδητοποίησης της βαρύνουσας θέσης που διαδραματίζουν τα πολιτισμικά ζητήματα και των τρόπων που αυτά επιδρούν στους μαθητές με αυτισμό, καθώς και στις οικογένειές τους. Ένα παιδί με αυτισμό και πολιτισμικές, φυλετικές, γλωσσικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές είναι αυτονόητο ότι αισθάνεται απομονωμένο, περιθωριοποιημένο και στιγματισμένο και χρειάζεται εξειδικευμένη βοήθεια, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση όλων των επιπρόσθετων προβλημάτων που ανακύπτουν από τις προαναφερθείσες διαφορές. Αλλά και οι γονείς αυτών των παιδιών, αρκετά συχνά, διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα για τα προβλήματα του παιδιού τους, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις τους κάνουν ακόμη και να αποφεύγουν να βγάζουν το παιδί τους έξω.

Για την ομαλή προσαρμογή, αλλά και εκπαιδευτική ανάπτυξη μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και κυρίως παιδιών με σύνδρομο Asperger, που παρακολουθούν τα σχολεία της γειτονιάς τους, βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι εξαιρετικά σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί, να είναι θετικοί τόσο στις αρχές της διαπολιτισμικής όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που στοχεύουν στην εξάλειψη όλων των εμποδίων που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση ειδικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλές

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προσδοκίες από όλους τους μαθητές τους. Οι χαμηλές προσδοκίες, όταν επιβεβαιώνονται συστηματικά, τείνουν να εσωτερικευτούν στην εικόνα που διαμορφώνουν ορισμένοι μαθητές για τον εαυτό τους και στη συνέχεια να επαληθευτούν ως 'αυτοεκπληρούμενη προφητεία'. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τρόπους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται τόσο στις αναπτυξιακές διαταραχές των μαθητών τους που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού όσο και στις διαφορές που απορρέουν από τον πολιτισμό τους. Επιπλέον, να σέβονται, να συμπεριλαμβάνουν και να δημιουργούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα για όλες τις ομάδες των μαθητών. Τέλος, να δημιουργούν κατάλληλο κλίμα διδασκαλίας και μάθησης, με συγκεκριμένους στόχους, το οποίο εμφυσά αξίες όπως η ανοχή, η αποδοχή και η κατανόηση της όποιας διαφορετικότητας.

Η δέσμευση στις παραπάνω αρχές, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να χαρακτηρίζει και όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με αυτισμό με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο (όπως γονείς, συμμαθητές, προσωπικό υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών). Ωστόσο, αρκετοί από τους εμπλεκόμενους δεν ενστερνίζονται τις ίδιες αρχές και η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από προκαταλήψεις στη διαφορετικότητα. Οι προκαταλήψεις αυτές σε συνδυασμό με τη δυσκολία ταξινόμησης των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, καθώς επίσης και με τις γλωσσικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές, την έλλειψη επιμόρφωσης και στήριξης από επίσημους φορείς, την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Τα συμπτώματα των διαταραχών στο φάσμα του αυτισμού, τα οποία ενίοτε επικαλύπτουν εκείνα άλλων διαγνώσεων, συχνά, οδηγούν τους γονείς σε σύγχυση. Οι εκθέσεις που λαμβάνουν αναφέρουν ότι τα παιδιά τους έχουν αναπτυξιακές καθυστερήσεις, διαταραχές επικοινωνίας, νοητική υστέρηση ή πολλαπλές

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ανικανότητες, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές / ψυχαναγκαστικές διαταραχές ή διαταραχές άγχους. Παρά την αναγνώριση της σημαντικότητας της συνεκπαίδευσης παιδιών με σύνδρομο Asperger στα γενικά σχολεία η έρευνα στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένη και ειδικότερα όσον αφορά εκείνους από τους μαθητές που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας συνάγεται ότι η διάγνωση του συνδρόμου Asperger και γενικότερα του αυτισμού σχετίζεται, ως ένα βαθμό, με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η οικογένεια του παιδιού. Επιπροσθέτως, οι πάροχοι ειδικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να υιοθετούν αποκλειστικά την υπόθεση του ελλείμματος, η οποία ουσιαστικά εμποδίζει αυτούς τους μαθητές να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους. Οι μελλοντικές έρευνες στο χώρο της διαπολιτισμικής πρέπει να εξετάζουν και τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, καθώς και οι έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό πρέπει να διερευνούν και την ομάδα των αλλοδαπών παιδιών.

Όσον αφορά στη χώρα μας, τα στατιστικά δεδομένα για τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών με αυτισμό ή βιβλιογραφικά δεδομένα για τη σχέση που διαδραματίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας τόσο στον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνει τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ένα μέλος της όσο και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει την όποια αναπηρία, δεν φαίνεται να είναι αρκετά, γεγονός που σηματοδοτεί την ανάγκη διεξαγωγής σημαντικών ερευνών προς την κατεύθυνση ενδελεχούς μελέτης αυτής της ομάδας των μαθητών. Μόνον έτσι θα μπορέσουν και οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν επαρκώς στις σύνθετες αναπτυξιακές διαταραχές των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αναγνωστοπούλου, Σ. Α. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Γουδήρας, Β. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου- Ηλιάδου, Α. Γκαράνης& Α. Χαριοπολίτου, (Επιμ.) *Απυση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμπατζάκη- Δημητρίου, Ζ. (2010). *Θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πάραλος.

Κυπριωτάκη, Μ. (2007). Ένα «κοινό» νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά; Αντιλήψεις και ετοιμότητα των νηπιαγωγών. Στο: *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πατσίδου- Ηλιάδου, Μ. (2013). Η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής «κλειδί» για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου- Ηλιάδου, Α. Γκαράνης& Α. Χαριοπολίτου, (Επιμ.) *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη

Σπετσιώτης, Μ. Γ. (2003). *Πρώιμη παιδαγωγική- εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ωρίων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σύνδρομο

Άσπεργκερ. Στο: https://el.wikipedia.org/wiki/Σύνδρομο_Άσπεργκερ (προσπελάστηκε στις 10/8/2015)

Ξενόγλωσσες και μεταφράσεις

Altomare, A., K. Matchullis & K. Jitlina (2012). School-Based Practises for Asperger Syndrome: A Canadian Perspective. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(4), 319-336.

Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.

Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Baca, L. M. & H. T. Cervantes (1998). *The bilingual special education interface* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bailey, D. B., D. Skinner, P. Rodriguez, D. Gut & V. Correa (1999). Awareness, use, and satisfaction with services for Latino parents of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 65, 367–381.

Brewin, B., R. Renwick & A. Schormans (2008). Parental Perspectives of the Quality of Life in School Environments for Children With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23 (4), 242-252.

Brophy, J., T. Good (1986). Teacher behavior and student achievement, in: M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*, pp. 340-370, NY: Macmillan.

Campbell-Whatley, G. D., B. Algozzine & F. E. Obiakor (1997). Using mentoring to improve academic programming for African American male youths with mild disabilities. *The School Counselor*, 44, 362–366.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Carrasquillo, A. L. (1991). *Hispanic children and youth in the United States: A resource guide*. New York: Garland.

Coon, Cook, Tran & Tu (1997). Children enabling change: A multicultural, participatory, community-based rehabilitation research project involving Chinese children with disabilities and their families. *Child & Youth Care Forum*, 26(3), 205-219.

Daley, T. C. & M. D. Sigman (2002). Diagnostic conceptualization of autism among Indian psychiatrists, psychologists, and pediatricians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 13–23.

Ford, B. A. (1992). Multicultural education training for special educators working with African-American youth. *Exceptional Children*, 59, 107–114.

Goldstein, A. P. (1999). *The Prepare Curriculum: Teaching prosocial competencies*. Champaign, IL: Research Press

Gordon, K. A. (1995). Self-concept and motivational patterns of resilient African American high school students. *Journal of Black Psychology*, 21, 239–255.

Guetzloe, E. (1997). The power of positive relationships: Mentoring programs in the school and community. *Preventing School Failure*, 41(3), 100–105.

Kim, W. & R.H. Keefe (2010). Barriers to healthcare among Asian Americans. *Social work in Public Health*, 25, 286-295.

Kitzhaber, S., (2012). Interventions for Multicultural Children with Autism. *Master of Social Work Clinical Research Papers*. Paper 118. http://sophia.stkate.edu/msw_papers/118 (προσπελάστηκε στις 5/4/2016).

Lamarine, R. (2001). Asperger Syndrome: Advice for School Personnel. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45 (4), 148-152.

Lian, M. J. (1996). Teaching Asian American children. In E. Duran (Ed.), *Teaching students with moderate/severe disabilities, including autism: Strategies for second language learners in inclusive settings* (pp. 239–253). Springfield, IL: Charles C. Thomas

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Linton, A., P. Germundsson, M. Heimann & B. Danermark (2015). The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger). *Cogent education*, 2.
- Marshall, E. S., S. F. Olsen, B. L. Mandleco, T. T. Dyches, K. W. Allred & N. Sansom, (2003). "This is a spiritual experience": Perspectives of Latter-Day Saint families living with a child with disabilities. *Qualitative Health Research*, 13(1), 57–76.
- McCrimmon, A., A. Altomare, K. Matchullis & K. Jitlina (2012). School-Based Practises for Asperger Syndrome: A Canadian Perspective. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(4), 319-336.
- McGraw-Shuchman, D. & C. McDonald (2004). Somali mental health. *Bildhaan*, 4, 65-77.
- Mintz, J. (2008). Working with children with Asperger' s Syndrome in the mainstream classroom: A psychodynamic take from the chalk face. *Psychodynamic Practice*, 14 (2), 169-180.
- Obiakor, F. E. (1994). *The eight step multicultural approach: Learning and teaching with a smile*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Obiakor, F. E. (1999). Teacher expectations of minority exceptional learners: Impact on "accuracy" of self-concepts. *Exceptional Children*, 66(1), 39–53.
- Obiakor, F. E. (2001). *It even happens in "good" schools: Responding to cultural diversity in today's classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pruchno, R., J. H. Patrick & C. J. Burant (1997). African American and White mothers of adults with chronic disabilities: Caregiving burden and satisfaction. *Family Relations*, 46, 335–346.
- Raghavan, C., T. S. Weisner & D. Patel (1999). The adaptive project of parenting: South Asian families with children with developmental delays. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 281–292.
- Rogers-Dulan, J. & J. Blancher (1995). African-American families, religion, and disability: A conceptual framework. *Mental Retardation*, 33, 226–238.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Sciutto, M., S. Richwine, J. Mentrikoski & K. Niedzwiecki (2012). A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students With Asperger Syndrome. *Focus in Autism and Other Developmental Disabilities*, 27 (3), 177-188.
- Shogren, K., R. Lang, W. Machalicek, M. Rispoli & M. O' Reilly (2011). Self- Versus Teacher Management of Behavior for Elementary School Students With Asperger Syndrome: Impact on Classroom Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 87-96.
- Skinner, D., D. B. Bailey, V. Correa & P. Rodriguez (1999). Narrating self and disability: Latino mothers' construction of identities vis-à-vis their child with special needs. *Exceptional Children*, 65, 481-495.
- Snell, M. E. & F. Brown (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed.). Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Thomas, K.C., A.R. Ellis, C. McLaurin, J. Daniels & J.P. Morrissey (2007). Access to care for autism-related services. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1902-1912.
- Venn, J. J. (2000). *Assessing students with special needs* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wilder L., T. Taylor Dyches, F. Obiakor, B. Algozzine (2004). Multicultural Perspectives on Teaching Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (2), 105-113.
- Williams, K. (2001). Understanding the Student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 36 (5), 287-292.
- Winzer, M. A. & K. Mazurek (1998). *Special education in multicultural contexts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zhang, C. & T. Bennett (2003). Facilitating the meaningful participation of culturally and linguistically diverse families in the IFSP and IEP process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(51), 51-59.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ-
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-
ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ
ΚΕΙΜΕΝΑ ΔΙΑΛΟΓΟΥ-
ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ- ΑΣΚΗΣΕΙΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ζ΄. ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ... ΤΙ ΘΑ ΠΑΡΩ ΜΑΖΙ ΜΟΥ ΦΕΥΓΟΝΤΑΣ.

Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης παιδιών και ενηλίκων

με αφορμή βιβλίο των Κάντζου & Νικολούδη, (2016)

«Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας», Εκδ. ΕΚΕΔΙΣΥ

Κάντζου Νίκη,

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος
Παιδαγωγικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, Υποψήφια
Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, Συγγραφέας, Εκπαιδεύτρια προγραμμάτων Μουσικής
Αγωγής

Νικολούδη Τριανταφυλλιά,

ΕΕ ΠΕ 60, Δρ Παιδαγωγικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Συγγραφέας, Δασκάλα Δράματος στην Εκπαίδευση

Στα τέλη του 2015, ο αριθμός των ανθρώπων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους ως πρόσφυγες ξεπέρασε κάθε προηγούμενο φτάνοντας τα 65 εκατομμύρια, ανάμεσα σε αυτά τα άτομα, τα μισά ήταν παιδιά (UNCR, 2015). Με την άνευ προηγουμένου ενίσχυση των προσφυγικών ροών προς τα σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ελλάδα αναδεικνύεται σε κυρίαρχο τόπο πρώτης υποδοχής προσφύγων και μεταναστών, κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν και από άλλες περιοχές που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση (UNCR, 2014).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία των χωρών φιλοξενίας μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές, εναλλακτικά διδακτικά μέσα και μεθόδους οργάνωσης της σχολικής τάξης, ώστε να προωθούν αποτελεσματικά το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ενσυναίσθηση, τη συλλογικότητα και την ισότητα των ευκαιριών για όλους.

Το εκπαιδευτικό σενάριο *«Πρόσφυγες ...Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας»* έχει στόχο μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες να αναπτύξει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την αναγκαιότητα πρόληψης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού που συχνά υφίστανται οι πρόσφυγες.

7.1. Πληροφοριακό υλικό για τους πρόσφυγες

- Κάποιοι άνθρωποι φεύγουν αναγκαστικά από την πατρίδα τους, εξαιτίας διώξεων που υφίστανται για την καταγωγή, τη θρησκεία ή τις πολιτικές τους πεποιθήσεις, ή λόγω ακραίων φυσικών φαινομένων.
- Αφήνουν πίσω τους ό,τι έχουν: σπίτι, συγγενείς, φίλους, αντικείμενα.
- Αναζητούν μια χώρα που θα βρουν καταφύγιο και θα μπορούν να ζήσουν ασφαλώς.
- Η μεγάλη πλειοψηφία των προσφύγων καταφεύγει σε γειτονικές χώρες, όπου συνήθως ζει σε καταυλισμούς.
- Οι καταυλισμοί οργανώνονται από διεθνείς οργανισμούς και ανθρωπιστικές, φιλανθρωπικές οργανώσεις. Εκεί παρέχεται στους πρόσφυγες τροφή, νερό φάρμακα και εκπαίδευση. Πολλοί από αυτούς περιμένουν να αποκατασταθεί η ειρήνη στην πατρίδα τους για να επιστρέψουν.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Πολλές φορές, όμως, οι πρόσφυγες καταφεύγουν σε μακρινές χώρες με διαφορετική γλώσσα, πολιτισμό, ήθη και έθιμα. Τότε οι οργανώσεις τους βοηθούν να μάθουν τη γλώσσα, να βρουν δουλειά και να ξεκινήσουν μια νέα ζωή.
- Κάθε ημέρα, σε κάποια γωνιά της γης, πολλά παιδιά γίνονται πρόσφυγες. Τα παιδιά, όμως, συνήθως δεν καταλαβαίνουν ακριβώς τους λόγους του ξεριζωμού τους. Απλώς είναι τρομοκρατημένα. Πολλές φορές, εγκαταλείποντας την πατρίδα τους, παίρνουν μαζί τους μόνο τα όνειρα και τις ελπίδες τους.
- Τον προηγούμενο αιώνα στην Ελλάδα, μετά την καταστροφή της Σμύρνης (1922), υποδεχθήκαμε περίπου ενάμισι εκατομμύριο Έλληνες πρόσφυγες, που ζούσαν στα παράλια της Μικράς Ασίας και αναγκάστηκαν να φύγουν, εξ' αιτίας του πολέμου.
- Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες του κόσμου, υποδεχόμαστε πρόσφυγες.
- Οι πρόσφυγες και οι οικογένειές τους χρειάζονται τη συμπαράσταση, την κατανόηση και τη βοήθειά μας. Αρκεί να σκεφτούμε ότι αυτό που τους συνέβη μπορεί να συμβεί στον καθένα μας.
- Στις 5 Απριλίου είναι η Πανελλήνια Ημέρα Προσφύγων και 20 Ιουνίου είναι η Παγκόσμια Ημέρα των Προσφύγων.

7.2. Υλοποίηση δραστηριοτήτων

1^η Δραστηριότητα: «Αφήγηση ιστορίας: 'Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας'»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ακούν με προσοχή την αφήγηση μιας ιστορίας, να απαντούν σε ερωτήσεις διαφόρων τύπων και να εντοπίζουν βασικά στοιχεία-χαρακτηριστικά της πλοκής της ιστορίας.

Διάρκεια: 40 λεπτά

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τεχνική: Οπτική παρατήρηση, Διδασκαλία μέσα από την Τέχνη, Αφήγηση, Ακρόαση, Ερωτηματική Διδασκαλία

Υλικά: Το βιβλίο: «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας», μια βαλίτσα.

Περιγραφή δραστηριότητας: Παρουσιάζουμε στα παιδιά μία μικρή βαλίτσα που στο χερούλι της έχει στερεωμένο ένα σημείωμα. Αφού παρατηρήσουν για λίγο την βαλίτσα, αποφασίζουμε να διαβάσουμε το σημείωμα το οποίο γράφει: «Είμαι μια βαλίτσα που ήρθα από μακριά. Για να μάθετε πώς βρέθηκα στην Ελλάδα και σε ποιον ανήκω, διαβάστε το βιβλίο που θα βρείτε στο εσωτερικό μου». Ύστερα από την ανάγνωση της ιστορίας «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας» (Κάντζου, Νικολούδη, 2016) ,συζητάμε με τα παιδιά χρησιμοποιώντας ανοικτές ερωτήσεις για την ιστορία, τη δομή και το περιεχόμενό της. Ενδεικτικές δημιουργικές ερωτήσεις που μπορούμε να κάνουμε είναι:

- Γιατί ... η βαλίτσα μας λέει την ιστορία της;
- Ποιοι είναι οι λόγοι ... που «ανάγκασαν» τη βαλίτσα να ταξιδέψει;
- Τι θα συνέβαινε ... εάν δεν γινόταν πόλεμος;
- Ποιος είναι ο σκοπός ... του ταξιδιού για την Nur, την οικογένειά της;
- Τι θα ήταν διαφορετικό εάν ... η οικογένειά της Nur έπαιρνε πολλές βαλίτσες στο ταξίδι τους;
- Υποθέστε ότι εσείς ... είσατε στην θέση της Nur. Πώς θα αισθανόσασταν;
- Σε τι θα διέφερε ... εάν η Nur ετοίμαζε την βαλίτσα των διακοπών της;
- Τι θα συνέβαινε .. εάν ξέραμε ότι πρέπει να φύγουμε από τον τόπο μας και να μην ξαναγυρίσουμε;
- Τι θα άλλαζε ... εάν στην πατρίδα της Nur δεν γινόταν πόλεμος;

2η Δραστηριότητα: «Ζωντανεύουμε την ιστορία της βαλίτσας»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο θέμα των προσφύγων, να εκφράζονται με το δραματικό παιχνίδι, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία

Διάρκεια: 40 λεπτά

Τεχνική: Δραματοποίηση, Ερωτηματική Διδασκαλία, Συζήτηση

Υλικά: Ρούχα, πανιά, αντικείμενα από τη θεατρική γωνιά.

Περιγραφή δραστηριότητας: Χρησιμοποιούμε υλικό από τη θεατρική γωνιά και με τη συνοδεία απαλής μουσικής, αφηγούμαστε την ιστορία. Τα παιδιά με παντομίμα, υποδύονται ότι είναι οι πρόσφυγες της ιστορίας. Παίζουμε σκηνή-σκηνή την ιστορία. Κατά τη διάρκεια της αναπαράστασης, με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, όπως η παγωμένη εικόνα, παρεμβαίνουμε κάνοντας ερωτήσεις στα παιδιά, εστιαζόμενοι στην έκφραση των συναισθημάτων τους και επιμένοντας στις έννοιες: «ξεριζωμός, εγκαταλείπω, πόλεμος, αγωνία». Στο τέλος της δράσης, συζητάμε, για το πώς νιώσαμε ως πρόσφυγες και τα συναισθήματα που είχαμε σε κάθε κατάσταση.

3η Δραστηριότητα «Τι υπάρχει μέσα στη βαλίτσα»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να βρουν μέσα στη βαλίτσα τα αντικείμενα που άκουσαν από την ανάγνωση τα ιστορίας, ότι περιείχε

Διάρκεια: 10 λεπτά

Τεχνική: Οπτική παρατηρητικότητα, Ερωτηματική Διδασκαλία

Υλικά: Το βιβλίο, μια βαλίτσα, τα αντικείμενα που αναφέρονται μέσα στο βιβλίο.

Περιγραφή δραστηριότητας: Ανοίγουμε τη βαλίτσα και καλούμε δύο παιδιά, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα αντικείμενα που είχαμε διαβάσει, ότι πήρε μαζί της η Nur. Στη συνέχεια τα αναζητούν μέσα στη βαλίτσα.

4η Δραστηριότητα: «Επιλέγοντας ένα αντικείμενο»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να επιλέξουν ένα αντικείμενο από τη βαλίτσα, να παρατηρούν, να συζητούν, να ανταλλάσσουν απόψεις, να επιχειρηματολογούν.

Διάρκεια: 10 λεπτά

Τεχνική: Οπτική παρατηρητικότητα, Ερωτηματική Διδασκαλία, Συζήτηση

Υλικά: Ένα αντικείμενο από αυτά που περιέχει η βαλίτσα.

Περιγραφή δραστηριότητας: Αποφασίζουμε ως ομάδα και επιλέγουμε ελεύθερα ένα αντικείμενο από αυτά που υπάρχουν στη βαλίτσα που αφορά το βιβλίο «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας». Το παρατηρούμε, το αγγίζουμε με τα χέρια μας. Στη συνέχεια θέτουμε ερωτήσεις στα παιδιά, στις οποίες καλούνται να απαντήσουν ως ομάδα:

- Γιατί πιστεύετε, ότι επέλεξε η Nur το συγκεκριμένο αντικείμενο;
- Τι θα ήθελε πιθανόν να της θυμίζει;
- Τι μπορεί να συμβολίζει για αυτήν;
- Τι θα μπορούσε να κάνει με αυτό, στο νέο τόπο;

5η Δραστηριότητα: «Σχέση με τα αντικείμενα»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρούν, να διερευνούν, να επιχειρηματολογούν και να διαχειρίζονται τους συλλογισμούς τους.

Διάρκεια: 10 λεπτά

Τεχνική: Οπτική παρατηρητικότητα, Ερωτηματική Διδασκαλία, Συζήτηση

Υλικά: Ένα αντικείμενο από αυτά που περιέχει η βαλίτσα.

Περιγραφή δραστηριότητας: Παρατηρούμε τα αντικείμενα της βαλίτσας. Επιλέγουμε ένα από αυτά και εφαρμόζουμε τη ρουτίνα της σκέψης: «Συγκρίνω και Συνδέω» της προσέγγισης του Έντεχνου Συλλογισμού (ArtfulThinking, ProjectZero, Harvard) που

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

βοηθούν τα παιδιά να καλλιεργήσουν την στοχαστική τους ικανότητα (<http://pzartfulthinking.org/>). Απαντάμε στις ερωτήσεις: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΕΓΩ: Υπάρχει κάτι από αυτό το αντικείμενο που σας θυμίζει κάτι από τη ζωή σας.

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: Σε τι μοιάζει/διαφέρει αυτό το αντικείμενο με άλλα αντικείμενα που έχετε δει.

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΚΟΣΜΟΣ: Αυτό το αντικείμενο μπορεί να συνδεθεί με γεγονότα που συμβαίνουν στον κόσμο;

6η Δραστηριότητα: «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μπου στη θέση των προσφύγων που φεύγουν αναγκαστικά από το σπίτι τους και την πατρίδα τους και πρέπει να επιλέξουν ένα αντικείμενο για να πάρουν μαζί τους (ενσυναίσθηση).

Διάρκεια: 30 λεπτά

Τεχνική: Παντομίμα, Κολάζ.

Υλικά: Φυλλάδια που απεικονίζουν το περίγραμμα μιας ανοιχτής βαλίτσας, πλαστελίνη ή πηλό, μαρκαδόροι, παλιά περιοδικά, ψαλίδια, κόλλα.

Περιγραφή δραστηριότητας: Προτείνουμε στα παιδιά να σκεφτούν ένα αντικείμενο, που θα έπαιρναν μαζί τους σε περίπτωση που αναγκάζονταν να φύγουν μακριά από την πατρίδα τους. Αφού χωριστούν σε ζευγάρια, συζητούν μεταξύ τους τι θα έπαιρναν μαζί τους αν έφευγαν αναγκαστικά από το σπίτι τους. Μόλις αποφασίσουν, κάθε ζευγάρι φέρνει μία φανταστική βαλίτσα, την ανοίγει και κάθε μέλος του ζευγαριού παρουσιάζει με παντομίμα το αντικείμενο που επέλεξε να πάρει μαζί στο ταξίδι του. Στη συνέχεια, δίνουμε σε κάθε ζευγάρι το φυλλάδιο και εκείνα ζωγραφίζουν ή προσθέτουν με την τεχνική του κολλάζ το αγαπημένο τους αντικείμενο που θα έπαιρναν εάν έπρεπε να φύγουν ξαφνικά από τον τόπο τους.

7η Δραστηριότητα: «Ο δρόμος της προσφυγιάς»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μπουν στη θέση των προσφύγων που φεύγουν αναγκαστικά από το σπίτι τους και την πατρίδα τους και πρέπει να επιλέξουν ένα αντικείμενο για να πάρουν μαζί τους.

Διάρκεια: 30 λεπτά

Τεχνική: Δραματοποίηση

Υλικά: Αντίγραφο του έργου ζωγραφικής «The walking of the many» του David Kumcieng (Σουδάν), υφάσματα διαφόρων χρωμάτων, αντικείμενα από τη γωνιά της δραματικής έκφρασης

Μουσική επένδυση: Η Προσμονή της Μαρίας, Ο Αποχωρισμός (CD Το Νησί, Μίνως Μάτσας



Περιγραφή δραστηριότητας: Με αφορμή τον πίνακα που ζωγράφισε ένα παιδί από το Σουδάν, τα παιδιά συζητούν, επιλέγουν ρόλους και κουστούμια και δραματοποιούν το δρόμο της προσφυγιάς.

Αναπαριστούν, δηλαδή, μια χώρα που ζει ειρηνικά. Όλοι οι άνθρωποι έχουν το σπίτι τους, την οικογένειά τους, τους φίλους τους. Πηγαίνουν στη δουλειά τους κάθε μέρα, ψωνίζουν, πηγαίνουν βόλτα, συζητούν ελεύθερα, διασκεδάζουν. Τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, διαβάζουν, παίζουν. Ξαφνικά όλα αλλάζουν. Η κυκλοφορία δε γίνεται ελεύθερα, οι συζητήσεις περιορίζονται, τα σχολεία ερημώνουν. Η χώρα αυτή ζει έναν πόλεμο. Πολλοί άνθρωποι τότε αποφασίζουν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους. Περπατούν σε δρόμους ή σε δύσβατα μονοπάτια. Άντρες, γυναίκες, παιδιά, παππούδες, γιαγιάδες προχωρούν κρατώντας ελάχιστα πράγματα στα χέρια τους.

8η Δραστηριότητα: «Φιλοξενώντας τη Φάτιμα, μία κούκλα πρόσφυγα»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν συναισθήματα συμπάθειας και κατανόησης των αναγκών των προσφύγων.

Διάρκεια: 40 λεπτά



Τεχνική: Οπτική παρατήρηση, Ερωτηματική Διδασκαλία, Συνεργασία με την οικογένεια

Υλικά: κούκλα από τη Β. Αφρική (Τυνησία), βαλιτσάκι, μαγνητόφωνο

Περιγραφή δραστηριότητας: Παρουσιάζουμε στα παιδιά τη Φάτιμα, την κούκλα της Nur. Η Φάτιμα όπως και η αγαπημένη της φίλη είναι πρόσφυγας. Αφού τα παιδιά την παρατηρήσουν, την αγγίξουν, τα ενθαρρύνουμε να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους μπορούμε να βρούμε ένα σπίτι για τη Φάτιμα. Τελικά καταλήγουμε στην απόφαση κάθε

παιδί να τη φιλοξενήσει για μερικές μέρες στο σπίτι του. Έτσι η Φάτιμα μπαίνει σε ένα βαλιτσάκι μαζί με ένα σημειωματάριο. Σε κάθε σπίτι η Φάτιμα γίνεται μέλος της οικογένειας, και καταγράφεται στο σημειωματάριο κάποια δραστηριότητα (π.χ. παιχνίδι, παρασκευή γλυκού, βόλτα στην παιδική χαρά) που κάνουν μαζί της. Αν θέλουν βγάζουν και φωτογραφίες. Όταν η Φάτιμα επιστρέψει στο σχολείο μετά από κάθε σπίτι που τη φιλοξένησε, συζητάμε για τις εμπειρίες που βίωσε, αλλά και πως αισθάνονταν τα παιδιά και οι οικογένειες τους όταν φιλοξενούσαν την κούκλα πρόσφυγα. Όταν ολοκληρωθούν οι επισκέψεις της σε όλα τα σπίτια, τότε φτιάχνουμε ένα CD με τις καταγραφές όλων των οικογενειών, φωτογραφίες της Φάτιμα και το μοιράζουμε στα παιδιά για να θυμούνται την κούκλα πρόσφυγα που φιλοξένησαν στο σπίτι τους.

9η Δραστηριότητα «Πρόσφυγες από βότσαλα»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο θέμα των προσφύγων και να έρθουν σε επαφή με έργα καλλιτεχνών

Διάρκεια: 40 λεπτά

Τεχνική: Οπτική παρατήρηση, Διδασκαλία μέσα από την Τέχνη, Εικαστικά.

Υλικά: video-projector, laptop, βότσαλα

Περιγραφή Δραστηριότητας: Παρακολουθούμε με τα παιδιά βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=ob2rt5upTdE>) με έργα του Σύρου γλύπτη NizarAliBadr που απεικονίζουν πρόσφυγες. Τα παιδιά εντοπίζουν, ότι τα συγκεκριμένα έργα τέχνης είναι φτιαγμένα από βότσαλα. Στη συνέχεια δοκιμάζουν να φτιάξουν τα δικά τους γλυπτά που αφορούν τους πρόσφυγες, χρησιμοποιώντας βότσαλα.

10η Δραστηριότητα: «Ένα σπίτι για τους πρόσφυγες»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο θέμα των προσφύγων και να κινητοποιηθούν.

Διάρκεια: 20 λεπτά

Τεχνική: Οπτική παρατήρηση, Εικαστικά, Συζήτηση, Ερωτηματική Διδασκαλία.

Υλικά: Φυλλάδια με το σήμα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, πλαστελίνη, μαρκαδόροι.

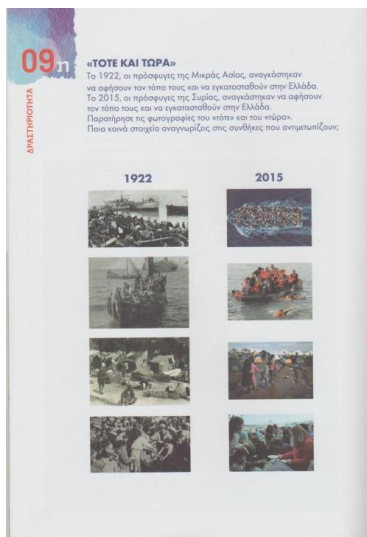
Περιγραφή Δραστηριότητας: Δείχνουμε στα παιδιά τη σήμα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Τα ρωτάμε να μας πουν τι νομίζουν ότι συμβολίζει. Με πλαστελίνη φτιάχνουμε ένα ανθρωπάκι. Με τα χέρια μας φτιάχνουμε το σχήμα της



ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στέγης. Τους μοιράζουμε τα φυλλάδια με το σήμα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και τους ζητάμε να ζωγραφίσουν με όποιον τρόπο μπορούν το σήμα αυτό. Όσα επιθυμούν, μπορούν να γράψουν και ένα μήνυμα προς την Ύπατη Αρμοστεία, κάνοντας αναφορά στο έργο της.

11η Δραστηριότητα: «Τότε και τώρα»



Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να ανταλλάσσουν απόψεις, να επιχειρηματολογούν.

Διάρκεια: 20 λεπτά

Τεχνική: Οπτική παρατήρηση, Συζήτηση.

Υλικά: Φύλλο δραστηριότητας από το βιβλίο: «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας»

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Παρουσιάζουμε στα παιδιά τη σελίδα του βιβλίου «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας», που απεικονίζει πρόσφυγες της Μικρασιατικής Καταστροφής του 1922 και πρόσφυγες του 2015. Παρατηρούν και συζητούν μεταξύ τους για τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία που εντοπίζουν ως προς τις συνθήκες διαβίωσης, ως προς τον τρόπο διάσωσης.

12η Δραστηριότητα: «Το πανό της αλληλεγγύης»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν συναισθήματα αγάπης και αλληλεγγύης για όλα τα πλάσματα της γης, να

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.

Διάρκεια: 20 λεπτά

Τεχνική: Συζήτηση, Εικαστικά

Υλικά: άσπρο ύφασμα ή χαρτί του μέτρου, πινέλα, τέμπερες.

Περιγραφή Δραστηριότητας: Επισημαίνουμε στα παιδιά ότι οι πρόσφυγες όταν εγκαταλείπουν την πατρίδα τους αισθάνονται φόβο, λύπη, ανασφάλεια, στενοχώρια. Αυτό που χρειάζονται είναι κατανόηση, χαμόγελο, αγάπη, ελπίδα, σεβασμό, αλληλεγγύη. Καταγράφουμε αυτές τις λέξεις-κλειδιά σε έναν πίνακα αναφοράς, ώστε να μπορούν να τον συμβουλευτούν τα παιδιά, όποτε τον χρειαστούν. Έπειτα απλώνουμε ένα μεγάλο ύφασμα στο πάτωμα και τους προτείνουμε να ζωγραφίσουμε πάνω του και να αντιγράψουμε από τον πίνακα αναφοράς τις λέξεις με τα θετικά μηνύματα, που σημειώσαμε προηγουμένως. Το πανό αυτό το στερεώνουμε σε μια γωνιά της τάξης μας.

13η Δραστηριότητα: «Η μέρα που ήρθε ο πόλεμος»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.

Διάρκεια: 20 λεπτά

Τεχνική: Οπτική παρατήρηση, Διδασκαλία μέσα από την Τέχνη, Εικαστικά.

Υλικά: video-projector, laptop, διαδραστικός πίνακας, τηλεόραση, τετράπτυχα βιβλιάρκια από Α4, μαρκαδόροι, το ποίημα της Ν. Davis 'Η μέρα που ήρθε ο πόλεμος».

Περιγραφή δραστηριότητας: Ζητάμε από τα παιδιά να καθίσουν σε ολομέλεια στο διαδραστικό πίνακα ή κοντά στην τηλεόραση και τους προβάλουμε δύο βιντεάκια animation που αφορούν το ποίημα: «Η μέρα που ήρθε ο πόλεμος» (πηγή ανάσυρσης:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

<https://www.youtube.com/watch?v=qd83qROAG8M>,
<https://www.youtube.com/watch?v=RQqJeSefEcA>. Στη συνέχεια, τους δίνουμε τετράπτυχα βιβλιάρκια από χαρτί και τους ζητάμε να ζωγραφίσουν τις δικές τους καρέκλες. Αφού ολοκληρωθούν οι ζωγραφιές, παρουσιάζουν τα έργα τους στην ομάδα και εξηγούν για τα σχέδια που έβαλαν στις καρέκλες τους. Οι ομάδες μεγαλύτερης ηλικίας, διαβάζουν το ποίημα και επεξεργάζονται το περιεχόμενο τους.

14η Δραστηριότητα: «Ένα αντικείμενο για ανάμνηση»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μπου στην θέση των προσφύγων που φεύγουν αναγκαστικά από το σπίτι τους και την πατρίδα τους και πρέπει να επιλέξουν ένα αντικείμενο για να πάρουν μαζί τους.

Διάρκεια: 3 ημέρες

Τεχνική: Συζήτηση, Ανάλυση και Ερμηνεία δεδομένων

Υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής, εκτυπωμένη ερώτηση σε χαρτί A4

Περιγραφή δραστηριότητας: Επισημαίνουμε στα παιδιά ότι οι άνθρωποι όταν αναγκάζονται να γίνουν πρόσφυγες πολλές φορές, όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν, παίρνουν μαζί τους ένα αγαπημένο αντικείμενο, για να τους θυμίζει τον τόπο τους. Έτσι τους ζητάμε να γράψουμε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και να μοιράσουμε σε συγγενείς και φίλους την ακόλουθη ερώτηση:

• Ποιο από τα παρακάτω αντικείμενα θα ήθελες να πάρεις μαζί σου εάν αναγκαζόσουν να γίνεις πρόσφυγας;

1. Ένα αγαπημένοσου παιχνίδι.
 2. Λίγο χώμα από τον τόπο που γεννήθηκες.
 3. Ένα βιβλίο στη γλώσσα της πατρίδας σου.
 4. Μία φωτογραφία
 5. Κάτι άλλο
-

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Όταν συμπληρωθούν τα χαρτιά, τα μαζεύουμε, συγκρίνουμε τις απαντήσεις και εξάγουμε συμπεράσματα για το ποιο αντικείμενο έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες προτιμήσεις.

15η Δραστηριότητα: «Μόνο μια φωτογραφία»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ακούν ένα ποίημα που κάποιος τους απαγγέλει και να μπουν στη θέση των προσφύγων που φεύγουν αναγκαστικά από το σπίτι τους και την πατρίδα τους και πρέπει να επιλέξουν ένα αντικείμενο για να πάρουν μαζί τους.

Διάρκεια: 2 ημέρες

Τεχνική: απαγγελία ποιήματος, συζήτηση

Υλικά: ποίημα «Πρόσφυγες» του Γ. Χουλιάρας

Περιγραφή δραστηριότητας: Απαγγέλουμε στα παιδιά το ποίημα «Πρόσφυγες» του Γ. Χουλιάρα και συζητάμε το περιεχόμενο του. Προτείνουμε στα παιδιά να φέρουν μία φωτογραφία που θα έπαιρναν μαζί τους εάν έπρεπε να φύγουν ξαφνικά από την πατρίδα τους. Τα παιδιά φέρνουν την φωτογραφία τους, την παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους και αιτιολογούν γιατί την επέλεξαν να την πάρουν μαζί τους.

ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Από την άλλη πλευρά
της φωτογραφίας γράφω για να θυμάμαι
όχι το πού και πότε αλλά ποιος
Δεν είμαι εγώ στη φωτογραφία
Τίποτε δεν μας άφησαν
να πάρουμε μαζί μας
Μόνον αυτή την φωτογραφία
Αν τη γυρίσετε από την άλλη θα με δείτε
Εσύ είσαι στη φωτογραφία, με ρωτούν
Δεν ξέρω τι να σας πω.
Από τη συλλογή: Δρόμοι της μελόνης (2005)

16η δραστηριότητα: «Μία βάρκα για κάθε πρόσφυγα»

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ακούν ένα ποίημα που κάποιος τους απαγγέλει και να μπουν στη θέση των προσφύγων που φεύγουν αναγκαστικά από το σπίτι τους και την πατρίδα τους και πρέπει να επιλέξουν ένα αντικείμενο για να πάρουν μαζί τους.

Διάρκεια: 30 λεπτά

Τεχνική: Οπτική Παρατηρητικότητα, Χαρτοδιπλωτική

Υλικά: <http://www.bernodonoghue.com/dead-reckoning/>,

χρωματιστά χαρτιά, μαρκαδόροι

Περιγραφή δραστηριότητας: Παρουσιάζουμε στα παιδιά φωτογραφίες από την εγκατάσταση «DeadReckoning» της BernO'Donoghue (<http://www.bernodonoghue.com/dead-reckoning/>) η οποία είναι αφιερωμένη στους πρόσφυγες, σε όλους εκείνους τους ανθρώπους που αναγκάστηκαν να φύγουν από τον τόπο τους. Δυστυχώς πολλοί δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν το ταξίδι και χάθηκαν. Η εγκατάσταση αποτελείται από 5.083 χάρτινα βαρκάκια που συμβολίζουν την απώλεια κάποιου ανθρώπου καθώς προσπαθούσε να διασχίσει την Μεσόγειο Θάλασσα το 2016. Άνθρωποι που ήταν κόρη, γιος, αδερφή, αδερφός, σύζυγος, μητέρα, πατέρας κάποιου. Αφού τα παιδιά παρατηρήσουν τα βαρκάκια, δημιουργούν τα δικά τους με την μέθοδο της χαρτοδιπλωτικής και γράφουν ή ζωγραφίσουν πάνω τους διάφορα θετικά μηνύματα. Μετά στήνουν τα βαρκάκια τους σε ένα σημείο της τάξης ώστε να τα δουν και οι οικογένειες τους, συμμετέχοντας και εκείνοι στην διαδικασία.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Κάντζου, Ν., Νικολούδη, Φ. (2016). *Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας*. Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.

Χουλιάρης, Γ. (2005). *Δρόμοι της μελάνης*. Αθήνα: Νεφέλη

UNHCR (2015). *GlobalReport 2015*. Διαθέσιμο online: <http://www.unhcr.org/gr15/index.xml>, προσπελάστηκε στις 2/1/2017.

UNHCR (2014). UNHCR, Factsheet. Διαθέσιμο online: <http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/Factsheet/FACTSHEETGREECE0614EL.pdf>, προσπελάστηκε στις 29/06/2017.

<http://www.bernodonoghue.com/dead-reckoning/>, προσπελάστηκε στις 31/07/2017.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η΄. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΜΕΛΕΤΕΣ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ
-ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

8.1. Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ρόλος Διαπολιτισμικού Σχολείου-Ένταξη μαθητών/τριών-Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-σχέσεις-αξιολόγηση μαθητών-ψυχολογικό κλίμα της τάξης-διαπολιτισμικές αρχές³⁷

1^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός – Προγραμματισμός- Ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών»

Α. Θεωρητικές παραδοχές. Ο ετήσιος προγραμματισμός αποτελεί βασική λειτουργία της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας και πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Αφορά στις καθημερινές και άμεσες λειτουργίες της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο τάξεων και τμημάτων. Ο ετήσιος προγραμματισμός αναφέρεται σε όλες τις βασικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που καθορίζουν τους στόχους του σχολείου, καθώς και τα κατάλληλα μέσα για την

³⁷ Διαμόρφωση: Κώστας Παπαχρήστος, Παρασκευή Παγώνη

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

επίτευξή τους. Ο ετήσιος προγραμματισμός επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Κάθε σχολείο προγραμματίζει και υλοποιεί το εκπαιδευτικό έργο, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και την κουλτούρα του.

B. Ενδεικτικές ερωτήσεις

Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε, ο Διευθυντής/-ντρια του σχολείου στη συνεδρίαση στην αρχή του έτους εισηγείται θέματα «διαχειριστικού» χαρακτήρα ως Προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (κατανομή τάξεων, εκδρομές, γιορτές του σχολείου, εφημερίες...). Εσείς ως εκπαιδευτικός και μέλος του Σ.Δ. πιστεύετε ότι ο Προγραμματισμός της σχολικής μονάδας είναι κάτι πιο ευρύ και ουσιαστικό, που έχει σχέση και με τη διαμόρφωση των πολιτικών ΕΝΤΑΞΗΣ του σχολείου, τους στόχους για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου...

Μπορείτε να αναφέρετε μερικές προτάσεις και θέματα που θα θέσετε και θα συμβάλλουν αποφασιστικά στην ΕΝΤΑΞΗ των Αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;

2^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Ανάγκες μαθητών - Ρόλος του σχολείου- αποκλεισμός αλλόγλωσσων μαθητών-Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες»(ΕΚΟ)

A. Θεωρητικές παραδοχές. Σύγχρονες απόψεις, που βασίζονται σε επιστημονικά ερευνητικά πορίσματα, θεωρούν ότι πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη οφείλονται σε μεγάλο βαθμό αφενός στην αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των συγκεκριμένων (αλλόγλωσσων) μαθητών και αφετέρου στην επιλογή, ιεράρχηση και γλωσσική διατύπωση των γνώσεων και την εφαρμογή πολιτισμικών πρακτικών, που αποκλείουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι αποκλειόμενες ομάδες, είτε παραμένουν βουβές και παθητικές είτε

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διεκδικούν με παραβατικούς τρόπους την «παρουσία» τους στο σχολείο.

Β. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: οι τάξεις
2. Υπάρχουσα Κατάσταση-Πρόβλημα: Σε αρκετά σχολεία της περιφέρειάς τους, κάποια παιδιά αδυνατούν να ενσωματωθούν στην τάξη και, ή γίνονται περιθωριοποιημένα και παραμένουν σιωπηλά ή είναι ανήσυχα. Έτσι, παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να τους επιβάλλονται «ποινές» που ουσιαστικά δεν συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Γ. Ενδεικτικές ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζεται η ερευνητική διαπίστωση με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;
2. Έχοντας υπόψη τη συγκεκριμένη συνθήκη, τι θα συμβουλευάτε τους εκπαιδευτικούς, για να μπορέσουν να ενσωματώσουν όλα τα παιδιά στη εκπαιδευτική διαδικασία;

3^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Ομαδοσυνεργατική μάθηση–εργασία σε ομάδες»

Α. Θεωρητικές παραδοχές. Οι θεωρητικοί υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης επισημαίνουν ότι ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εργασίας σε ομάδες της τάξης και της συλλογικής δράσης είναι ότι οι μαθητές αρχίζουν να αναπτύσσουν το αίσθημα του «ανήκειν» και να δημιουργούν μια κοινότητα μάθησης. Σε αυτή την κοινότητα μάθησης δεν διαμορφώνονται μόνο κοινοί στόχοι, αλλά τα παιδιά αρχίζουν να τους διερευνούν, να αναγνωρίζουν, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τις μεθόδους και τις διαδικασίες τους ο ένας στον άλλο.

Β. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: όλες οι τάξεις

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

2. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα: Μερικοί εκπαιδευτικοί έχουν σοβαρές επιφυλάξεις γιατί ομαδικές ερευνητικές εργασίες (projects) και προσανατολίζονται στις ατομικές. Ως εκ τούτου, επικαλούνται το γεγονός ότι, παρόλο που συχνά δεν εργάζονται όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο στο πλαίσιο της ομάδας, λαμβάνουν όλοι τον ίδιο βαθμό. Έτσι, δημιουργούνται αδικίες και καλλιεργούνται ανάμεσα στους μαθητές, στάσεις και πρακτικές εκμετάλλευσης της εργασίας των άλλων.

Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζεται η θεωρητική παραδοχή με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;
2. Πώς θα προτείνατε στους εκπαιδευτικούς να κινηθούν, για να δημιουργήσουν πραγματικές κοινότητες μάθησης, όπου θα εργάζονται συλλογικά, χωρίς τα προαναφερόμενα προβλήματα;

4^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Διαπολιτισμική προσέγγιση στην Εκπαίδευση»

A. Θεωρητικές παραδοχές. Μία από της παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης είναι η ερευνητική διαπίστωση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν πραγματική επιθυμία για μάθηση, όταν αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται το βίωμά της και η αξία της, και όταν σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να καταθέσουν τις εμπειρίες τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται η πολιτισμική τους ταυτότητα και νιώθουν ότι μπορούν να αναζητήσουν τον χώρο να δράσουν και να παρέμβουν στη διαδικασία διερευνώντας, διατυπώνοντας απορίες αλλά και δοκιμάζοντας μεταξύ τους και σε αλληλεπίδραση τις λύσεις, διευρύνοντας έτσι τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους.

B. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: όλες οι τάξεις
2. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα: Κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς μάλλον ως διαφορετικούς και ως «πρόβλημα» για την απρόσκοπτη εξέλιξη της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εστιάζουν στις δυσκολίες επικοινωνίας αλλά και στα προβλήματα που προκύπτουν, τόσο από τις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές με τις οποίες τα παιδιά είναι εξοικειωμένα όσο και από την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς στο σχολείο. Με τη στάση τους αυτή, οδηγούν τους αλλοδαπούς μαθητές στο εκπαιδευτικό περιθώριο και έμμεσα, στην «παραβατική» συμπεριφορά.

Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζονται οι θεωρητικές παραδοχές με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;
2. Με ποια επιχειρήματα και με ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα προσπαθούσατε να προβληματίσετε τους εκπαιδευτικούς για τις συγκεκριμένες πρακτικές;

5^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Πρώτηση δημοκρατικών αρχών και αποδοχής του «άλλου»

A. Θεωρητικές παραδοχές. Το σχολείο αναμένεται και μπορεί να συμβάλει στην *προαγωγή κλίματος αποδοχής του άλλου, που είναι διαφορετικός, διότι διαμορφώνει άμεσα τις αναπαραστάσεις των παιδιών για το διαφορετικό και, κατ' επέκταση, τη δημιουργία στερεοτύπων.* Οι τρόποι με τους οποίους το σχολείο επιτελεί τον εξειδικευμένο, αλλά επίκαιρο, ρόλο είναι πολλοί με κυριότερους τους εξής: (α) την απευθείας κοινωνικοποιητική διαδικασία και την επαφή με άλλα παιδιά, τα οποία διαφέρουν κοινωνικοπολιτισμικά, εθνοτικά, γλωσσικά, φυλετικά, (β) τις στάσεις και τις επιλογές των εκπαιδευτικών και (γ) το φανερό ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα με τις υπόρρητες υποδηλώσεις και αποσιωπήσεις. *Οι εκπαιδευτικοί προωθώντας δημοκρατικές αρχές, πνεύμα συνεργασίας και καλλιεργώντας δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να αντιμετωπίσουν με επιτυχία δύσκολες προκλήσεις.*

B. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: όλες οι τάξεις

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

2. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα: Σε μερικά σχολεία ή σε μεμονωμένες τάξεις της περιφέρειάς τους, υπάρχουν προβλήματα με την αποδοχή και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Η απόρριψή τους είναι συνήθως σιωπηρή και έμμεση, αλλά σε αυτές τις περιπτώσεις γίνεται φανερή και βίαιη. Όταν μερικοί εκπαιδευτικοί έθεσαν άμεσα το θέμα, διαπίστωσαν το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών γύρω από αυτή τη συζήτηση. Το ζήτημα αυτό, τους απασχόλησε και τους προβλημάτισε.

Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζεται η θεωρητική παραδοχή με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;
2. Τι θα προτείνατε στους εκπαιδευτικούς να κάνουν, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται και να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που εκφράζουν τα παιδιά στο σχολείο;

6^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος»

A. Θεωρητικές παραδοχές. Παιδαγωγικές έρευνες διαπιστώνουν ότι η *κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος κατά την έναρξη του μαθήματος αποτελεί ένα από τα στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας*, διότι το ενδιαφέρον ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης. Οι μαθητές, υποστηρίζουν οι θεωρητικοί, κινητοποιούνται περισσότερο, όταν οι στόχοι που σχετίζονται με το σχολείο βρίσκονται σε αρμονία με τις δικές τους εμπειρίες, ανάγκες και προσδοκίες, όταν οι διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται έχουν νόημα για εκείνους και δεν αποκλείουν τους τρόπους με τους οποίους έχουν μάθει να επικοινωνούν με αυτούς ή να προσεγγίζουν τη γνώση χωρίς να περιφρονούν την προσωπική και την οικογενειακή τους ιστορία.

B. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: οι τάξεις
2. Υπάρχουσα Κατάσταση–Πρόβλημα: «Νεοδιόριστος» εκπαιδευτικός αρχίζει συνήθως την «παράδοση» του νέου

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

μαθήματος χωρίς καμία ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών. Αιτιολογεί την επιλογή του με βάση «την πίεση της ύλης και του χρόνου».

Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

1. Ως Συνάδελφος «με μεγαλύτερη εμπειρία» πώς θα του εξηγούσατε τον ρόλο και την αναγκαιότητα της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών;
2. Τι και πώς θα του προτείνατε να εφαρμόσει εναλλακτικά για την κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος στο νέο μάθημα της ημέρας;

7^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών»

A. Θεωρητικές παραδοχές. Έρευνες διαπιστώνουν ότι το *είδος της διαπροσωπικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών, των δια-μαθητικών σχέσεων και του ψυχολογικού κλίματος καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών.*

B. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: όλες οι τάξεις
2. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα: Εκπαιδευτικός διαπιστώνει σύντομα ότι πολλοί μαθητές μιλούν σχεδόν συνέχεια μεταξύ τους στη διάρκεια του μαθήματος, αστεϊάζονται, ξεσπούν σε γέλια, διασπούν την προσοχή της τάξης και παρεμποδίζουν το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι έχει δοκιμάσει τα πάντα: καλοπροαίρετες συμβουλές, αυστηρότητα, διάλογο, ποινές, σχετική ανοχή κλπ. Το πρόβλημα όμως εξακολουθεί να υπάρχει.

Γ. Ενδεικτικές ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζεται η θεωρητική παραδοχή με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;
2. Τι θα προτείνατε στον εκπαιδευτικό να κάνει, με ποια επιχειρήματα και πώς, για να αντιμετωπίσει παιδαγωγικότερα και αποτελεσματικότερα τα προβλήματα της τάξης του;

8^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Δυναμική της αλληλεπίδρασης–τάξεις κοινότητες μάθησης»

A. Θεωρητικές παραδοχές. Σύμφωνα με σύγχρονες θεωρητικές παραδοχές, η ατομική πορεία μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών συντελείται μέσα σε πλαίσια αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη δυναμική της αλληλεπίδρασης, ή τάξεις σε κοινότητες μάθησης, μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, συζήτηση, ανταλλαγή οπτικών, διαλεκτική αντιπαράθεση), συμβάλλουν και στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

B. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: Τάξη: «Μεγάλες» τάξεις Δημοτικού
2. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα: Σε συζητήσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, συχνά οι τελευταίοι διαμαρτύρονται για τον τρόπο που τους αντιμετωπίζει το σχολείο. Στην ουσία αισθάνονται (αν και ακόμη δεν μπορούν να τα διατυπώσουν λεκτικά) ότι δεν τους αντιμετωπίζει ως υπεύθυνα, αξιόπιστα και σημαντικά υποκείμενα, αφού δεν έχουν κανέναν λόγο και έχουν ελάχιστες επιλογές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακούν παθητικά επί έξι διδακτικές ώρες τους εκπαιδευτικούς και απαντούν σποραδικά στις ερωτήσεις τους .

Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζεται η θεωρητική παραδοχή με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;
2. Τι θα προτείνατε και με ποια επιχειρήματα στον εκπαιδευτικό να κάνει και πώς, για να αξιοποιήσει της δυνατότητες που παρέχουν «οι κοινότητες μάθησης» και να ανταποκριθεί στα αιτήματα των μαθητών για ενεργητικότερο ρόλο;

9^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Αξιολόγηση μαθητών- εναλλακτικές μορφές»

A. Θεωρητικές παραδοχές. Έρευνες διαπιστώνουν ότι οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησής της, που αξιοποιούν ως κριτήριο της νόρμες κάθε σχολικής ηλικίας και τις δια-μαθητικές συγκρίσεις, προκαλούν ανταγωνισμούς μεταξύ των μαθητών και το, κυριότερο, λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό αναπαραγωγικά, *διότι προωθούν εκπαιδευτικά τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων.* Γι' αυτό αντιπροτείνονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, που είναι εξατομικευμένες, αντιπροσωπευτικές της επίδοσης του κάθε μαθητή, του διασφαλίζουν τη δυνατότητα να αναπτύξει τον προσωπικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης και, τέλος, δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση του μαθητή, αποφεύγοντας της δια-μαθητικές συγκρίσεις.

B. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: όλες οι τάξεις
2. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα: Στις σύγχρονες σχολικές τάξεις φοιτούν μαθητές διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής προέλευσης και διαφορετικών επιπέδων μάθησης. Αυτό δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς της τάξης τόσο σε σχέση με διδακτική διαδικασία όσο και την αξιολόγηση. Για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμόζουν το μάθημά τους στον μέσο όρο των παιδιών της τάξης τους και αξιολογούν με επαναληπτικά τεστ, στα οποία, επιτυγχάνουν πάντα οι ίδιοι, «καλοί», μαθητές.

Γ. Ενδεικτικές ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζεται η ερευνητική διαπίστωση με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;
2. Τι θα προτεινάτε και με ποια επιχειρήματα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν και πώς, για να βελτιώσουν τους τρόπους αξιολόγησης και, ταυτόχρονα, να βελτιώσουν και την ποιότητα της διδασκαλίας;

10^η Δραστηριότητα Διαλόγου: «Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση»

Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί αντίβαρο στη θεώρηση του σχολείου ως φορέα/μηχανισμό αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. *Παράλληλα απαντά στο ερώτημα «γιατί κάποια σχολεία με το ίδιο επίπεδο μαθητών, διαφέρουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων».* Αυτό θέτει στο σχολείο αυξημένες ευθύνες, όσον αφορά τη βελτίωση του επιπέδου των μαθητών/τριών και από «ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα».

Υποστηρίχθηκε ότι οι βασικές παραδοχές της «σχολικής αποτελεσματικότητας», ήταν και οι ακόλουθες:

1. *Το σχολείο ευθύνεται, σε σημαντικό βαθμό, για τη σχολική επιτυχία των μαθητών.*
2. *Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να βελτιωθούν στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.*
3. *Η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, αλλά οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.*
4. *Η διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όσο πιο οργανωμένη και συνεπής είναι η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.*

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Αποτελεσματικότητα θεωρείται η ικανότητά του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα καθώς επίσης και τους επιδιωκόμενους στόχους.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

1. Πιστεύετε ότι το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία ΟΛΩΝ των μαθητών; Αν ΝΑΙ, με ποιους τρόπους μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά;
2. Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός και η διδασκαλία του παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών/τριών; Αν, ΝΑΙ,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

περιγράψτε σύντομα βασικές πτυχές της διδασκαλίας που μπορεί να συμβάλλουν σ' αυτό.

3. Αναφέρετε τις διδακτικές που συμβάλλουν στην Ένταξη των Αλλόγλωσσων μαθητών και στη σχολική τους επιτυχία.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Φθίνουσα καθοδήγηση και αυτόνομη μάθηση»

A. Θεωρητικές Παραδοχές. Έρευνες διαπιστώνουν ότι το διδακτικό πλαίσιο στήριξης και φθίνουσας καθοδήγησης έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά και να περάσουν από την καθοδηγούμενη και υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση. Οι δυνατότητες αυτές μεγιστοποιούνται, όταν οι ατομικές γνωστικές διαδικασίες συμπράττουν με τις αντίστοιχες των άλλων και αξιοποιούν τα διαθέσιμα γνωστικά εργαλεία και σύμβολα.

B. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα: Εκπαιδευτικοί των σχολείων εκφράζουν προβληματισμό για τις δυνατότητες των μαθητών να εργασθούν παραγωγικά έξω από τα πλαίσια άμεσων και δασκαλοκεντρικών διδασκαλιών.

Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζεται η ερευνητική διαπίστωση με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;

2. Τι θα προτείνατε στους εκπαιδευτικούς να κάνουν και πώς, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του υποστηρικτικού διδακτικού πλαισίου για τη σταδιακή μετάβαση στην ενεργό και αυτόνομη μάθηση;

3.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Ψυχολογικό κλίμα της τάξης ή διδακτέα ύλη»

A. Θεωρητικές Παραδοχές. Έρευνες διαπιστώνουν ότι το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης διαμορφώνεται από τις παραμέτρους, μεταξύ των οποίων κύριο ρόλο κατέχουν οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών και οι σχέσεις των μαθητών/τριών μεταξύ τους.

B. Περιγραφή Σεναρίου

Ενώ σε αρκετές τάξεις των σχολείων τους εντοπίζονται έντονα αρνητικά στοιχεία στο ψυχολογικό κλίμα, μερικοί εκπαιδευτικοί υποτιμούν το πρόβλημα και εστιάζουν κυρίως στην κάλυψη της «διδασκτέας ύλης».

Ενδεικτικές Ερωτήσεις:

1. Με ποιον τρόπο προτείνετε να προσεγγίσουμε το θέμα και να προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη σπουδαιότητα του προβλήματος;
2. Τι θα προτείνατε στους εκπαιδευτικούς να κάνουν και πώς, ώστε να βελτιώσουν την κατάσταση;

8.2. Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ. Πρόσφυγες μαθητές-στιγματισμός, ΤΥ ΖΕΠ, δίγλωσσοι μαθητές, διδασκαλία ελληνικής, αλληλεξάρτηση γλωσσών, σημασία της μητρικής γλώσσας και Ταυτότητα- Ενσυναίσθηση³⁸

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Διδασκαλία της Μητρικής γλώσσας»

A. Θεωρητικές παραδοχές. Σύμφωνα με σύγχρονα πορίσματα για τη διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές της γλώσσας (της χώρας) υποδοχής, δεν απαγορεύεται, αλλά αντίθετα γίνεται ανεκτή ή ενθαρρύνεται, η χρήση της μητρικής τους γλώσσας κατά τη μεταξύ τους συνεργασία σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες συλλογής υλικού για παραγωγή λόγου ή αυτοαξιολόγησης, κατανόησης του

³⁸Ευαγγέλου, Ο., Παπαγιάννη, Β., Παπαδόπουλος, Χ., Φλωράτου, Μ., Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Αθήνα: ΥΠΑΔΜΘ – ΟΕΠΕΚ. 2011

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ζητούμενου σε περιπτώσεις γραμματικών ή λεξιλογικών ασκήσεων. Αντίθετα, αποθαρρύνεται η χρήση της μητρικής τους γλώσσας σε δραστηριότητες παραγωγής, πρόσληψης και ευχέρειας λόγου που έχουν στόχο την καλλιέργεια της επικοινωνιακής, της κοινωνιογλωσσικής και της στρατηγικής ικανότητας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

B. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: Τάξεις Δημοτικού Σχολείου. Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα.
2. Υπάρχουσα κατάσταση – πρόβλημα: ο δάσκαλος απαγορεύει ρητά τη χρήση της μητρικής γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές σε οποιαδήποτε στιγμή δραστηριότητας στη σχολική τάξη, θεωρώντας ότι αυτό βλάπτει την αποτελεσματική κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

1. Με ποιο τρόπο συνδέεται η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε δίγλωσσους μαθητές με το πρόβλημα που περιγράφει το σενάριο;
2. Αναφέρετε ενδεικτικά περιπτώσεις χρήσης της πρώτης γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές στη σχολική αίθουσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, για τις οποίες δε θα είχατε αντίρρηση.

Δραστηριότητα Διαλόγου: « Η διαπολιτισμική εκπαίδευση »

Σημειώστε τι από τα παρακάτω κατά την άποψή της είναι ορθό:

- Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δ.Ε.) εμφανίζεται, ως αντανakλαστική σημασία της πολιτισμικής ποικιλίας, μέρους ή ολόκληρης της κοινωνίας που συνειδητοποιεί το γεγονός της πολυεθνικότητας και πολυπολιτισμικότητας ως πραγματικό, το εκτιμά ως θετικό και το αποδέχεται ως μία καινούρια μορφή της κοινωνικής οργάνωσης.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης σηματοδότησε και την δημιουργία πολλών ευρωπαϊκών πολυπολιτισμικών κοινωνιών με αποτέλεσμα το θέμα της Δ.Ε. να αφορά και την ευρωπαϊκή διάσταση στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των αντίστοιχων χωρών και να διευρύνει τον εκπαιδευτικό προβληματισμό πέρα από την ύπαρξη μεταναστών ή μειονοτήτων στις κοινωνίες της.
- Η Δ.Ε. είναι μία συγκεκριμένη προοπτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα της χώρας στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες.
- Η UNESCO διεύρυνε τον όρο της Δ.Ε. σε διεθνές επίπεδο από την πλευρά της σχολικής διεθνούς αγωγής υιοθετώντας παράλληλα και μία πολιτική διάσταση, η οποία διακρίνεται στην εκπαιδευτική πρακτική και αναφέρεται στις αναπτυσσόμενες χώρες με κύριο στόχο τη διατήρηση της εθνικοπολιτικής ταυτότητας των πολιτών ως διαπραγματευτικό επιχείρημα ίσης μεταχείρισης στην παγκόσμια κοινότητα και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου.
- Κάποιοι επιστήμονες επισημαίνουν ότι η Δ.Ε. είναι η κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης, σε μία πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Η Δ.Ε. είναι η στρατηγική για μία ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα.
- Η ευρωκεντρική θεώρηση του θέματος δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για μια προσέγγιση της Δ.Ε ως συνολικής εκπαιδευτικής πρότασης για τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα που αναφύονται καθημερινά με τη μορφή κινημάτων ρατσιστικής, εθνικιστικής και κοινωνικής βίας. Ακόμα λιγότερο δε σε χώρες, της οι πρώτες αποικίες, όπου αναζητούνται τρόποι αναβάθμισης των αυτόχθονων πληθυσμών και εξάλειψης των αρνητικών στερεοτύπων και του στιγματισμού της ως «κατώτερου».
- Η Δ.Ε δεν νοείται ούτε ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων της χώρας, ούτε ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ιδιαιτεροτήτων με την έννοια της γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

- Η Δ.Ε προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν μεν από την διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν και τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

A) Να περιγράψετε εν συντομία ποια είναι σύμφωνα με τη Δ.Ε. η σημασία του μορφωτικού πλούτου κάθε παιδιού και ποιά η ειδοποιός της διαφορά με την Αντισταθμιστική Εκπαίδευση που στηρίζονταν στην αντίληψη του ελλείμματος.

B) Να αναπτύξετε τις απόψεις σας, όσον αφορά τις παρακάτω θέσεις:

- Οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται μόνο τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας.
- Οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, να κάνουν χρήση του δικαιώματός τους για εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας και καλλιέργειας του οικείου πολιτισμού, αλλά σε καιρούς οικονομικά δύσκολους αυτό είναι πολυτέλεια.

Γ) Με αφορμή τη γνωστή ρήση του GünterGrass «περιμέναμε εργατικά χέρια και ήρθαν άνθρωποι» σχετικά με την μετανάστευση στην Γερμανία σχολιάστε την κάτωθι φράση: «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ήταν το σωσίβιο στο ναυάγιο της μεταναστευτικής πολιτικής των χωρών υποδοχής μεταναστών».

Δραστηριότητα Διαλόγου : «Πρόσφυγες μαθητές»

Σε όλους είναι οικεία η εικόνα της: ορδές ανθρώπων με ζωγραφισμένη στο πρόσωπό τους την φρίκη όλων των πολιτισμών,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

παίρνουν το δρόμο της φυγής με την ελπίδα όχι για καλύτερη ζωή, επαγγελματική σταδιοδρομία ή ταξιδιωτικές εμπειρίες, αλλά για την ίδια τη ζωή. Είναι πρόσφυγες, δηλαδή άτομα που λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε κοινωνική ομάδα ή λόγω των πολιτικών τους πεποιθήσεων, βρίσκονται εκτός της χώρας της οποίας έχουν την ιθαγένεια και δεν μπορούν, ή εξαιτίας αυτού του φόβου, δεν επιθυμούν να απολαμβάνουν την προστασία της χώρας τους. Ο πολιτισμός τους δηλαδή, είναι ο αγώνας για την επιβίωση. Οι πρόσφυγες μαθητές διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές ως προς αυτό το πολύ ουσιαστικό στοιχείο: κινδυνεύει η ζωή τους και έγιναν πρόσφυγες για να επιβιώσουν ή γεννήθηκαν στην προσφυγιά. Η πολιτιστική τους ιδιαιτερότητα βρίσκεται όχι μόνο στην πολιτισμική και άλλου είδους καταγωγή ή συνανηκότητα, αλλά και στο ακραίο βίωμα αφενός του να έρθει κανείς αντιμέτωπος με το θάνατο και αφετέρου της απώλειας της πατρίδας του για λίγο ή για πάντα. Η έννοια πατρίδα ή πατρίδες, δεν αποτελούν αυτονόητο και στατικό δεδομένο, αλλά πρέπει να επαναπροσδιοριστεί από τον καθένα και να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα “τι είναι πατρίδα” και “πόσες πατρίδες έχει ο άνθρωπος”.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο για τους πρόσφυγες μαθητές που δεν θα επιστρέψουν στην πατρίδα τους, πράγμα που αποτελεί σχεδόν πάντα το όνειρο κάθε πρόσφυγα, είναι η αναγκαιότητα να επιτύχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα της/των χώρας/χωρών όπου θα εγκατασταθούν προσωρινά ή οριστικά. Είναι δέντρα ξεριζωμένα που πρέπει να ευδοκιμήσουν σε όποιο χώμα και να μεταφυτευτούν. Όσον αφορά δε τους πρόσφυγες μαθητές που επαναπατρίζονται είναι αναγκαία η επιτυχής επανένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής. Είναι προφανές ότι απαιτείται στοιχειώδης συμβατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ τους, αλλά και μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική που να διασφαλίζουν την ομαλή πορεία των προσφύγων μαθητών στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Δραστηριότητα: Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, οι τελευταίοι είναι άτομα που λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε κοινωνική ομάδα ή λόγω των πολιτικών τους πεποιθήσεων, βρίσκονται εκτός της χώρας της οποίας έχουν την ιθαγένεια και δεν μπορούν, ή εξαιτίας αυτού του φόβου, δεν επιθυμούν να απολαμβάνουν της προστασίας της χώρας τους. Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στον πρόσφυγα και το μετανάστη; Ένα σημαντικό στοιχείο στη βιογραφία κάθε πρόσφυγα, είναι ο αγώνας του για την επιβίωση κατά την διαδικασία διαφυγής όσο και κατά την διαδικασία απόκτησης ασύλου. Συμφωνείτε με τη φράση «οι πρόσφυγες έρχονται χωρίς αποσκευές χωρίς τίποτα»; Σχολιάστε τους όρους «συγκάτοικοι στον πλανήτη γη», «πολίτες του κόσμου», «τρίτος κόσμος».

Δραστηριότητα Διαλόγου: Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τη Δ.Ε. αναπροσδιορίζεται και ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει όχι πια ως αυθεντία, αλλά ως μέλος της δυναμικής τάξης, αντιαυταρχικά και αντιρατσιστικά. Μέσα από την διαφοροποίηση και τις ιδιαίτερες προσεγγίσεις θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων πολιτών δημοκρατικών, αντιρατσιστών, διαπολιτισμικά ικανών και βεβαίως καλλιεργημένων και μορφωμένων. Σύμφωνα με της Kimber, D., Clough, N., M., Harnett, P., Menter, I., and Newman, P. (1995) οι απαραίτητες ικανότητες του οικουμενικού δάσκαλου, όσον αφορά την προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών σχετικά με το άτομο είναι:

Να ακούει ενεργά το παιδί στην τάξη.

Να παραδέχεται τις απόψεις των παιδιών και να εμπνέεται από τις εμπειρίες τους.

Να ανταποκρίνεται σε τέτοιες παρατηρήσεις μέσω προγραμματισμού, ο οποίος

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

έπεται.

Να εκτιμά τη συνεισφορά του καθενός στη συζήτηση.

Να συνειδητοποιεί τα προβλήματα φύλου **και την εχθρικότητα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Να συνειδητοποιεί τα πολιτισμικά στερεότυπα και την εχθρικότητα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες ή μειονότητες

Να δρα θετικά για να διασφαλίσει ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους τους μαθητές

Δραστηριότητα: Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας ως οικουμενικού δασκάλου; Ένας ξένος συγγραφέας έχει κάνει την παρατήρηση ότι *«αν ο Δάσκαλος δεν πλουτίζει ούτε ανακαινίζει τα επιστημονικά του εφόδια και τις επαγγελματικές του δεξιότητες, είναι γιατί έχει να κάνει πάντοτε με παιδιά, ανώριμους δηλαδή και με περιορισμένη ικανότητα ανθρώπους, και εύκολα δεσπάζει στον κύκλο τους. Επομένως, του λείπει ο «ανταγωνισμός» με ομοίους του, που είναι πάντοτε έτοιμοι και κάποιες φορές ικανοί να αμφισβητήσουν την υπεροχή του, όπως συμβαίνει στα άλλα επαγγέλματα. Δεν χρειάζεται να «πολεμήσει» σκληρά και με σκληρούς αντιπάλους, όπως ένας βιοπαλαιστής μέσα στην τάξη. Αλλά είναι ο «ένας», «ο παντογνώστης», «ο φωτισμένος». Ποια δύναμη και ποια σοφία μπορούν ν' αντιπαρατάξουν στο «πνεύμα» του οι μικροί μαθητές; Και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, επαναπαύεται στα λιγοστά πνευματικά του κεφάλαια».*

Σχολιάστε το παραπάνω απόσπασμα:

A) Θεωρείτε πως δεν αληθεύει στη δική σας εποχή γιατί οι πηγές των πληροφοριών έχουν πολλαπλασιαστεί σε βαθμό εκπληκτικό και οι κρουνοί τους (η εφημερίδα, το περιοδικό, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση) ρέουν μέσα στο σπίτι;

B) Μπορεί μεν ο μαθητής, ανάλογα με τη δύναμη και την όρεξή του, να λαμβάνει ελεύθερα και απεριόριστα «πληροφορίες και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ενημέρωση» από τις περιοχές της ανθρώπινης περιέργειας: ιστορικές, γεωγραφικές, βιολογικές, ανθρωπολογικές, φυσικής, χημείας, κοσμογραφίας, ηλεκτρολογίας, κάθε λογής «τεχνικής», αλλά οι εκπαιδευτικοί διατηρούν το ρόλο τους;

Δραστηριότητα Διαλόγου : «Πολιτισμική καταγωγή και συμπεριφορά των μαθητών»

Η σχολική τάξη στο πλαίσιο της Δ.Ε. οργανώνεται αναπτύσσοντας τη δυναμική της, έτσι ώστε:

- Να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του κόσμου των παιδιών και των εφήβων και παράλληλα ως προέκταση στον κόσμο των ενηλίκων.
- Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις και μελλοντικές σχέσεις.
- Να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από της σχέσεις τους
- Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

Δραστηριότητα: «Το σημερινό «παιδί» έχει λευτερωθεί από τους «κληρονομικούς» ενδοιασμούς, τις πλεγματικές αναχαιτίσεις που παλαιότερα έκαναν τον μαθητή να σκύβει παθητικά το κεφάλι και να δέχεται αδιαμαρτύρητα την «αυθεντία» του Δασκάλου, του οποιουδήποτε Δασκάλου. Σηκώνεται και διατυπώνει με θάρρος την κάθε κατεύθυνση τις απορίες, τις αντιρρήσεις, τις δικές του γνώμες. Και επειδή σήμερα σείεται παντού το κοινωνικό έδαφος από τα προβλήματα που έχουν γεννήσει οι οικονομικές εξελίξεις και οι πολιτικές ζυμώσεις σε όλες τις χώρες του κόσμου, η «αμφισβήτηση» έχει εισβάλει στα σχολεία και έχει κάνει δύσκολο το έργο του

Δασκάλου»³⁹. Συμφωνείτε με το απόσπασμα ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών ή θεωρείτε πως ισχύει μόνο για μαθητές που προέρχονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό;

Δραστηριότητα Διαλόγου. Αντιρατσιστικό σχολείο

1. Είναι γνωστή η ελληνική παροιμία «άνθρωπος αγράμματος ξύλο απελέκητο». Σχολιάστε τη κάτω από το πρίσμα των δύο θεωρητικών, που ακολουθούν.
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αντιρατσιστικού σχολείου; Ένα σχολείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αντιρατσιστικό όταν:
 - Έχει τη δική του ταυτότητα.
 - Είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αποτελείται από διδακτικό προσωπικό, μαθητικό πληθυσμό, γονείς και κηδεμόνες, την πολιτεία και την κοινωνία ευρύτερα.
 - Σέβεται, προωθεί και καλλιεργεί τη δημοκρατία και τη δημοκρατική συνείδηση, σέβεται και προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα.
 - Είναι οικολογικά ευαισθητοποιημένο.
 - Είναι υπέρτης αειφορίας.
 - Καλλιεργεί οικουμενική συνείδηση σε μαθητές και μαθήτριες.
 - Προωθεί την παγκόσμια συνεργασία.
 - Σέβεται τους πολιτισμούς ως ίσους και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα χωρίς να τη χρησιμοποιεί ως διαχωριστικό μέσο.
 - Είναι αντιρατσιστικά και αντιστεροτυπικά προσανατολισμένο
 - Οργανώνει αντιρατσιστικές δράσεις και παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.
 - Μορφώνει και εκπαιδεύει αντιρατσιστές αυριανούς πολίτες.
 - Είναι κατά της βίας και υπέρ της ισότητας των φύλων.

³⁹ Παπανούτσος, Ε. Π. (1976). Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα, Αθήνα, Δωδώνη.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεσμικός ρατσισμός (Galtung). Φυλετισμός της νοημοσύνης (Μπουρντιέ)

Σύμφωνα με τη θεωρία του J. Galtung⁴⁰ περί θεσμικής βίας και θεσμικού ρατσισμού τα παιδιά που δεν έχουν προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, είναι θύματα θεσμικού ρατσισμού. Ενώ σύμφωνα με τον Π. Μπουρντιέ⁴¹ ο αμόρφωτος είναι θύμα του φυλετισμού της νοημοσύνης.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Απαξιώτικη συμπεριφορά/στιγματισμός»

Κατά τον Mogdiletal., (1997:97) «το κοινωνικό περιβάλλον, η ύπαρξη φαινομένων διακρίσεων (δηλαδή ασύμμετρο πλαίσιο σχέσεων και διαντιδράσεων) καθώς και οι προκαταλήψεις που είναι δυνατόν να συνοδεύουν τις μειονότητες στο σχολικό περιβάλλον, μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την απαξιώτικη συμπεριφορά των διδασκόντων, αλλά και των συμμαθητών τους με τα παιδιά κάποιων μειονοτήτων, τα οποία με τη σειρά τους απομακρύνονται ακόμη περισσότερο από την εκπαιδευτική διαδικασία. Προφανές είναι πως η γλωσσική διαφορά, οι οικονομικές-κοινωνικές και οι πολιτιστικές διαφορές, δεν είναι οι βασικοί παράγοντες της ομαλής προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και του συνακόλουθου ακαδημαϊκού επιτεύγματος».

Δραστηριότητα:

A) Σχολιάστε την παραπάνω άποψη και τοποθετηθείτε στο ερώτημα: είναι δυνατόν να μην επηρεαστείτε από το «στίγμα» που συνοδεύει κάποιους μαθητές σας;

B) Θεωρείτε πως θα μπορούσατε να συμβάλλετε στο να αντιστρέψετε την εικόνα της μαθητή που διακρίνεται αρνητικά με δράσεις ένταξης του σε ομάδα εργασίας και ανάδειξης των αθέατων πλευρών της προσωπικότητάς του;

⁴⁰Galtung J. (1969) Violence, Peace and Peace Research», *Journal of Peace Research*, pp. 167-191

⁴¹Μπουρντιέ, Π. (1999) Κείμενα Κοινωνιολογίας, Αθήνα, Στάχυ, σελ. 86, 87.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Παγκόσμιες ημέρες: Εναλλακτικά μορφωτικά αγαθά- μαθητές ρομά»

Η 15^η Μαρτίου είναι παγκόσμια Μέρα Καταναλωτή και καθιερώθηκε το 1983 με απόφαση του ΟΗΕ, σε ανάμνηση μιας ομιλίας του αμερικανού προέδρου Τζων Κένεντι, που έθεσε τις βάσεις του καταναλωτικού κινήματος. Στο πλαίσιο της ομιλίας, της 15 Μαρτίου του 1962 ο Τζων Κένεντι σκιαγράφησε τα τέσσερα βασικά καταναλωτικά δικαιώματα: *ικανοποίηση των βασικών αναγκών, ασφάλεια, πληροφόρηση και επιλογή*. «Καταναλωτές είμαστε όλοι! Πρόκειται για τη μεγαλύτερη οικονομική μονάδα, η οποία επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται σχεδόν από κάθε δημόσια ή ιδιωτική οικονομική απόφαση. Ο καταναλωτής είναι η μόνη σημαίνουσα οικονομική μονάδα, η οποία δεν είναι αποτελεσματικά οργανωμένη και της οποίας οι απόψεις δεν ακούγονται».

Τα κάτωθι 8 καταναλωτικά δικαιώματα είναι αναγνωρισμένα από τον ΟΗΕ και αναδεικνύονται έτσι εξίσου σημαντικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα:

1. Δικαίωμα στο νερό και στην υγιεινή.
2. Δικαίωμα στην ασφάλεια.
3. Δικαίωμα στην πληροφόρηση.
4. Δικαίωμα στην επιλογή.
5. Δικαίωμα στηνεκπροσώπηση.
6. Δικαίωμα στην αποζημίωση.
7. Δικαίωμα στηνεκπαίδευση.
8. Δικαίωμα σε ένα υγιεινό περιβάλλον.

Η γνώση και η συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων μας ως καταναλωτές, καθώς και η συμμετοχή μας, σε υπαρκτές και ενεργές ενώσεις καταναλωτών τους μας καθιστούν ενεργούς Πολίτες, ελεγκτές της αγοράς, με αποτέλεσμα να προστατευόμαστε, από τις τυχόν παγίδες της.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Δραστηριότητα: 1) Μια μαθήτριά σας ρόμικης καταγωγής έρχεται στο σχολείο με έναν άτλαντα παρωχημένο που της τον πούλησαν στο βιβλιοπωλείο με την δικαιολογία πως είναι καλύτερος από τον συγκεκριμένο που ζήτησε. Τι θα κάνετε:

Θα της επισημαίνετε τα καταναλωτικά της δικαιώματα, να επιστρέψει το βιβλίο και να ανακτήσει τα χρήματά της; Θα πηγαίνατε μαζί της γιατί ξέρετε πως δεν θα βγάλει άκρη και λόγω του ότι είναι παιδί και λόγου του ότι είναι ρόμικης καταγωγής;

Θα πηγαίνατε μαζί της γιατί ξέρετε πως δεν θα βγάλει άκρη και λόγω του ότι είναι παιδί και λόγου του ότι είναι ρόμικης καταγωγής και θα επισημαίνετε στους ιδιοκτήτες πως αν ξανασυμβεί παρόμοιο περιστατικό θα το καταγγέλατε;

2) Μια μαθήτριά σας ρόμικης καταγωγής έρχεται στο σχολείο με μαλλιά βαμμένα και χτενισμένα σαν ενήλικη γυναίκα. Πόσα από τα παρακάτω θα κάνετε;

– Επισημαίνετε στη μητέρα πως απάδει με την προστασία και ασφάλεια του παιδιού αυτή η αισθητική;

– Θεωρείτε πως είναι θέμα πολιτιστικής καταγωγής και παρότι δεν συμφωνείτε δεν λέτε τίποτα;

– Στην επόμενη ευκαιρία παίρνετε το κουτί μιας βαφής και εξηγείτε τις συνέπειες των χημικών ουσιών που εμπεριέχονται στη βαφή αφενός και επισημαίνετε σε όλα τα παιδιά πως έχουν δικαίωμα σε μια προστατευμένη παιδική ηλικία;

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Σκοπός ίδρυσης και πρόγραμμα λειτουργίας των Τ.Υ.»

Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, που είναι η ελληνική:

1) Ποιοι μαθητές θεωρείτε ότι πρέπει να φοιτούν στις Τ.Υ.;

2) Ποιος κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι ο σκοπός των Τ.Υ. και πώς νομίζετε ότι πρέπει να διαμορφώνεται το πρόγραμμά σας;

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ιδρύθηκαν τη δεκαετία του 1980 με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παλιννοστώντων μαθητών. Αρχικά ήταν ενταγμένες στο «κανονικό» σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. Μέσα από μία σειρά νομοθετικών αλλαγών που αφορούσαν τον τρόπο ίδρυσης και λειτουργίας τους, σήμερα οι Τ.Υ. είναι ενταγμένες μέσα στη σχολική μονάδα, οι μαθητές παραμένουν σ' αυτές ορισμένες ώρες την εβδομάδα και λειτουργούν σύμφωνα με τις ρυθμίσεις που προβλέπονται από την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708 (28.09.1999).

1) Τις Τ.Υ παρακολουθούν αλλοδαποί μαθητές καθώς και μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους⁴², είναι : α) μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας⁴³ που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία,β) Ρομά μαθητές (το 2009 το ΥΠΔΒΜΘ προέβλεψε⁴⁴ την ένταξη των Ρομά μαθητών στις Τ.Υ. και όχι σε ξεχωριστές Τάξεις Τσιγγανοπαίδων).

2) Απώτερος σκοπός των Τ.Υ. είναι η ομαλή και ισότιμη ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής. Το πρόγραμμα των Τ.Υ.

⁴² Οι διαδικασίες που απαιτούνται για τη φοίτηση των μαθητών σε Τ.Υ./Φ.Τ. (διαπιστωτικά τεστ για επίπεδο ελληνομάθειας και δυνατότητα παρακολούθησης Τ.Υ./Φ.Τ., δηλώσεις γονέων κ.α.) καθώς και οι διαδικασίες εξόδου από το πρόγραμμα των Τ.Υ./Φ.Τ. και την πλήρη ενσωμάτωση στην «κανονική» τάξη ορίζονται με την έκδοση σχετικής εγκυκλίου από τη Δ/νση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας. Στην ίδια εγκύκλιο ορίζεται ο ελάχιστος και μέγιστος αριθμός για τη δημιουργία Τ.Υ./Φ.Τ. καθώς και οποιοδήποτε άλλο θέμα αφορά στη λειτουργία των τάξεων αυτών

⁴³ *Σύμφωνα με την πρόβλεψη του αναμενόμενου νέου θεσμικού πλαισίου του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.*

⁴⁴ *Εγκύκλιος Φ.1.Τ.Υ./1073/117052/Γ1/23-9-2009 με τίτλο «Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλιννοστώντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα».*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου.

3)

Δραστηριότητα Διαλόγου : «Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Τ.Υ/Φ.Τ»

- 1) Ποιες νομίζετε ότι πρέπει να είναι οι προϋποθέσεις για την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ.;
- 2) Ποιος κατά τη γνώμη σας πρέπει να αποφασίζει για την φοίτηση των μαθητών της Τ.Υ. I και II;
- 3) Τι μέτρα μπορούν να ληφθούν για τους αλλοδαπούς μαθητές του σχολείου, στο οποίο δεν λειτουργεί Τ.Υ.;

Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Υ. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. είναι η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17. Στην περίπτωση που ο αριθμός μαθητών είναι πάνω από 17, δημιουργείται επιπλέον Τ.Υ. στο σχολείο. Ειδικότερα: *Για τη λειτουργία Τ.Υ. I προβλέπονται οι ακόλουθες ενέργειες:*

– Με διαπιστωτικό τεστ ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις.

– Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τ.Υ. I. Σε αντίθετη περίπτωση παραπέμπεται το θέμα στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης, και

– Ανατίθεται η διδασκαλία σε διδακτικό προσωπικό, κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Εξασφαλίζεται έγκαιρα κατάλληλο διδακτικό υλικό.

Ποιος αποφασίζει για την φοίτηση της μαθητή στην Τ.Υ Ι και ΙΙ; Η απόφαση για την φοίτηση της μαθητή σε Τ.Υ. Ι ή ΙΙ λαμβάνεται από το Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο: Α) Αφού συνεκτιμήσουν τα διαγνωστικά τεστ με τα οποία ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Β) Κατόπιν δήλωσης του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τ.Υ. Ι ή ΙΙ. Γ) Αφού λάβουν υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου ή /και κοινωνικού λειτουργού) που παρακολουθούν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια. Μαθητές που έχουν ενταχθεί από την Τ.Υ. στην «κανονική» τάξη ή έχουν ολοκληρώσει τη διετή (ή τριετή) φοίτησή της, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τ.Υ. Η περαιτέρω στήριξή τους γλωσσικά και μαθησιακά μπορεί να γίνει στα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ).

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Τι γίνεται εάν σε ένα σχολείο με αλλοδαπούς μαθητές δεν λειτουργεί Τ.Υ;»

Σε περίπτωση που οι σχολικές συνθήκες ή ο αριθμός των μαθητών δεν επιτρέπουν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ.:

- καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε οι μαθητές αυτοί να υποστηριχθούν γνωστικά και μαθησιακά (π.χ. με την κατάρτιση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο της «κανονικής» τάξης).

- εάν λειτουργεί Τ.Υ. σε κάποιο γειτονικό σχολείο –ή τηρούνται οι προϋποθέσεις εκείνες οι οποίες καθιστούν δυνατή την ίδρυσή της- οι μαθητές, που έχουν ανάγκη να φοιτήσουν σε Τ.Υ, μπορούν να μετεγγραφούν στο σχολείο αυτό με τη σύμφωνη γνώμη: α) των γονέων τους και των Διευθυντών των σχολείων και β) με απόφαση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

– εάν ο αριθμός των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου είναι μικρότερος από αυτόν που απαιτείται για την ίδρυση Τ.Υ. (δηλαδή μικρότερος από 9, προβλέπεται [Φ10/20/Γ 1/708 (28-9-1999)] η ίδρυση Φροντιστηριακού Τμήματος (Φ.Τ.).

Συγκεκριμένα:

Το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από μαθητές που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι ή /και ΙΙ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην «κανονική» τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Φ.Τ. είναι 3 και ο μεγαλύτερος 8. Μαθητές των ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊστάμενου Διεύθυνσης έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση Φ.Τ. Επίσης, μπορούν να ιδρύονται Φ.Τ. σε σχολικές μονάδες και να φοιτούν σε αυτά μαθητές των πλησιέστερων σχολείων, αφού εξασφαλιστεί έγκριση των γονέων τους.

Για τη λειτουργία των Φ.Τ. απαιτείται απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων αναφέρονται:

1. Τα ονόματα των μαθητών που θα παρακολουθήσουν τα Φ.Τ.
2. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε αυτά.
3. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Τα παραπάνω δικαιολογητικά υποβάλλονται στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Στα Φ.Τ. διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές.

Στο Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι ώρες λειτουργίας του Φ.Τ., καθώς και η χρήση του διδακτικού υλικού, καθορίζονται από το Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων.

Σε περίπτωση αδυναμίας δημιουργίας Τ.Υ./Φ.Τ. λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού ή ανεπάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας υποβάλλει έκθεση στο Σχολικό Σύμβουλο στην οποία επεξηγεί τους λόγους που δεν επιτρέπουν την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για δημιουργία Τ.Υ. από τους Διευθυντές των σχολείων και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, εφόσον τους γνωστοποιηθεί το πρόβλημα μέσω των εκθέσεων. Επισημαίνεται ότι δεν επιτρέπεται η στέγαση της Τ.Υ. σε χώρο εκτός της σχολικής μονάδας (Εγκύκλιος Φ.1.Τ.Υ./1073/117052/Γ1/23-9-2009).

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών-διδασκόντων της Τ.Υ/Φ.Τ.»

1. Προσδιορίστε, κατά την άποψή σας, τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού των Τ.Υ./Φ.Τ., τα κριτήρια επιλογής τους καθώς και το γενικότερο ρόλο που επιτελούν.
2. Τι είδους συνεργασίες/παρεμβάσεις είναι καλό να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός των Τ.Υ./Φ.Τ. για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών του τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής;

Για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών τους τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ./Φ.Τ. μεταξύ άλλων μπορούν να αναπτύξουν τις παρακάτω συνεργασίες/παρεμβάσεις:

- Φροντίζουν για την εδραίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επιδιώκοντας να ανιχνεύσουν και να κατανοήσουν στοιχεία ως προς το γλωσσικό

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, την προηγούμενη σχολική τους εμπειρία, τις καθημερινές τους συνήθειες κ.ά., προκειμένου να επιλέξουν κατάλληλους τρόπους για να τις κινητοποιήσουν και να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

– Πραγματοποιούν τη γλωσσική διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

– Προετοιμάζουν καθημερινά και οργανώνουν το μάθημά τους με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, όπως αυτές διαμορφώνονται από τη γλωσσική τους επάρκεια, την επίδοσή τους στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ανάγκες, καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

– Στην αρχή της χρονιάς (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος) συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων προκειμένου να οργανώσουν και να εφαρμόσουν δραστηριότητες με στόχο την προώθηση της κλίματος συνεργασίας μέσα στις «κανονικές» τάξεις.

– Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων:

- Για το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαθεματικών δραστηριοτήτων.

- Για την οργάνωση της διδασκαλίας και την προσαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων των Τ.Υ. και τα Φ.Τ. έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν με τις «κανονικές» τάξεις όπου εντάσσονται οι μαθητές (π.χ. διδασκαλία ορολογίας, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη της «κανονικής» τάξης).

- Για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό της μαθησιακής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

διαδικασίας για όλους τους μαθητές του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας.

- Εφαρμόζουν διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας και γλωσσικής επάρκειας των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- Οργανώνουν και ενημερώνουν συνεχώς τον Ατομικό Φάκελο του Μαθητή (portfolio) στον οποίο περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των διαγνωστικών τεστ ελληνομάθειας, ποιοτικές περιγραφές της επίδοσης και της γενικότερης πορείας του μαθητή, καθώς και πληροφορίες που αφορούν το προφίλ του μαθητή και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες.
- Ενημερώνουν το Σύλλογο Διδασκόντων για την πορεία κάθε μαθητή με βάση τον Ατομικό του Φάκελο (portfolio) και εισηγούνται το πρόγραμμα μαθημάτων που θα πρέπει να παρακολουθεί κάθε μαθητής που φοιτά σε Τ.Υ. ή Φ.Τ.
- Επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών προκειμένου να τους ενημερώσουν για τη σχολική πορεία των παιδιών τους, αλλά και για να συλλέξουν πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών.

Δραστηριότητα Διαλόγου: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών-διδασκόντων της «Κανονικής Τάξης»

Ποιο ρόλο νομίζετε ότι μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί των «κανονικών» τάξεων στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των μαθητών τους με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο που παράλληλα φοιτούν σε Τ.Υ./Φ.Τ.;

Οι εκπαιδευτικοί των «κανονικών» τάξεων των σχολικών μονάδων όπου λειτουργούν Τ.Υ./Φ.Τ. μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των μαθητών τους με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Συγκεκριμένα μπορούν:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Να δείχνουν έμπρακτα το σεβασμό τους στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, επιδιώκοντας να το αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία (π.χ. επιγραφές σε διάφορες γλώσσες, συγκέντρωση αντικειμένων-υλικού από διάφορους πολιτισμούς).
- Να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ./Φ.Τ. – τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος) όσο και κατά τη διάρκειά της- προκειμένου να οργανώνουν και να εφαρμόζουν δραστηριότητες με στόχο την προώθηση της συνεργασίας και της καλλιέργειας σεβασμού και αλληλοαποδοχής μεταξύ των μαθητών.
- Να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ./Φ.Τ. στην οργάνωση και προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας τους καθώς και στο διδακτικό τους έργο, προκειμένου παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών να διευκολύνεται και η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις «κανονικές» τάξεις όπου εντάσσονται οι μαθητές.
- Να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ./Φ.Τ. για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές του σχολείου.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Το δίγλωσσο παιδί στο σχολείο: Οι ανάγκες του»

Τα παιδιά που θα πάνε στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) μιλάνε την μητρική τους γλώσσα (Γ1) και σε κάποιο βαθμό που ποικίλλει (ή και καθόλου) την ελληνική (Γ2).

Ο στόχος είναι η εκμάθηση της ελληνικής, για την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. *Το παιδί λοιπόν είτε είναι ήδη*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δίγλωσσο είτε θα γίνει δίγλωσσο στο βαθμό που να προοδεύει στην εκμάθηση της ελληνικής. Το θέμα επομένως της διγλωσσίας τίθεται αφ' εαυτού. Για τα ζητήματα που αφορούν στη διγλωσσία υπάρχει μια τεράστια βιβλιογραφία και μεταξύ των ειδικών διεξάγεται μια πολύ εκτεταμένη και έντονη (και με σαφείς πολιτικές συνεπαγωγές) συζήτηση. Ορισμένα απ' αυτά τα ζητήματα καίριας σημασίας για την εκπαιδευτική εργασία είναι, μεταξύ άλλων και τα εξής:
Στόχοι είναι οι εκπαιδευτικοί:

- Να κατανοήσουν τη διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και τη σημασία της διάκρισης για την εκπαιδευτική πράξη.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στο σχολείο έχουν κατά κύριο λόγο γλωσσικά αίτια και δεν οφείλονται σε άλλους λόγους.
- *Να αντιληφθούν το μέγεθος των γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές και τη σημασία της μακρόχρονης στήριξής τους στο σχολείο.*
- Να γνωρίσουν την επικρατούσα άποψη των θεωρητικών της διγλωσσίας περί αλληλεξάρτησης των γλωσσών και να ενημερωθούν για τις εφαρμογές προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στον κόσμο.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας στη συγκρότηση της ταυτότητας του παιδιού και να αποφύγουν αστοχίες που μπορεί να την τραυματίσουν.
- Να αντιληφθούν τη σημασία, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, της επαρκούς έκθεσης του αλλόγλωσσου παιδιού σ' αυτήν. Να σκεφτούν τρόπους που μπορούν να την ευνοήσουν.
- Να ενθαρρυνθούν και να αναπτύξουν στρατηγικές αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των μαθητών και ενδυνάμωσης της ταυτότητάς της. Να ενημερωθούν για βοηθητικές τεχνικές της προς αυτή την κατεύθυνση.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της δημιουργίας μαθησιακών καταστάσεων που να θέτουν τον αλλόγλωσσο μαθητή μπροστά σε νοητικά προκλητικά (ενδιαφέροντα) καθήκοντα με ταυτόχρονη εξασφάλιση του πλαισίου στήριξής του.

Δραστηριότητα Διαλόγου: « Διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Κυνηγώντας έναν κινούμενο στόχο I. »

A) Να συζητήσετε και να σχολιάσετε τα ακόλουθα δύο παραδείγματα που αφορούν αξιολογήσεις εκπαιδευτικών για δίγλωσσους μαθητές/τριες σας.

Αναφέροντας δυσκολίες στο διάβασμα και την αριθμητική, στη Β΄ τάξη, ο δάσκαλος σχολίασε ότι «παρόλο που ο Γκαζμέντ βρίσκεται στην Ελλάδα μόνο ένα χρόνο μιλάει πολύ καλά τα ελληνικά». Σημείωνε ωστόσο ότι «είχε κάποιες δυσκολίες με το πρόγραμμα της τάξης» και αναρωτιόταν αν το παιδί είχε «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μήπως βρισκόταν απλά πολύ πιο πίσω από τα παιδιά της ηλικίας του». «Και είναι πάντως αδιάφορος και τεμπελάκος».

Η Άννα ήρθε από την Πολωνία σε ηλικία 10 ετών και μπήκε στη Β΄ τάξη. Τρία χρόνια αργότερα, στην Ε΄ τάξη, η δασκάλα της παρατηρούσε ότι «η ικανότητά της να κατανοεί και να απαντά προφορικά σε ερωτήσεις ήταν πολύ καλύτερη από τα γραπτά της». Εκτιμούσε ότι «η αιτία θα πρέπει να είναι κάποιο σοβαρό μαθησιακό πρόβλημα και όχι απλά το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά».

Στα δύο παραπάνω παραδείγματα η ανάλυση της κατάστασης που κάνουν, τόσο ο δάσκαλος του Γκαζμέντ στη Β΄ τάξη όσο και η δασκάλα της Άννας στην Ε΄ τάξη βασίζεται στην εξής σκέψη: αφού τα παιδιά μιλάνε με άνεση την ελληνική γλώσσα η χαμηλή σχολική επίδοση και οι δυσκολίες τους δεν μπορούν να αποδοθούν σε ανεπαρκή

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γνώση της ελληνικής. Άρα οι αιτίες θα πρέπει να αναζητηθούν αλλού, και αυτό το «αλλού» μπορεί να είναι «οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», οι μειωμένες νοητικές ικανότητες, η τεμπελιά, η αδιαφορία κτλ.

Πρόκειται ωστόσο για λάθος παραδοχή που οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα. Το ότι τα δύο παιδιά ελέγχουν κατά τρόπο ικανοποιητικό ορισμένα επιφανειακά χαρακτηριστικά της γλώσσας, δεν σημαίνει ότι όλες οι πλευρές της επάρκειας στην ελληνική γλώσσα έχουν κατακτηθεί στο ίδιο βαθμό με της συμμαθήτριες/συμμαθητές της που η μητρική τους γλώσσα είναι τα ελληνικά.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Κυνηγώντας έναν κινούμενο στόχο II.»

B) Να συζητήσετε στην Ομάδα και να αναπτύξετε τις απόψεις σας, όσον αφορά την παρακάτω θέση:

Με σωστή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και τακτική φοίτηση στην «κανονική» τους τάξη οι αλλόγλωσσοι μαθητές/μαθήτριες, αν δεν αντιμετωπίζουν άλλα προβλήματα, είναι σε θέση μετά από δύο χρόνια να συμβαδίζουν ως προς το γλωσσικό μάθημα με τους/τις συμμαθητές/τριές της που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

- Τα αλλόγλωσσα παιδιά μέσα από την τριβή τους με την ελληνική γλώσσα στο σχολείο, τις παρέες στην τηλεόραση, είναι σε θέση μέσα σε περίπου δυο χρόνια να κατακτήσουν έναν υψηλό βαθμό επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη γλώσσα. Είναι η γλώσσα του διαλείμματος, που τους επιτρέπει να κάνουν φίλους, να συμμετέχουν στα παιχνίδια και τις καθημερινές δραστηριότητες. Τα συμφραζόμενα, η περίπτωση, οι χειρονομίες, η γλώσσα του σώματος, ο επιτονισμός βοηθούν πάρα πολύ αυτή την επικοινωνία.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η γλώσσα αυτή είναι πολύτιμη γιατί επιτρέπει σ' ένα παιδί να έχει μια φυσιολογική κοινωνική ζωή.

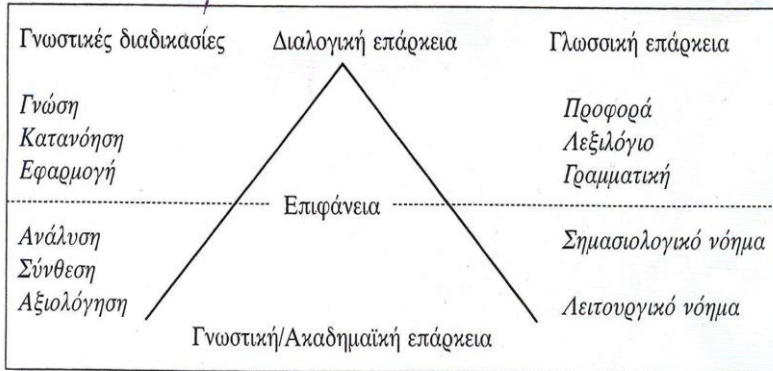
- *Η γλώσσα της αυλής είναι πολύ διαφορετική από τη γλώσσα της τάξης. Η γλώσσα του μαθήματος είναι η ακαδημαϊκή γλώσσα, που σχετίζεται με την ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών νοημάτων. Συνδέεται με ανώτερες νοητικές ικανότητες, με τη διατύπωση υποθέσεων, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη γενίκευση, την αξιολόγηση, κτλ. Το πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης «πρόσωπο με πρόσωπο» που υφίσταται στο διάλειμμα και βοηθάει στην κατανόηση, απουσιάζει από την τάξη κατά τη διεκπεραίωση ενός μεγάλου μέρους των σχολικών δραστηριοτήτων. Εκεί το παιδί θα πρέπει κάποιες φορές να βασιστεί μόνο στο γλωσσικό συγκείμενο για να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει. Και βεβαίως να έχει μια αυξημένη γλωσσική ικανότητα για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο εκάστοτε ζητούμενο.*

-

Δραστηριότητα Διαλόγου: « Διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Κυνηγώντας έναν κινούμενο στόχο III. »

Α. Θεωρητικές Αναφορές. Ο πολύ σημαντικός εκπαιδευτικός ψυχολόγος Jim Cummins (1996) διατύπωσε αυτό το διαχωρισμό κάνοντας λόγο για βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και για γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια, σχηματοποιώντας το διαχωρισμό με την εικόνα ενός παγόβουνου. Πάνω από την επιφάνεια βρίσκονται γλωσσικές δεξιότητες όπως η κατανόηση και η ομιλία (σχετικά: η προφορά, το λεξιλόγιο, η γραμματική) και κάτω από την επιφάνεια οι δεξιότητες της ανάλυσης και της σύνθεσης (σχετικά: οι πολύπλοκες δεξιότητες των σημασιών).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Σχήμα 1: Βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (Colin Baker 2001: 247)

Σε κατοπινές επεξεργασίες της θεωρίας του ο Cummins (2005:102) πρόσθεσε και μια Τρίτη διάσταση/πτυχή στη γλωσσική ικανότητα που αφορά της διακριτές γλωσσικές ικανότητες. Η προσθήκη αυτή στην αρχική βασική διάκριση βοηθά να κατανοήσουμε ότι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας επέρχεται ως αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας της με εστίαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες και άσκηση των μαθητών σ' αυτές⁴⁵.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Ποιες είναι οι απόψεις του Jim Cummins όσον αφορά την Επικοινωνιακή δεξιότητα και τη γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια;

Τι είναι οι διακριτές γλωσσικές ικανότητες;

Τι πρέπει να προσέχουν οι Εκπαιδευτικοί στην Τάξη όσον αφορά τη γλωσσική επάρκεια των αλλόγλωσσων μαθητών;

⁴⁵ Για μια πλήρη ανάπτυξη του θέματος βλ. Σκούρτου, Ε. (2011) , Αθήνα, Gutenberg.

Δραστηριότητα Διαλόγου : « Διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Κυνηγώντας έναν κινούμενο στόχο IV.

A. Θεωρητικές Αναφορές. Ο πολύ σημαντικός εκπαιδευτικός ψυχολόγος Jim Cummins (1996) διατύπωσε αυτό το διαχωρισμό κάνοντας λόγο για βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και για γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια, σχηματοποιώντας το διαχωρισμό με την εικόνα της παγόβουνου. Πάνω από την επιφάνεια βρίσκονται γλωσσικές δεξιότητες της η κατανόηση και η ομιλία (σχετικά: η προφορά, το λεξιλόγιο, η γραμματική) και κάτω από την επιφάνεια οι δεξιότητες της ανάλυσης και της σύνθεσης (σχετικά: οι πολύπλοκες δεξιότητες των σημασιών).

Θα πρέπει λοιπόν να ξεχωρίσουμε την επιφανειακή γλωσσική ευχέρεια από τις πιο εξελιγμένες γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ωφεληθεί το άτομο από την εκπαιδευτική διαδικασία. Και πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι οι απλές επικοινωνιακές δεξιότητες που έχει κατακτήσει το παιδί, ενδέχεται να αποκρύπτουν τις ελλείψεις του ως προς τη γλωσσική επάρκεια που απαιτείται για να ανταποκριθεί στις γνωστικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις της τάξης. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη φοίτησή του ένα αλλόγλωσσο παιδί που βρίσκεται μερικά χρόνια στην Ελλάδα, είναι πολύ πιθανό να έχουν γλωσσικά κυρίως αίτια και να μην οφείλονται σε αυτούς τους παράγοντες.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Τι πρέπει να προσέχει ο Εκπαιδευτικός όσον αφορά την αξιολόγηση των αλλόγλωσσων μαθητών;

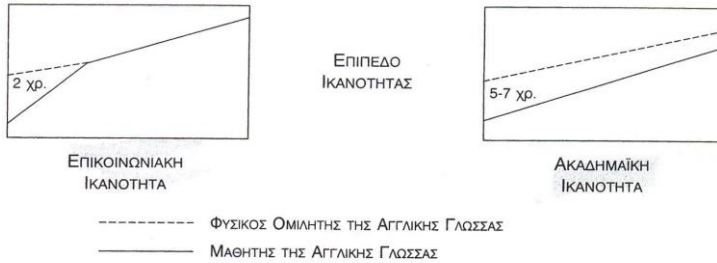
Ποια η διαφορά μεταξύ της Επικοινωνιακής δεξιότητας και της γνωστικής/ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας;

Δραστηριότητα Διαλόγου : « Διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Κυνηγώντας έναν κινούμενο στόχο V. »

Να συζητήσετε στην Ομάδα και να αναπτύξετε τις απόψεις σας, όσον αφορά την παρακάτω θέση: *Μεσωστή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και τακτική φοίτηση στην «κανονική» τους τάξη, οι αλλόγλωσσοι μαθητές/μαθήτριες, αν δεν αντιμετωπίζουν άλλα προβλήματα, είναι σε θέση μετά από δύο χρόνια να συμβαδίζουν ως προς το γλωσσικό μάθημα με τους/τις συμμαθητές/τριές τους που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.*

Το παρακάτω σχήμα μας επιτρέπει να καταλάβουμε ότι ο χρόνος των δύο ετών δεν είναι επαρκής ώστε τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι σε θέση να συμβαδίζουν, ως προς το γλωσσικό μάθημα, με τις συμμαθητές/τριές τους που είναι και οι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Υπάρχουν μελέτες ευρείας κλίμακας για την αγγλική γλώσσα (οι αναφορές στο Cummins 1999: 104) που αναφέρουν ότι απαιτούνται τουλάχιστον 5 χρόνια, κατά μέσο όρο, για να αναπτύξουν οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες της ακαδημαϊκής πλευρές της γλωσσικής ικανότητας. Αντίθετα, ως προς τις επικοινωνιακές πλευρές της γλώσσας απαιτούνται λιγότερο από δύο χρόνια για να φτάσουν τα μεταναστόπουλα στο επίπεδο επάρκειας των συνομηλίκων τους, που είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας. (Μία από τις έρευνες (Collier 1987) αναφέρει ότι συνήθως απαιτείται σημαντικά μικρότερη χρονική περίοδος για να αποκτήσουν την ίδια δεξιότητα στα Μαθηματικά).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ



Σχήμα 2: Χρόνος που απαιτείται για την επίτευξη επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής ικανότητας ανάλογα με την ηλικία (από Cummins 1999: 105).

Χρειάζεται λοιπόν γλωσσική στήριξη σε βάθος χρόνου για να μπορέσουν οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες να κατακτήσουν τις πλευρές της γλώσσας και να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους. Πρέπει να σκεφτούμε ότι ο απαιτούμενος χρόνος είναι σημαντικός γιατί τα αλλόγλωσσα παιδιά κυνηγούν έναν κινούμενο στόχο: τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν μένουν ακίνητα περιμένοντας τους ξένους μαθητές να μάθουν την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου, αλλά προοδεύουν, αποκτώντας ολοένα βαθύτερη γνώση του λεξιλογίου και της γραμματικής και αυξάνοντας τις ακαδημαϊκές γλωσσικές τους δεξιότητες. Τα αλλόγλωσσα παιδιά πρέπει λοιπόν να φτάσουν ένα στόχο που διαρκώς απομακρύνεται και αυτό εξηγεί γιατί το εγχείρημα είναι δύσκολο και γιατί τα δύο χρόνια δεν επαρκούν.

Δραστηριότητα Διαλόγου : «Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών. Μέγιστη έκθεση («εμβάπτιση») στη γλώσσα-στόχο (Γ2) έναντι Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης – 1»

Α. Θεωρητικές Αναφορές. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει δημόσια δίγλωσση εκπαίδευση (εκτός από ειδικές περιπτώσεις, της π.χ. η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη). Σε χώρες του εξωτερικού υπάρχουν ωστόσο διάφοροι τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Από το συνδυασμό διδασκαλίας της μητρικής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

γλώσσας των μαθητών (Γ1) με τη γλώσσα-στόχο (Γ2) προκύπτει σε γενικές γραμμές η εξής τυπολογία:

- Αποκλειστικά διδασκαλία της γλώσσας Γ2 σε προγράμματα εμβάπτισης σ' όλο το δημοτικό
- Διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας (Γ1) κατά το 1/3 περίπου του χρόνου στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις αποκλειστική διδασκαλία της Γ2 (δίγλωσσα προγράμματα «ταχείας εξόδου»)
- Παράλληλη διδασκαλία και των δύο γλωσσών στο νηπιαγωγείο και όλο το δημοτικό, με έμφαση μέχρι την Γ' δημοτικού στη μητρική γλώσσα (Γ1) και από εκεί και πέρα στη Γ2 (δίγλωσσα προγράμματα «βραδείας εξόδου»).
- (Οι όροι «ταχείας» και «βραδείας» εξόδου αναφέρονται στη χρονική έκταση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας)

Υπάρχουν σοβαρά ερευνητικά δεδομένα ως προς την αποτελεσματικότητα των διαφόρων τύπων των δίγλωσσων προγραμμάτων, σε Αμερική (Αγγλικά-Ισπανικά), Ολλανδία (Ολλανδικά-Τουρκικά), Ισπανία (Ισπανικά-Βασκικά), Νότια Αφρική (Αγγλικά-Αφρικάανς), κ.ά.

Ενδεικτική Ερώτηση:

Διατυπώστε τις υποθέσεις σας ως προς το ποιοι τύποι προγραμμάτων είναι πιο αποτελεσματικοί και συζητήστε τις στην ομάδα σας, πριν μελετήσετε στη συνέχεια τα πορίσματα των ερευνών αυτών.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών- Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα -2»

Τα αποτελέσματα των ερευνών συνάδουν με τις προβλέψεις που απορρέουν από την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Η αρχή αυτή έρχεται σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη υποσυνείδητη πεποίθηση ότι οι δύο γλώσσες λειτουργούν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ξεχωριστά, ανταγωνιζόμενες για το συγκεκριμένο περιορισμένο γλωσσικό «χώρο» στον εγκέφαλο.

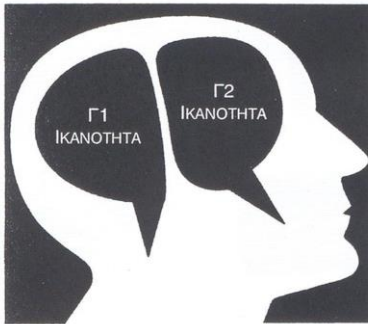
Τη λανθασμένη αυτή ιδέα αποδίδει παραστατικά η εικόνα δύο «γλωσσικών μπαλονιών» στον εγκέφαλο του ατόμου. Το ένα μπαλόνι είναι η ικανότητα στη μία γλώσσα (Γ1) και το άλλο είναι η ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Οι δύο ικανότητες είναι ξεχωριστές.

Η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα κρατιούνται χωριστά στα δυο μπαλόνια μέσα στο κεφάλι. Αν η ικανότητα στο ένα μπαλόνι αναπτυχθεί, θα καταλάβει τον ζωτικό χώρο του άλλου μπαλονιού. *Μπορεί να συμβεί να μείνουν και τα δύο μπαλόνια μισογεμάτα – τότε το άτομο θα είναι με μειωμένη ικανότητα και στις δύο γλώσσες.* Κάποιοι από τις έρευνες, έδειξαν ωστόσο ότι το διαισθητικό αυτό μοντέλο της χωριστής βασικής ικανότητας για τη διγλωσσία είναι λανθασμένο.

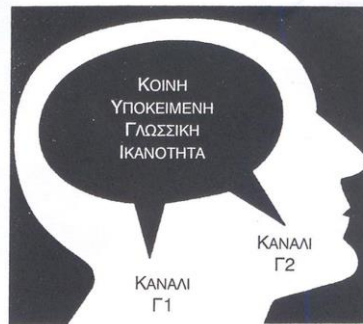
Αντίθετα, φαίνεται να επικρατεί το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας που πρεσβεύει ότι οι γλωσσικές ιδιότητες δε βρίσκονται σε χωριστά σημεία του γνωστικού συστήματος αλλά μεταφέρονται και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση (αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών). *Η ικανότητα και η επάρκεια που προκύπτει από τη διδασκαλία στη μία γλώσσα μεταφέρεται και στην άλλη γλώσσα, αρκεί να υπάρχει επαρκής έκθεση σ' αυτήν (στο σχολείο ή στο περιβάλλον του ατόμου) και ικανό κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας της (Cummins 1999:159-162).* «Η γνωστική λειτουργία και η επιτυχία στο σχολείο μπορεί να τροφοδοτούνται από ένα μονόγλωσσο κανάλι ή, εξίσου επιτυχώς, από δύο καλά ανεπτυγμένα γλωσσικά κανάλια. Και τα δύο τροφοδοτούν το ίδιο κεντρικό επεξεργαστή» (Baker 2001:241).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Χωριστή Υποκείμενη Ικανότητα (SUP) Μοντέλα Διγλωσσικής Ικανότητας



Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα (CUP) Μοντέλα Διγλωσσικής Ικανότητας



Σχήμα 3: Χωριστή και Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα-Μοντέλα Διγλωσσικής Ικανότητας (από Cummins 1999:160)

Ενδεικτική Ερώτηση: Διατυπώστε τις υποθέσεις σας ως προς το ποιοί τύποι προγραμμάτων είναι πιο αποτελεσματικοί και συζητήστε τις στην ομάδα σας, έχοντας τώρα τα πορίσματα των ερευνών αυτών.

Δραστηριότητα Διαλόγου : «Τύποι δίγλωσσων προγραμμάτων-αλληλεξάρτηση των γλωσσών»

Α. Θεωρητικές Αναφορές. Μία πολύ γνωστή μελέτη που παρήγγειλε το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ είναι η έκθεση Ramirez (1992). Η έρευνα περιελάμβανε 2.352 μαθητές δημοτικού λατινοαμερικανικής καταγωγής από 51 σχολεία και συνέκρινε τη σχολική πρόοδο των παιδιών με τρεις τύπους των προγραμμάτων (βλ. στη συνέχεια).

Η μητρική γλώσσα των μαθητών (Γ1) ήταν η ισπανική ενώ η γλώσσα – στόχος (Γ2) ήταν η αγγλική.

Αντίθετα από ότι θα περίμενε κανείς διαισθητικά, την καλύτερη πρόοδο στην αγγλική γλώσσα δεν την είχαν οι μαθητές που διδάσκονταν αποκλειστικά τη γλώσσα αυτή καθ' όλο το σχολικό χρόνο, σ' όλο το

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δημοτικό, αλλά οι μαθητές των προγραμμάτων βραδείας εξόδου που διδάχθηκαν συστηματικά τόσο τη Γ1 (Ισπανικά) όσο και τη Γ2 (Αγγλικά).

Το συμπέρασμα της έκθεσης:

«Οι μαθητές στους οποίους προσφέρθηκε ένα ουσιαστικό και συνεχές πρόγραμμα ανάπτυξης της αρχικής γλώσσας (primary language) έμαθαν Μαθηματικά και Αγγλικά και απέκτησαν δεξιότητες ανάγνωσης στα Αγγλικά το ίδιο ή και περισσότερο γρήγορα απ' ότι ο κανονικός πληθυσμός που περιελήφθηκε σ' αυτή τη μελέτη» (Ramirez 1992:38-39). Οι διαπιστώσεις αυτές είναι απόλυτα σύμφωνες με τις προβλέψεις της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών.

Πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι η ποικιλία των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης σ' όλο τον κόσμο είναι πολύ μεγάλη, οι συνθήκες πολύ διαφορετικές και οι παράγοντες που επηρεάζονται πάρα πολλοί. Υπάρχει μεγάλος όγκος από μεμονωμένες έρευνες και μετα-έρευνες (επισκοπήσεις ερευνών) και μια μεγάλη ποικιλία αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Για μια πληρέστερη ενημέρωση μπορείτε να συμβουλευτείτε τα σχετικά κεφάλαια στα έργα των Baker 2001:312-345 και Cummins 1999:162-184.

(Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών. Μέγιστη έκθεση («εμβάπτιση») στη γλώσσα-στόχο (Γ2) έναντι Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης)
Από το συνδυασμό διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Γ1) με την γλώσσα-στόχο (Γ2) προκύπτει σε γενικές γραμμές η εξής τυπολογία:

- Αποκλειστικά διδασκαλία της γλώσσας Γ2 σε προγράμματα εμβάπτισης σ' όλο το δημοτικό
- Διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας (Γ1) κατά το 1/3 περίπου του χρόνου στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις αποκλειστική διδασκαλία της Γ2 (δίγλωσσα προγράμματα «ταχείας εξόδου»)
- Παράλληλη διδασκαλία και των δύο γλωσσών στο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

νηπιαγωγείο και σε όλο το δημοτικό, με έμφαση μέχρι την Γ΄ δημοτικού στη μητρική γλώσσα (Γ1) και από κει και πέρα στη Γ2 (δίγλωσσα προγράμματα «βραδείας εξόδου»).

– (Οι όροι «ταχείας» και «βραδείας» εξόδου αναφέρονται στη χρονική έκταση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας)

– Υπάρχουν σοβαρά ερευνητικά δεδομένα ως προς την αποτελεσματικότητα των διαφόρων τύπων των δίγλωσσων προγραμμάτων, σε Αμερική (Αγγλικά-Ισπανικά), Ολλανδία (Ολλανδικά-Τουρκικά), Ισπανία (Ισπανικά-Βασκικά), Νότια Αφρική (Αγγλικά-Αφρικάανς), κ.ά

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Πώς σχολιάζεται το αποτέλεσμα της Έρευνας;

Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ισχύει σε αυτές τις χώρες;

Δραστηριότητα Διαλόγου : «Γλωσσική Αλληλεξάρτηση – Μητρική Γλώσσα

Η δασκάλα του Αχμέτ, μαθητή της Β΄ τάξης σε σχολείο της Αθήνας:
-«Πώς να μάθει ελληνικά όταν ακούει στο σπίτι συνέχεια τούρκικα; Και τηλεόραση όλο τούρκικα κανάλια βλέπουν, ξέρετε, τώρα με τα δορυφορικά πιάτα... Έτσι δε γίνεται δουλειά. Είπα στους γονείς, αν θέλουν να βοηθήσουν το παιδί τους να πάει καλά στο σχολείο να του μιλάνε στο σπίτι μόνο ελληνικά, όσο μπορούν, να “τριφτεί” το αυτί του! Να του παίρνουν ελληνικά παραμύθια και ελληνικές βιντεοκασέτες με παιδικά για την τηλεόραση. Και όσο γίνεται να κάνει παρέα και να παίζει με “ελληνάκια”».

Ενδεικτική ερώτηση:

- Συμφωνείτε με τις συμβουλές της δασκάλας; Η προτροπή της να μιλάνε στο σπίτι μόνο ελληνικά είναι προς τη σωστή κατεύθυνση;
- Εσείς, πώς θα χειριζόσασταν μια τέτοια περίπτωση; Συζητείστε το στην ομάδα σας.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η ικανότητα και η επάρκεια που προκύπτει από τη διδασκαλία στη μία γλώσσα μεταφέρεται και στην άλλη γλώσσα, αρκεί να υπάρχει επαρκής έκθεση σ' αυτήν (στο σχολείο ή στο περιβάλλον του ατόμου) και ικανό κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας της (Cummins 1999:159-162).

«Η γνωστική λειτουργία και η επιτυχία στο σχολείο μπορεί να τροφοδοτούνται από ένα μονόγλωσσο κανάλι ή, εξίσου επιτυχώς, από δύο καλά ανεπτυγμένα γλωσσικά κανάλια. Και τα δύο τροφοδοτούν τον ίδιο κεντρικό επεξεργαστή» (Baker 2001:241).

Η επαρκής έκθεση στην ελληνική γλώσσα είναι **απαραίτητη** για να προοδεύσει και να κατακτήσει σταδιακά το παιδί την ελληνική γλώσσα.

Η λογοτεχνική γωνιά και η προώθηση της φιλαναγνωσίας στην τάξη, οι κινηματογραφικές προβολές, τα παιχνίδια, το διάλειμμα, τα μαθήματα, οι μικρές γιορτές στο σχολείο, η σχολική εφημερίδα, οι ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι προσκλήσεις εξωτερικών επισκεπτών στην τάξη, η σχολική αλληλογραφία, η υλοποίηση project, κ.ά. μπορούν να προσφέρουν στο περιβάλλον του σχολείου, ένα πλαίσιο εντός του οποίου θα έρθει το παιδί σε επαφή με την ελληνική γλώσσα.

Αλλά αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να σημαίνει την υποτίμηση και την καταδίκη της μητρικής γλώσσας και του κόσμου του παιδιού. Αντίθετα, χρειάζεται αποδοχή, ευαισθησία, σεβασμός, διακριτικοί χειρισμοί, ενθάρρυνση, τόνωση της προσωπικότητάς του.

Η ενδυνάμωση της ταυτότητας του μετανάστη/πρόσφυγα μαθητή μπορεί να έρθει μέσα από δραστηριότητες.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Μητρική Γλώσσα-Ταυτότητα»

Το Υπουργείο Παιδείας της Ν. Ζηλανδίας το 1988 υπέδειξε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μια σειρά στρατηγικών:

- Να τοποθετούν πινακίδες στη γραμματεία και αλλού που να καλωσορίζουν τους μαθητές σε διάφορες γλώσσες της κοινότητας.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη Γ1 στο χώρο του σχολείου και να γράφουν κείμενα στη Γ1 για τις σχολικές εφημερίδες και τα περιοδικά.
- Να παρέχουν σε μαθητές από την ίδια εθνική/εθνοτική ομάδα ευκαιρίες να επικοινωνούν μεταξύ τους στη Γ1 όπου αυτό καθίσταται είναι δυνατό (π.χ. σε ομάδες συνεργατικής μάθησης, και σε άλλες περιπτώσεις).
- Να τους παρέχουν βιβλία γραμμένα στη μητρική τους γλώσσα τόσο στο μάθημα όσο και στη σχολική βιβλιοθήκη.
- Να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν καλά τη Γ1 σε μαθήματα επιλογής ή μετά το μάθημα, σε σχολικές ομάδες πολιτιστικών και άλλων δραστηριοτήτων.
- Να καλούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη Γ1 σε συνελεύσεις, απονομές βραβείων και στις επίσημες εκδηλώσεις.
- Να καλούν ανθρώπους από πολιτισμικά διαφορετικές κοινότητες να μιλήσουν στα παιδιά, τόσο σε επίσημες όσο και ανεπίσημες περιστάσεις.

Από την Αυστραλία (1991) έχουν προταθεί και οι εξής ιδέες:

- Να παρουσιάσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Να βάλουν ταμπέλες σε διάφορες γλώσσες στα αντικείμενα της τάξης και να δείξουν τον τρόπο γραφής των παιδιών.
- Να φτιάξουν μια συλλογή από δίγλωσσα βιβλία βασισμένα στα ίδια τα γραπτά των παιδιών. Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα (ή οι γονείς τους) μπορούν να βοηθήσουν στη μετάφραση. Αν τα κείμενα στη Γ1 και στη Γ2 είναι τυπωμένα σε αντικριστές σελίδες, όλα τα παιδιά θα έχουν πρόσβαση σ' αυτά.
- Να καλέσουν τα παιδιά να μάθουν σε όλους μέσα στην τάξη κάτι στη γλώσσα τους, όπως ένα τραγούδι, ένα χαιρετισμό, τα χρώματα ή τα νούμερα.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Κάθε πρωί για μία εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί να καλημερίζουν τα παιδιά σε μια από τις γλώσσες της τάξης και να τα προτρέπουν να απαντούν στην ίδια γλώσσα.

Ενδεικτικέςερωτήσεις:

- Συμφωνείτε με αυτές τις προτάσεις;
- Πούθεωρείτέοτι αποσκοπούν;
- Τι από όλα αυτά είναι κατά τη γνώμη σας εφαρμόσιμο στο ελληνικό πλαίσιο; Συζητήστε για όλα αυτά στα πλαίσια της ομάδας σας.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Η σημασία τηςνοητικής πρόκλησης και της πλαισιακής στήριξης»

Η Άλμα, ένα ήσυχο και μαζεμένο κορίτσι 11 χρονών, έβγαλε την Δ' δημοτικού σε σχολείο της Συρίας και έρχεται για εγγραφή σε σχολείο της Δυτικής Αττικής. Δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά. Το σχολείο δεν διαθέτει Τ.Υ./Φ.Τ. Ο σύλλογος των δασκάλων, με τη σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου, αποφασίζει, παρότι η μαθήτριά είναι τυπικά εγγεγραμμένη στην Ε' τάξη να προτείνει στους γονείς της να φοιτήσει μέχρι τα Χριστούγεννα στην Α' τάξη για να μάθει να διαβάζει και να γράφει ελληνικά και στη συνέχεια να μετακινηθεί στην Γ' τάξη μέχρι το τέλος της χρονιάς.

Για το επόμενο έτος η φοίτησή της θα εξαρτηθεί από την πορεία της κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

ΕνδεικτικέςΕρωτήσεις:

- Συμφωνείτε με τη ρύθμιση αυτή;
- Θα μπορούσε να γίνει κάτι άλλο;
- Τι είναι αυτό που κυρίως την προβληματίζει;

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Το πρόβλημα είναι ότι το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύ υψηλότερο από το επίπεδο της γλωσσικής του ανάπτυξης.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η μαθήτριά είναι σε θέση να εμπλακεί σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες, αλλά το γλωσσικό της εργαλείο είναι ανεπαρκές.

Η «αναγκαστική» λύση στην οποία οδηγείται το σχολείο, να βάλει δηλαδή την Άλμα, που είναι 11 χρονών, στην Α΄ τάξη, «για να μάθει τη γλώσσα» φέρνει τη μαθήτριά αντιμέτωπη με μαθησιακές καταστάσεις εύκολες, ανούσιες και βαρετές, απ' όπου το στοιχείο της νοητικής πρόκλησης απουσιάζει εντελώς.

Η εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή ο κύριος γλωσσικός στόχος για τα παιδιά της Α΄ τάξης, στην περίπτωση της συγκεκριμένης μαθήτριάς έχει ήδη επιτελεσθεί πριν από 4 χρόνια. Η Άλμα έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής – έχει όπως λέγεται, «σπάσει τον κώδικα». Η κατάκτηση αυτή πραγματοποιήθηκε βέβαια στη μητρική της γλώσσα, τη συριακή, αλλά ο μηχανισμός είναι ο ίδιος και η μεταφορά μπορεί να γίνει πολύ εύκολα από τη Γ1 στη Γ2. Αν κάποιος ασχοληθεί μαζί της και της διδάξει το ελληνικό αλφάβητο η Άλμα σε λίγες μέρες θα είναι σε θέση να διαβάζει με σχετική επάρκεια τα ελληνικά κείμενα.

Η γνώμη μας είναι ότι σε περιπτώσεις όπως αυτή εδώ, όπου δεν υπάρχουν οι δομές στήριξης του αλλόγλωσσου παιδιού, τα κύρια κριτήρια για την ένταξή του σε τμήμα θα πρέπει να είναι, πέρα από τη πολύτιμη συνύπαρξή του με συνομηλίκους του, η ενδεχόμενη παρουσία στην τάξη άλλων παιδιών που να μιλάνε τη γλώσσα του και να μπορούν να το βοηθήσουν, ο αριθμός των μαθητών του τμήματος που δεν πρέπει να είναι πολύ μεγάλος ώστε να βρίσκει χρόνο ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί μαζί του και βέβαια (και ίσως να είναι ο σημαντικότερος παράγοντας) η παρουσία ενός ευαίσθητοποιημένου και ενημερωμένου εκπαιδευτικού που να έχει τη διάθεση να ασχοληθεί μαζί του και να μην το αφήσει «στη μοίρα του» - αν μάλιστα κάθεται ήσυχο στη θέση του και δεν ενοχλεί κανέναν.

Δραστηριότητα Διαλόγου : «Η σημασία της νοητικής πρόκλησης και της πλαισιακής στήριξης»

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η Άλμα, ένα ήσυχο και μαζεμένο κορίτσι 11 χρονών, έβγαλε την Δ' δημοτικού σε σχολείο των Τυράνων και έρχεται για εγγραφή σε σχολείο της Θεσσαλονίκης.

Δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά. Το σχολείο δεν διαθέτει Τ.Υ./Φ.Τ. Ο σύλλογος των διδασκόντων, με τη σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου, αποφασίζει, παρότι η μαθήτριά είναι τυπικά εγγεγραμμένη στην Ε' τάξη να προτείνει στους γονείς της να φοιτήσει μέχρι τα Χριστούγεννα στην Α' τάξη για να μάθει να διαβάζει και να γράφει ελληνικά και στη συνέχεια να μετακινηθεί στη Γ' τάξη μέχρι το τέλος της χρονιάς. Για το επόμενο έτος η φοίτησή της θα εξαρτηθεί από την πορεία της κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Συμφωνείτε με τη ρύθμιση αυτή;
- Θα μπορούσε να γίνει κάτι άλλο;
- Τι είναι αυτό που κυρίως την προβληματίζει;

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν που θέλει να βοηθήσει τον αλλόγλωσσο μαθητή να ανταπεξέλθει σε γόνιμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν το στοιχείο της νοητικής πρόκλησης *θα πρέπει να φροντίσει να εξασφαλίσει στο παιδί την ύπαρξη πλαισιακής στήριξης*. Αυτή θα μπορούσε να πάρει τις εξής μορφές:

Άρτιο γραπτό γλωσσικό μήνυμα, διατυπωμένο όσο το δυνατόν απλά και κατανοητά.

Αργή και καθαρή εκφώνηση του μηνύματος σε απλή γλώσσα (αν και πρέπει να αποφευχθεί η παγίδα της συνεχούς απλοποίησης της γλώσσας που τελικά θα εμποδίσει την απαραίτητη ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της ακαδημαϊκής γλώσσας του ξένου μαθητή).

Κατά τον προφορικό λόγο των εκπαιδευτικών η αξιοποίηση των εκφράσεων του προσώπου, η θεατρική παρουσίαση του νοήματος, η έμφαση και αλλαγή του ρυθμού κατά την ομιλία, κτλ.

Παροχή προφορικών εξηγήσεων, κατά το δυνατόν σε πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, για να διασφαλισθεί ότι έχει γίνει κατανοητό το γραπτό μήνυμα.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αξιοποίηση ως μεταφραστή άλλου αλλόγλωσσου μαθητή με καλύτερη γνώση της ελληνικής που να βοηθήσει το συμμαθητή του.

Αξιοποίηση της εργασίας κατά ομάδες, που δημιουργεί ένα πιο ευνοϊκό πλαίσιο για την κατανόηση των τεκταινόμενων από τον αλλόγλωσσο μαθητή, καθώς ευνοεί την επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών της ομάδας.

Συστηματική χρήση ποικίλλου εποπτικού υλικού.

Αξιοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων (γραφημάτων, φωτογραφιών, σκίτσων, μακετών) νοητικών χαρτών και σημασιολογικών πλεγμάτων για να γίνει πιο κατανοητό το γλωσσικό μήνυμα.

Αξιοποίηση τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού, ιδιαίτερα του παιξίματος ρόλων. Συνέπεια ως προς τις συνήθειες πρακτικές του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, είναι η παροχή δεικτών (σημαδιών) που να επιτρέπουν στους μαθητές να αντιλαμβάνονται γρήγορα τη δομή του μαθήματος καθώς και σε ποιο σημείο του βρίσκονται κάθε φορά.

Αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας των μαθητών, των κινήτρων, των ενδιαφερόντων τους και η μέριμνα για σχετικότητα των θεμάτων που τίγονται μέσα στην τάξη με το πολιτισμικό της υπόβαθρο (για το θέμα αυτό βλ. Πλεξουσάκη Ε. 2003)– χαρακτηριστικά όλα αυτά που μπορούν να κάνουν μια σχολική εργασία πιο οικεία ή ενδιαφέρουσα ή εύκολη για τον μετανάστη/πρόσφυγα μαθητή.

Δραστηριότητα Διαλόγου: « Η αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή »

Ο/Η εκπαιδευτικός των Τ.Υ./Φ.Τ. βρίσκεται μπροστά σε μία πρόκληση: όχι μόνο να μάθει στα παιδιά ελληνικά, όχι μόνο να τα εντάξει στη σχολική κοινότητα, αλλά και να τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν όλα τα θετικά στοιχεία που φέρουν μαζί τους, από τη χώρα προέλευσής τους. Διότι στο δυναμικό τους φέρουν μία «πρoίκα», γνώσεις δηλαδή και δεξιότητες, πιθανά διαφορετικές από των γηγενών μαθητών αλλά κατάλληλες να εμπλουτίσουν τη σχολική μονάδα.

1^η Δραστηριότητα:

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

A) «Αποσπαστήκατε σε ένα σχολείο και ο Διευθυντής σας δίνει μία λίστα μαθητών που θέλουν εσείς οι εκπαιδευτικοί να τα βοηθήσετε στα ελληνικά τους. Τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνετε;»

B) «Ας υποθέσουμε ότι έχετε τελειώσει την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Πώς σκέπτεστε να επιλέξετε τους διδακτικούς στόχους και τι χρειάζεται να διδάξετε;»

Καλό είναι να μην αρχίζουμε να διδάσκουμε τα παιδιά, εάν προηγουμένως, δεν έχουμε καταλήξει σε στόχους δηλαδή στο τι θέλουμε να μάθουμε στους μαθητές μας.

Η αξιολόγηση προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή στον τομέα που δυσκολεύεται π.χ. γλωσσική ανάπτυξη, γραπτός λόγος. Μας βοηθάει να εκτιμήσουμε σωστά τις ανάγκες, να θέσουμε τους κατάλληλους διδακτικούς στόχους, δηλαδή να τους εγγυάται τη μάθηση σε μια δημιουργική χαρούμενη ατμόσφαιρα.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει:

α) τα κριτήρια που θα δώσουμε στα παιδιά

β) την καθημερινή παρατήρηση μέσα στην τάξη και

γ) την παρατήρηση έξω στην αυλή ή σε άλλο χώρο διδασκαλίας, της αίθουσας υπολογιστών, αίθουσας αγγλικών, αν φυσικά αυτό χρειάζεται. Δηλαδή, αν στο διάλειμμα που είμαστε εφημερεύοντες, παρατηρήσουμε ότι συστηματικά κάποιο παιδί παραμένει στη γωνία, απομονωμένο, ότι δεν συμμετέχει στα παιχνίδια με τους συμμαθητές του, οφείλουμε ως παιδαγωγοί να διερευνήσουμε τους λόγους που το παιδί δεν παίζει. Δηλαδή να αναρωτηθούμε: Μήπως δεν ξέρει της όρους του παιχνιδιού; Μήπως δεν καταλαβαίνει τους κανόνες στα ελληνικά; Μήπως το κοροϊδεύουν κάποια άλλα παιδιά; Αυτή η διαπίστωση πρέπει να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό άμεσο διδακτικό στόχο.

Δραστηριότητα Διαλόγου: «Ενσυναίσθηση»

Τι σημαίνει ο όρος «ενσυναίσθηση»; Σε σχετικές έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφορετικότητας όλοι

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

σχεδόν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία σε προγράμματα ευαισθητοποίησης για τη διαφορετικότητα, τόνισαν τη σημασία του να φτάσει το παιδί στο σημείο να «μπει στη θέση του άλλου», να κατανοήσει ότι υπάρχουν πολλαπλές οπτικές για το ίδιο θέμα και να αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, την ικανότητα δηλαδή, να αισθάνεται και το ίδιο το πρόβλημα του άλλου σαν δικό του. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως γράνολοκληρώνεται ο στόχος, παρατηρούν σημαντικές αλλαγές τόσο στη δυναμική της ομάδας όσο και τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Οι αλλαγές αυτές περιλαμβάνουν την καλύτερη ενσωμάτωση των διαφορετικών παιδιών στην ομάδα, καλύτερες σχέσεις και βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των παιδιών, καθώς και διάχυση του νέου τρόπου σκέψης τους, στην οικογένειά τους, σε μια προσπάθεια να βοηθήσουν τους γονείς τους να σκέπτονται με τον ίδιο τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι προκαταλήψεις και αυξάνεται η ανεκτικότητα απέναντι στη διαφορετικότητα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πώς σχολιάζετε την ανωτέρω διαπίστωση;
- Ποιες στρατηγικές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στην τάξη μας για να επιτύχουμε το κάθε παιδί να «μπει στη θέση του άλλου», βελτιώνοντας το παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα της τά

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

**ΚΕΦΑΛΑΙΟΘ΄ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΥΛΙΚΟ**

Παρασκευή Παγώνη,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60

Κώστας Παπαχρήστος,
Δρ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

*«Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην
αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με
λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται
μεταξύ τους με πνεύμα αδελφότητας»**

**Άρθρο 1ο της Οικουμενικής Διακήρυξης
των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ*

9.1. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Θεσμοί

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα συνιστούν τον θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο η ανθρωπότητα επιχειρεί να οικοδομήσει ένα ειρηνικό και ευοίωνα μέλλον για όλους τους ανθρώπους σε κάθε γωνιά της γης⁴⁶. Από το απώτερο παρελθόν έρχεται ο προβληματισμός και η προσπάθεια θέσπισης κωδίκων προάσπισης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.⁴⁷ Βασικό σταθμό αποτέλεσε η υιοθέτηση από τη

⁴⁶Γενική Γραμματεία Διαφάνειας & Ανθρώπινων Δικαιωμάτων - Πεπραγμένα 2012-2013
<http://www.ministryofjustice.gr/site/LinkClick.aspx?fileticket=rLnoOc9Flg4%3D&tabid=64>

⁴⁷Γενική Γραμματεία Διαφάνειας & Ανθρώπινων Δικαιωμάτων/Πεπραγμένα 2012-2013, όπ. σελ. 19-20,

- *Ο Κύλινδρος του Κύρου (539 π.χ.), θεωρείται «ο πρώτος Καταστατικός Χάρτης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα», στον κόσμο. Έχει μεταφραστεί και στις έξι επίσημες γλώσσες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και οι διατάξεις του προσιδιάζουν στα τέσσερα πρώτα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων,*
- *Ο Κώδικας της Γόρτυνας (480-460 π.χ.), ή «Βασίλισσα των επιγραφών», είναι το πληρέστερο και αρχαιότερο Ελληνικό νομοθέτημα. Το περιεχόμενο του καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ποινικού, αστικού και δικονομικού δικαίου.*
- *Η Magna Charta (1215), η Αναφορά Δικαίου (1628), η Διακήρυξη Δικαιωμάτων (1689), έθεσαν τις βάσεις για την κατοχύρωση και επέκταση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Αγγλία.*
- *Η Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας (1776), των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και το Σύνταγμα του 1878 στη Φιλαδέλφεια καθόρισαν τα βασικά δικαιώματα των πολιτών.*
- *Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1789), αποτέλεσε το πρώτο βήμα για την σύνταξη του Συντάγματος της Γαλλικής Δημοκρατίας.*
- *Ο Ρήγας Βελεστινλής, με το πολίτευμά του – το Σύνταγμά του, που αποτελεί την αφετηρία του Ελληνικού συνταγματισμού, θεωρείται ο πρόδρομος όλων των υπερασπιστών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (10 Δεκεμβρίου 1948) της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (UDHR-ΟΔΑΔ), που περιλαμβάνει τριάντα βασικά δικαιώματα⁴⁸. Η Διακήρυξη «αποτελεί το κοινό ιδανικό στο οποίο πρέπει να κατατείνουν όλοι οι λαοί και όλα τα έθνη, έτσι ώστε κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας, με τη Διακήρυξη αυτή διαρκώς στη σκέψη, να καταβάλλει, με τη διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών, και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των ίδιων των κρατών μελών όσο και ανάμεσα στους πληθυσμούς χωρών που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους».⁴⁹ Τα ανθρώπινα δικαιώματα αναγορεύονται σε παγκόσμια αξία και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανατίθεται στη διεθνή κοινότητα στην οποία λογοδοτούν τα επιμέρους κράτη. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου παρόλο που δεν είχε νομικά δεσμευτικό χαρακτήρα συνέβαλε τα μέγιστα στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μετέπειτα για την καταπολέμηση των διακρίσεων υιοθετήθηκε την 21η Δεκεμβρίου 1965, η Διεθνής Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων,

ατόμων και κοινωνικών ομάδων, ανεξάρτητα από θρησκευτικά, φυλετικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά.

⁴⁸ **Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου,**

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf

⁴⁹ Στις 26 Σεπτεμβρίου 1924, η Κοινωνία των Εθνών, πρόδρομος του ΟΗΕ, κατά τη διάρκεια της Πέμπτης Γενικής Συνέλευσής της, υιοθέτησε στην Γενεύη την πρώτη Διεθνή Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Το 1946 η Διεθνής Ένωση για την Ευημερία των Παιδιών (International Union for Child Welfare) θέλησε να επιτύχει την αναγνώριση από την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών της Διακήρυξης της Γενεύης και δεκατρία χρόνια μετά στις 20 Νοεμβρίου 1959, κατατίθεται στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών μια αναθεωρημένη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η οποία αποτελείται από δέκα άρθρα και είναι πιο διευρυμένη από τη Διακήρυξη της Γενεύης του 1924.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

(2106 Α/ΧΧ απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών).

Από το 1948 έχουν υπογραφεί και άλλες συνθήκες Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όπως η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου το 1950, η Διεθνής Σύμβαση για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα, η Διεθνής Σύμβαση για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, η Διεθνής Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε μορφής φυλετικών διακρίσεων, η Σύμβαση για την Πρόληψη και Τιμωρία του Εγκλήματος της Γενοκτονίας, η Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε είδους Διακρίσεων σε Βάρος των Γυναικών, η Σύμβαση για το Νομικό Καθεστώς των Προσφύγων, η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC) το 1989.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1950 υπέγραψε την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.)⁵⁰, που είναι μια διεθνής συνθήκη για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών στην Ευρώπη. Στη Σύμβαση αυτή συμμετέχουν και οι 47 χώρες του Συμβουλίου της Ευρώπης, 28 από τις οποίες είναι μέλη της Ε.Ε., *Αι Συμβαλλόμενοι Κυβερνήσεις, μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης: Έχουσαι υπ' όψιν την Παγκόσμιον Δήλωσιν των δικαιωμάτων του ανθρώπου, ήνδικοήρυσεν η Γενική Συνέλευσις των Ηνωμένων Εθνών την 10ην Δεκεμβρίου 1948. Έχουσαι υπ' όψιν ότι η Δήλωσις αύτη τείνει εις την εξασφάλισιν της αναγνωρίσεως και την παγκόσμιον και αποτελεσματικήν εφαρμογήν των δικαιωμάτων άτινα αναφέρονται εις αυτήν.* Η Σύμβαση περιλαμβάνει αρκετά πρωτόκολλα, που τροποποιούν το πλαίσιο της. Τελευταία μετά τη συνθήκη της Λισαβόνας, που τέθηκε σε ισχύ την 1η Δεκεμβρίου 2009, επετράπη στην Ε.Ε. να προσχωρήσει στην Ε.Σ.Δ.Α. και ένα σχέδιο συμφωνίας προσχώρησης οριστικοποιήθηκε το 2013. Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, που υπεγράφη στη Ρώμη στις 4 Νοεμβρίου 1950, υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης,

⁵⁰Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.): https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεμελίωσε ένα πρωτότυπο σύστημα διεθνούς προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παρέχοντας στα άτομα το πλεονέκτημα του δικαστικού ελέγχου, όσον αφορά στον σεβασμό των δικαιωμάτων τους. Με τη ίδια Συνθήκη συγκροτήθηκε και το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που αποσκοπεί στην προστασία των ατόμων από τις παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Κάθε άτομο του οποίου τα δικαιώματα έχουν παραβιαστεί βάσει της Σύμβασης από κράτος που συμμετέχει σε αυτήν, μπορεί να προσφύγει στο Δικαστήριο. Πρόκειται για καινοτόμο χαρακτηριστικό, καθώς παρέχει στα άτομα δικαιώματα στον διεθνή χώρο. Οι αποφάσεις που διαπιστώνουν παραβίαση δικαιωμάτων είναι δεσμευτικές για τις οικείες χώρες. Τα όργανα ελέγχου της Ε.Σ.Δ.Α. έχουν την έδρα τους στην έδρα του Συμβουλίου της Ευρώπης στο Στρασβούργο της Γαλλίας και είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Η Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

| | |
|--|---|
| Άρθρο 1. Δικαίωμα στην Ισότητα | Άρθρο 16. Δικαίωμα στον Γάμο και στην Οικογένεια |
| Άρθρο 2. Ελευθερία από Διακρίσεις | Άρθρο 17. Δικαίωμα στην Ιδιοκτησία |
| Άρθρο 3. Δικαίωμα στη Ζωή, την Ελευθερία, την Προσωπική Ασφάλεια | Άρθρο 18. Ελευθερία Θρησκείας και Πίστεως |
| Άρθρο 4. Ελευθερία από τη Δουλεία | Άρθρο 19. Ελευθερία Γνώμης και Πληροφόρησης |
| Άρθρο 5. Ελευθερία από Βασανιστήρια και Ταπεινωτική Μεταχείριση | Άρθρο 20. Δικαίωμα του Συνέρχεσθαι Ειρηνικά και του Συνεταιρίζεσθαι |
| Άρθρο 6. Δικαίωμα Αναγνώρισης ενός Προσώπου ενώπιον του Νόμου | Άρθρο 21. Δικαίωμα στη Συμμετοχή στη Διακυβέρνηση και τις Ελεύθερες Εκλογές |
| Άρθρο 7. Δικαίωμα στην Ισότητα απέναντι στο Νόμο | Άρθρο 22. Δικαίωμα στην Κοινωνική Προστασία |

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

| | |
|--|---|
| Άρθρο 8. Δικαίωμα Προσφυγής σε Αρμόδιο Δικαστήριο | Άρθρο 23. Δικαίωμα στην Ελεύθερη Επιλογή Επαγγέλματος και στη Συμμετοχή σε Συνδικαλιστικές Οργανώσεις |
| Άρθρο 9. Ελευθερία από Αυθαίρετη Σύλληψη και Εξορία | Άρθρο 24. Δικαίωμα στην Ανάπαυση και ΤηνΨυχαγωγία |
| Άρθρο 10. Δικαίωμα σε Δίκαιη Δημόσια Ακρόαση | Άρθρο 25. Δικαίωμα σε Επαρκή Ποιότητα Ζωής |
| Άρθρο 11. Δικαίωμα στην Αθωότητα μέχρι Αποδείξεως της Ενοχής | Άρθρο 26. Δικαίωμα στην Εκπαίδευση |
| Άρθρο 12. Ελευθερία από Παρέμβαση στην Ιδιωτικότητα, την Οικογένεια, το Σπίτι και την Αλληλογραφία | Άρθρο 27. Δικαίωμα στη Συμμετοχή στην Πολιτιστική Ζωή της Κοινότητας |
| Άρθρο 13. Δικαίωμα στην Ελεύθερη Μετακίνηση εντός και εκτός της Χώρας | Άρθρο 28. Δικαίωμα σε μία Δημόσια Τάξη όπως αυτή περιγράφεται στο Παρόν Έγγραφο |
| Άρθρο 14. Δικαίωμα Ασύλου σε άλλες Χώρες εκτός των χωρών όπου κανείς διώκεται | Άρθρο 29. Υποχρεώσεις απέναντι στην κοινότητα, απαραίτητες για την Ελεύθερη και Πλήρη Ανάπτυξη |
| Άρθρο 15. Δικαίωμα σε μία Εθνικότητα και Ελευθερία Αλλαγής της | Άρθρο 30. Ελευθερία από Κρατική ή Προσωπική Παρεμβολή στα ανωτέρω Δικαιώματα |

Πηγή. *Compass, Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα με νέους/-ες - Συμβούλιο της*

Ευρώπης

(σελ 664)51

Στην συνέχεια το 1951 υπογράφηκε η Σύμβαση της Γενεύης (28 Ιουλίου) για το καθεστώς των προσφύγων στην ομώνυμη πόλη της Ελβετίας, όπου τα συμβαλλόμενα μέρη έλαβαν υπόψη τον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών και την Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.⁵² Η Σύμβαση έχει επικυρωθεί από 145 κράτη και ορίζει ποιος είναι ο πρόσφυγας, τα δικαιώματά του και οι νομικές υποχρεώσεις των κρατών. Η Σύμβαση, που υπογράφηκε το 1951 και κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Ν.Δ. 3989/1959 καθορίζει ακριβώς το ποιος είναι ο πρόσφυγας και το

⁵¹ Compass, <https://arsis.gr/wp-content/uploads/2013/07/4.-Compass.pdf>

⁵² Τα συμβαλλόμενα μέρη στην ΣΥΜΒΑΣΗ της ΓΕΝΕΥΗΣ και το Πρωτόκολλο του 1968 <https://www.unhcr.org/3b73b0d63.html>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

είδος της νομικής προστασίας ή άλλης παροχής, καθώς και των κοινωνικών δικαιωμάτων, που αυτός ή αυτή έχουν και συμπληρώθηκε από το Πρωτόκολλο του 1967, το οποίο κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Α.Ν. 389/1968 και διεύρυνε την εντολή της Ύπατης Αρμοστείας καθώς το πρόβλημα των εκτοπισμένων πληθυσμών εξαπλωνόταν σε όλο τον κόσμο.

Πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) από τη δεκαετία του 1970 αλλά και νωρίτερα δέχονται μία μεγάλη εισροή μεταναστών, είτε νόμιμα είτε παράνομα κυρίως για αναζήτηση εργασίας. Η ΕΕ μερίμνησε για την αναζήτηση και ανάπτυξη μιας κοινής πολιτικής αντιμετώπισης των διαφόρων θεμάτων που προέκυπταν από ένα τέτοιο φαινόμενο. Έμφαση δόθηκε και στην προώθηση μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα έδινε λύσεις στην εκπαίδευση και μάθηση των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο με στόχο την δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, την αποδοχή της ισότητας και της δημοκρατίας. Από το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, με την οδηγία 486/25.07.1977 που εξέδωσε, προωθείται η ανάληψη εκπαιδευτικών δράσεων για τους μετανάστες. Το άρθρο της 3 αναφέρει πως τα κράτη μέλη οφείλουν να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για τη διδασκαλία του μαθήματος της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού σχετικά με τη σχολική φοίτηση των τέκνων των διακινούμενων εργαζομένων⁵³.

Αργότερα το 1984 το Συμβούλιο της Ευρώπης συστήνει να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και εφιστά την προσοχή, ώστε τα πρόσωπα και οι φορείς που ασχολούνται με τη σχολική εκπαίδευση να εντάξουν στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών τη διδασκαλία και μάθηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς η κατανόηση και η εμπειρία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί σημαντικό στοιχείο της προετοιμασίας όλων των νέων για τη ζωή τους σε μια δημοκρατική

⁵³ Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 περί της σχολικής φοίτησης των τέκνων των διακινούμενων εργαζομένων(77/486/ΕΟΚ) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=EL>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

και πλουραλιστική κοινωνία. Συστήνει επίσης να καταστήσουν τη διαπολιτισμική διάσταση και την κατανόηση μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων ως χαρακτηριστικό της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών^{54, 55}

Στην συνθήκη του Μάαστριχτ 1992, (άρθρα 126 & 127) τονίζεται η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και η συμβολή της Κοινότητας στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.⁵⁶ Το 1993 η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαίδευσης εισάγει, γενικούς στόχους του σχολείου «...μεταξύ άλλων να εξασφαλισθεί ισότητα ευκαιριών για όλους, να εμφυσηθεί στους νέους η συναίσθηση των ευθυνών τους, να αναπτυχθεί η αυτόνομη προσωπικότητά τους και κρίση, το κριτικό πνεύμα και καινοτομικές ικανότητες, να αναπτυχθεί σε κάθε νέο η έφεση για μάθηση καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του και να του εξασφαλισθούν η κατάρτιση και τα προσόντα που θα διευκολύνουν την ένταξή του στην ενεργό ζωή...» αλλά και ειδικούς στόχους για προσπιθέμενη αξία των κοινοτικών δράσεων σε σχέση με τη «συμβολή στην ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας, παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της

54 Διεθνής Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων έχει οριστεί η 10η Δεκεμβρίου (Council of Europe, 1985, 14 Μαΐου). «Recommendation No. R (85) 7 of the committee of ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools»

55 Σύσταση αριθ. R (85) 7 της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη σχετικά με την διδασκαλία και την μάθηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στα σχολεία <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804c2d48>

56 Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων. (1992, 29 Ιουλίου) «Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση». (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL&from=EL>).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ποιότητας της εκπαίδευσης, — προετοιμασία των νέων για μία καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη»⁵⁷.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης τον Μάρτιο του 1994 ίδρυσε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας (E.C.R.I) ένας ανεξάρτητος μηχανισμός παρακολούθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που ειδικεύεται σε ερωτήματα σχετικά με τον ρατσισμό και τη μισαλλοδοξία. Απαρτίζεται από ανεξάρτητα και αμερόληπτα μέλη, που διορίζονται με γνώμονα το ηθικό τους κύρος και την εγνωσμένη τους εμπειρογνωμοσύνη στην αντιμετώπιση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, του αντισημιτισμού και της μισαλλοδοξίας. ΗECRI εργάζεται πάνω σε μια σειρά συστάσεων γενικής πολιτικής, απευθυνόμενων στις κυβερνήσεις όλων των Κρατών-Μελών. Οι συστάσεις αυτές παρέχουν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να δημιουργηθούν και να υπάρξουν «αναλυτικές εθνικές πολιτικές», (Νάσκου–Περράκη, 2000:105)⁵⁸. Προκειμένου να υιοθετηθεί ένα σχέδιο δράσης για την καταπολέμηση του φαινομένου του ρατσισμού και της ξενοφοβίας ανέλαβε τη διοργάνωση Ευρωπαϊκής εκστρατείας για τη νεολαία κατά του Ρατσισμού, της Ξενοφοβίας, του Αντισημιτισμού και της Μισαλλοδοξίας. Ταυτόχρονα, εγκαινίασε την, «χώρας προς χώρα», προσέγγιση των σχετικών με τον ρατσισμό νομοθεσιών και πολιτικών των κρατών – μελών του, με σκοπό την διατύπωση συστάσεων για αναθεώρηση και βελτίωση αυτών, όπου απαιτείται.

⁵⁷ Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1994).

«Γνωμοδότηση σχετικά με την Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης».

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994AC0563&from=EL)

[lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994AC0563&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994AC0563&from=EL)

⁵⁸ Ενδεικτικά: Ευρωπαϊκή επιτροπή κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας. Παράρτημα της σύστασης γενικής πολιτικής της ECRI, αριθ. 4. Κατευθύνσεις για τις εθνικές έρευνες για την εμπειρία και τον τρόπο αντίληψης του ρατσισμού και των διακρίσεων κατά την άποψη των ενδεχομένων θυμάτων (<https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-4-on-national-surveys-on-the-exp/16808b5a5f>).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Αυτό είναι που καθιστά την E.C.R.I. ως όργανο προώθησης πολιτικού διαλόγου με ενδιαφερόμενες κυβερνήσεις αλλά και όργανο θέσπισης μέτρων προαγωγής κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας⁵⁹. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο λαμβάνοντας υπόψη και την Ανακοίνωση της Επιτροπής κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, στα πλαίσια καταπολέμησης των προαναφερθέντων φαινομένων, εντάσσει την επεξεργασία από τα κράτη – μέλη, εθνικής στρατηγικής σημασίας, με βάση ιδιαίτερες πρακτικές και εμπειρίες, όπως και την ενίσχυση της συνεργασίας με το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τον ρατσισμό και την ξενοφοβία.⁶⁰ Η

⁵⁹ Ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (ΟΑΣΕ), (Organization for Security and Co-operation in Europe - OSCE), ο μεγαλύτερος διακρατικός οργανισμός για τη διαφύλαξη της ασφάλειας στον κόσμο, χαρακτηρίζει τον ρατσισμό, την ξενοφοβία και κάθε μορφή μισαλλοδοξίας απειλή για τη διεθνή ασφάλεια. Ο ΟΑΣΕ θεωρεί ότι η ελλιπής συλλογή στοιχείων σχετικά με τα εγκλήματα μίσους δεν επιτρέπει στα κράτη να κατανοήσουν πλήρως και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα ρατσιστικά εγκλήματα. Στην ετήσια έκθεσή του για το 2011 ο ΟΑΣΕ κρίνει σημαντική και επιδιώκει την ενίσχυση της ποινικής νομοθεσίας και των μηχανισμών επιβολής της προκειμένου να αναδειχθεί και να καταπολεμηθεί οποιαδήποτε εγκληματική συμπεριφορά που βασίζεται στις προκαταλήψεις. Ταυτόχρονα, ο οργανισμός θεωρεί εξίσου απαραίτητα για να καταπολεμηθούν τα κράτη μέλη τα εγκλήματα μίσους, να αναλάβουν μια σειρά από πρωτοβουλίες ώστε: α) να ενισχύσουν την εκπαίδευση σχετικά με την ανοχή στη διαφορετικότητα, β) να προστατεύσουν τις ευάλωτες ομάδες, γ) να καταπολεμήσουν τις διακρίσεις, δ) να διευκολύνουν την πρόσβαση των θυμάτων στη δικαιοσύνη, ε) να βοηθήσουν τα θύματα με κοινωνικές υπηρεσίες, και στ) να καλλιεργήσουν αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των πολιτών (όπ. αν. Συνήγορος του Πολίτη, Ανεξάρτητη Αρχή, 2013: 52).

⁶⁰ Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο/P8_TA(2017)0012 ενέκρινε κείμενο, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της πολιτικής για τον αθλητισμό: χρηστή διακυβέρνηση, προσβασιμότητα και ακεραιότητα Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 2ας Φεβρουαρίου 2017 σχετικά με μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της πολιτικής για τον αθλητισμό: χρηστή διακυβέρνηση, προσβασιμότητα και ακεραιότητα (2016/2143(INI)) «καταδικάζει απερίφραστα κάθε μορφή διακρίσεων και βίας στον αθλητισμό, τόσο εντός όσο και εκτός του αγωνιστικού χώρου, και υπογραμμίζει την ανάγκη αποτροπής κάθε τέτοιας

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ευρωπαϊκή Σύμβαση διασφαλίζει στο άρθρο 14 την απόλαυση των δικαιωμάτων και των ελευθεριών, χωρίς διάκριση λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, γλώσσας, καταγωγής, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνοτικής ή κοινωνικής καταγωγής, συμμετοχής σε εθνική μειονότητα, ιδιοκτησίας, γέννησης ή άλλων χαρακτηριστικών.⁶¹ Το 1995 το Συμβούλιο της Ευρώπης δίνει έμφαση στην προστασία των εθνικών μειονοτήτων και παρουσιάζει τη σύμβαση–πλαίσιο: «*Η προστασία των εθνικών μειονοτήτων και των δικαιωμάτων και ελευθεριών των προσώπων που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διεθνούς προστασίας του ανθρωπίνων δικαιωμάτων και, ως εκ τούτου, εμπίπτει στο πεδίο εφαρμογής της διεθνούς συνεργασίας*» (άρθρο 1)⁶². Το Ευρωπαϊκό

συμπεριφοράς σε όλα τα επίπεδα, βελτίωσης των δυνατοτήτων καταγγελίας και παρακολούθησης παρόμοιων περιστατικών και προαγωγής των θεμελιωδών αξιών του σεβασμού, της φιλίας, της ανοχής και του ευ αγωνίζεσθαι· συντάσσεται με την άποψη ότι οι αθλητικές ομοσπονδίες που τηρούν υψηλά πρότυπα χρηστής διακυβέρνησης διαθέτουν πλεονέκτημα όσον αφορά την προαγωγή του κοινωνικού ρόλου του αθλητισμού και την καταπολέμηση του ρατσισμού, των διακρίσεων και της βίας».

⁶¹Το Ευρωκοινοβούλιο ενέκρινε σε Ψήφισμά του μέτρα και ανάληψη περισσότερων και ισχυρότερων δράσεων κατά του αντισημιτισμού και ρατσισμού σύμφωνα με την από 01.06.2017, στην εφημερίδα efsyn.gr. καθώς παρατηρείται άνοδος του αντισημιτισμού σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο κείμενο σημειώνεται ότι ο λόγος μίσους και η βία εναντίον των Εβραίων πολιτών της Ευρώπης είναι ασυμβίβαστες με τις αξίες της. Παράλληλα η ευρωβουλή τονίζει ότι τα ρατσιστικά κίνητρα οδηγούν συχνά σε ποινικά αδικήματα, επομένως όλες οι πράξεις αντισημιτισμού στο διαδίκτυο πρέπει να διώκονται ακριβώς όπως και οι υπόλοιπες αντισημιτικές πράξεις. Σε ξεχωριστή ψηφοφορία οι ευρωβουλευτές έδωσαν την έγκρισή τους στις προτεραιότητες του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε. για τα επόμενα τέσσερα χρόνια (2018-2022) που περιλαμβάνουν το άσυλο, την ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων, την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την ένταξη των Ρομά.

⁶²Council of Europe. (1995). *Framework convention for the protection of national minorities and explanatory report*.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Παρατηρητήριο των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας ιδρύθηκε το 1997 και το Συμβούλιο της Ευρώπης εξέδωσε Κανονισμό (ΕΚ) του Συμβουλίου της 2ας Ιουνίου 1997(αριθ. 1035/97)⁶³ έχοντας ως κύριο στόχο του να παρέχει στην Κοινότητα και στα κράτη μέλη της, ιδίως στους τομείς του άρθρου 3 παρ. 3, (Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 151 της 10/06/1997, σ.0001– 0007) αντικειμενικές, αξιόπιστες και συγκρίσιμες πληροφορίες για τα φαινόμενα του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του αντισημιτισμού στο ευρωπαϊκό επίπεδο, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν να λαμβάνουν μέτρα ή να καθορίζουν δράσεις στους αντιστοίχους τομείς αρμοδιότητάς τους. Το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας αντικαταστάθηκε το 2007 από τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA)⁶⁴. Βασικός στόχος του οργανισμού είναι η αποτελεσματικότερη προώθηση και προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων σε όλη την ΕΕ. Έργο του είναι να συμβουλεύει τα όργανα της ΕΕ και τις εθνικές κυβερνήσεις σε θέματα θεμελιωδών δικαιωμάτων, ειδικότερα στους τομείς: διακριτική μεταχείριση,

documentId=09000016800c10cf«1. Τα συμβαλλόμενα μέρη ενθαρρύνουν και λαμβάνουν ένα πνεύμα ανοχής και διαπολιτισμικού διαλόγου αποτελεσματικά μέτρα για την προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού και της κατανόησης και της συνεργασίας μεταξύ όλων των ατόμων που ζουν στην επικράτειά τους, ανεξαρτήτως των εθνοτικών, πολιτιστική, γλωσσική ή θρησκευτική ταυτότητα, ιδίως στους τομείς της παιδείας, του πολιτισμού και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, 2. Τα μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για την προστασία των προσώπων που ενδέχεται να είναι υπόκεινται σε απειλές ή πράξεις διακρίσεων, εχθρότητας ή βίας ως αποτέλεσμα των δικών τους εθνική, πολιτιστική, γλωσσική ή θρησκευτική ταυτότητα» (άρθρο 6) κτλ. Council of Europe. (1995)

⁶³(Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 151 της 10/06/1997 σ. 0001 –0007

<https://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31997R1035:EL:HTML](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31997R1035:EL:HTML)

⁶⁴Κανονισμός (ΕΚ) αριθ. 1035/97 του Συμβουλίου της 2ας Ιουνίου 1997 για την ίδρυση Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου των Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας [Βλέπε πράξεις τροποποίησης]<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10411>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πρόσβαση στη δικαιοσύνη, ρατσισμός και ξενοφοβία, προστασία δεδομένων, δικαιώματα θυμάτων, δικαιώματα του παιδιού. Για την απαγόρευση των διακρίσεων το 2000 θεσπίστηκαν οι Οδηγίες 2000/43/ΕΚ⁶⁵ του Συμβουλίου, της 29ης Ιουνίου 2000, περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής και 2000/78/ΕΚ⁶⁶ Οδηγία 2000/78/ΕΚ του Συμβουλίου, της 27ης Νοεμβρίου 2000, για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία. Στην Ελλάδα το 2005 ψηφίστηκε ο ν. 3304/2005 (ΦΕΚ 16/Α/27.01.2005)⁶⁷ σύμφωνα με τις προαναφερόμενες οδηγίες, ώστε να διασφαλίζεται η εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού. Με τον νόμο αυτό η Ελλάδα απέκτησε ένα ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων παράλληλα θέσπισε φορείς προώθησης της αρχής της ίσης μεταχείρισης (Συνήγορος του Πολίτη, Επιτροπή Ίσης Μεταχείρισης, Σώμα Επιθεώρησης Εργασίας (Σ.ΕΠ.Ε.), Τμήμα Ισότητας Ευκαιριών της Διεύθυνσης Κοινωνικής Προστασίας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. Το 2003 το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνεχίζει με την έκδοση οδηγίας σχετικά με το καθεστώς υπηκόων τρίτων χωρών οι οποίοι διαμένουν σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τονίζεται πως «η οδηγία σέβεται τα

⁶⁵ Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου, της 29ης Ιουνίου 2000, περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A32000L0043>

⁶⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A32000L0078> Οδηγία 2000/78/ΕΚ του Συμβουλίου, της 27ης Νοεμβρίου 2000, για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία

⁶⁷ Ν. 3304/2005-

ΦΕΚ16/Α/27.01.2005) <https://www.ypakp.gr/uploads/files/2538.pdf>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

θεμελιώδηδικαιώματα και τηρεί τις αρχές που αναγνωρίζονται ιδίως από την ευρωπαϊκή σύμβαση για την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών και από τον χάρτη θεμελιωδώνδικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Μεταξύ άλλων γίνονται αναφορές στην υποχρέωση των κρατών μελών να παρέχουν πρόσβαση στους ανηλίκους στο εκπαιδευτικό τους σύστημα ...καθώς και για την εφαρμογή της οδηγίας από τα κράτη μέλη χωρίς διακρίσεις λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής ή κοινωνικής προέλευσης, γενετικών χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας ή πεπιοθήσεων, πολιτικών ή άλλων φρονημάτων, και ιδιότητας μέλους εθνικής μειονότητας, περιουσίας, γέννησης, αναπηριών, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.⁶⁸ Το ίδιο έτος (2003)⁶⁹ εκδίδεται οδηγία του Συμβουλίου της Ευρώπης της 27ης

⁶⁸ Οδηγία 2003/109/ΕΚ του Συμβουλίου της 25ης Νοεμβρίου 2003 σχετικά με το καθεστώς υπηκόων τρίτων χωρών οι οποίοι είναι επί μακρόνδιαμένοντες: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0109&from=EN>

⁶⁹ Οδηγία 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της 27ης Ιανουαρίου 2003 σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη https://www.synigoros.gr/resources/docs/11-ek9_2003.pdf {Άρθρο 19. Ασυνόδευτοι ανήλικοι, 1. Τα κράτη μέλη λαμβάνουν το ταχύτερο δυνατόν μέτρα ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία εκπροσώπηση των ασυνόδευτων ανηλίκων από νόμιμοκηδεμόνα ή, οσάκις απαιτείται, η εκπροσώπησή τους από οργανισμό υπεύθυνο για την επιμέλεια και την ευημερία ανηλίκων ή οποιαδήποτε άλλη κατάλληλη εκπροσώπηση. Πραγματοποιείται τακτικά αξιολόγηση από τις αρμόδιες αρχές. Στο Άρθρο 10. Μαθητεία και εκπαίδευση των ανηλίκων, 1. Τα κράτη μέλη παρέχουν στα ανήλικα τέκνα των αιτούντων άσυλο και στους ανηλίκους αιτούντες άσυλο πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους υπηκόους του κράτους μέλους υποδοχής, ενόσω δεν είναι εκτελεστό μέτροαπομάκρυνσης κατ' αυτών των ιδίων ή των γονέων τους. Η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται στα κέντρα φιλοξενίας. Τα ενδιαφερόμενα κράτη μέλη μπορούν να ορίζουν ότι η πρόσβαση αυτή πρέπει να περιορίζεται στο σύστημαδημόσιας εκπαίδευσης. Ανήλικος είναι όποιος δεν έχει ακόμη την κατά νόμο ηλικία ενηλικίωσης στο κράτος μέλος στο οποίο έχει υποβληθεί ή εξετάζεται η αίτηση ασύλου. Τα κράτη μέλη δεν

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ιανουαρίου 2003 σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη. Αργότερα το 2008 δημοσιεύεται στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Απόφαση-σταθμός, για την καταπολέμηση ορισμένων μορφών και εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσω του ποινικού δικαίου (Απόφαση Πλαίσιο 2008/913/ΔΕΥ του Συμβουλίου της 28ης Νοεμβρίου 2008).

Στη Σύνοδο Κορυφής που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 2003, με θέμα: «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: διαχείριση της διαφορετικότητας, ενδυνάμωση της Δημοκρατίας*», ζητήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης οι Υπουργοί Παιδείας των Ευρωπαϊκών χωρών να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις μεθόδους εργασίας για την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών, τα οποία θα δώσουν ώθηση σε μία σειρά μέτρων που θα προωθούν την εισαγωγή του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη διαχείριση της διαφορετικότητας, το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς, τη διαπολιτισμική διάσταση των προγραμμάτων καθώς και την κατανόηση και οικοδόμηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης⁷⁰.

Διαφαίνεται τις τελευταίες δεκαετίες, τα όργανα της ΕΕ να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς θέματα που αφορούν στο σχολείο τοποθετούνται στο

ανακαλούν το δικαίωμα παρακολούθησης δευτεροβάθμιων σπουδών αποκλειστικά και μόνο λόγω ενηλικιώσεως του ανηλίκου.

2. Η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να καθυστερεί πέραν των τριών μηνών από την ημερομηνία υποβολής της αίτησης ασύλου του ανηλίκου ή των γονέων του. Το διάστημα αυτό μπορεί να φθάνει το έτος όταν παρέχεται ειδική εκπαίδευση προκειμένου να διευκολύνεται η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα.

3. Όταν η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως εκτίθεται στην παράγραφο 1, είναι αδύνατη λόγω της ειδικής κατάστασης του ανηλίκου, το κράτος μέλος δύναται να προσφέρει άλλες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις.}

⁷⁰<http://www.pi->

[schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/1Council_of_Europe.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/1Council_of_Europe.pdf)

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

επίκεντρο των δραστηριοτήτων του οργανισμού, όμως παρά τις εκκλήσεις για στροφή προς τη διαπολιτισμικότητα των οργάνων της ΕΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης και ενώ όλες οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν μεγάλη αυτονομία στον τομέα της εκπαίδευσης, οι δράσεις της ΕΕ εξυπηρετούν κυρίως τη συμπλήρωση πρωτοβουλιών εθνικής κλίμακας, όπως για παράδειγμα μέσω της ολοένα και πιο σημαντικής Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, ενός ενδοευρωπαϊκού μέσου διαχείρισης με το οποίο η ΕΕ αναγνωρίζει τις κοινές προκλήσεις για όλα τα κράτη-μέλη, επισημαίνει τις καλύτερες πρακτικές, και ενθαρρύνει τις χώρες να επανεξετάσουν τις υφιστάμενες εθνικές τους πολιτικές (Kohler-Koch, 1999 Alexiadou, 2007).⁷¹ Το 2008 από τους Υπουργούς Εξωτερικών του Συμβουλίου της Ευρώπης κατά την 118η Σύνοδό τους (Στρασβούργο, 7 Μαΐου 2008) προωθήθηκε η Λευκή Βίβλος⁷² για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια»⁷³. Ο διαπολιτισμικός διάλογος έχει να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο, μας επιτρέπει να αποφεύγουμε τους

⁷¹ Στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο, ISBN: 978-618-5040-54-3, Ιανουάριος 2014, <https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

⁷² Έκθεση (1995) που εκδόθηκε από την Επιτροπή Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, με θέμα: Εφαρμογή του Λευκού Βιβλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης» παρουσιάστηκε το στάδιο πειραματικών, ενεργειών και προβληματισμών για την υλοποίηση των πέντε στόχων τους της Λευκής Βίβλου: Στόχος I: Ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων, Στόχος II: Προσέγγιση σχολείου-επιχείρησης, Στόχος III: Καταπολέμηση του αποκλεισμού, Στόχος IV: Γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών, Στόχος V: Ισότιμη αντιμετώπιση των υλικών επενδύσεων και των επενδύσεων στην κατάρτιση. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51999DC0750&from=EL>

⁷³ Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια», https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εθνοτικούς, θρησκευτικούς, γλωσσικούς και πολιτιστικούς διαχωρισμούς, μας καθιστά, επίσης, ικανούς να πηγαίνουμε μαζί μπροστά, να διαχειριζόμαστε τις διαφορετικές ταυτότητές μας εποικοδομητικά και δημοκρατικά, έχοντας σαν βάση τις κοινές οικουμενικές αξίες. Αλλά και στη συνθήκη της Λισαβόνας το 2009 αναφέρεται η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών καθώς και η διάδοση του πολιτισμού και της ιστορίας των ευρωπαϊκών λαών αλλά και της διατήρησης και προστασίας της πολιτισμικής κληρονομιάς της ευρωπαϊκής σημασίας. Επίσης γίνονται λόγος και για τη δράση της Ένωσης με στόχο την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων. Τα προγράμματα Διά Βίου Μάθησης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (2007-2013), που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας, ενθαρρύνουν τις συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών αλλά και την δημιουργία εκπαιδευτικών σχεδίων προτείνοντας μεταξύ άλλων σχέδια διαπολιτισμικής αγωγής. Ειδικότερα η συμβολή στην ανάπτυξη της συμμετοχής των μειονεκτούντων ομάδων, του διαπολιτισμικού διαλόγου και στην προώθηση εκμάθησης γλωσσών και γλωσσικής ποικιλομορφίας είναι κάποια από τους στόχους των προγραμμάτων. Αλλά και στους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε εθνικό επίπεδο επισημαίνεται ότι τα κράτη μέλη θα πρέπει να καθορίσουν και να εφαρμόσουν μέτρα για την αντιμετώπιση των ειδικών συνθηκών των ομάδων ιδιαίτερου κινδύνου ανάμεσα σε αυτές μειονότητες, των Ρομά ή τα άτομα με αναπηρία. Μεταξύ άλλων η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (δηλαδή να περιλαμβάνει την αυξανόμενη ετερογένεια των εκπαιδευομένων), ισότητα, αποφυγή διακρίσεων και προαγωγή των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (π.χ. αλληλοκατανόηση και δημοκρατικές αξίες) προωθείται το 2016 στα συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»).⁷⁴ Ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») προωθήθηκε κύριος στόχος του οποίου είναι να υποστηρίξει τα κράτη μέλη στην περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το πλαίσιο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλο το φάσμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την προοπτική της Διά Βίου Μάθησης, καλύπτοντας όλα τα επίπεδα και πλαίσια (συμπεριλαμβανομένης της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης)⁷⁵,⁷⁶. Για το Συμβούλιο της Ευρώπης η εκπαίδευση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προώθηση των βασικών αξιών του: της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του κράτους

⁷⁴ Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016>

⁷⁵ <http://www.gsae.edu.gr/el/european-union/europe-2020-strategy>

⁷⁶ Το έργο "WordsareStones" που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα «Ευρώπη για τους πολίτες_2014-2020», εφαρμόζεται και στην Ελλάδα με εταίρους τους Lunaria Associazione (Ιταλία) – συντονιστής φορέας, ANTIΓΟΝΗ (Ελλάδα), SOS Racisme (Ισπανία), Association pour le développement des initiatives citoyennes (Γαλλία), Grenzenlos (Αυστρία) KISA (Κύπρος). Το έργο "WordsareStones" έχει ως στόχο να ενεργοποιήσει πολίτες, ακτιβιστές/ριες, κρατικούς φορείς και φορείς οργανώσεων ΚτΠ, ΜΚΟ, ενάντια σε κάθε μορφής πολιτισμική, κοινωνική, πολιτική και μιντιακή νομιμοποίηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας στον πολιτικό και δημόσιο διάλογο. Στόχοι, να γίνει ανάλυση του πολιτικού διαλόγου που επιδεινώνει την ξενοφοβία, τη μισαλλοδοξία και τις διακρίσεις εναντίον των μεταναστών, των προσφύγων και των μειονοτήτων, να ενδυναμωθούν οι οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών (ΚτΠ), οι Ευρωπαίοι πολίτες και οι σχετικοί φορείς έτσι ώστε να μπορούν να αναχαιτίζουν αποτελεσματικά τη ρητορική μίσους, να εμπλακούν οι νέοι της Ευρώπης σε ενημερωτικές εκστρατείες σχετικά με τη ρητορική μίσους ενάντια σε μετανάστες, πρόσφυγες και μειονοτικές ομάδες, να ευαισθητοποιηθούν οι πολιτικοί ώστε να προωθούν τον διαπολιτισμικό διάλογο, την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα σε ημεδαπούς πολίτες και πολίτες τρίτων χωρών που διαμένουν στη χώρα.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

δικαίου, καθώς και στην πρόληψη των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για τον λόγο αυτό υιοθετήθηκε ο Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα,⁷⁷ (2010), ώστε να αποτελέσει σημαντικό σημείο αναφοράς για όλους εκείνους που ασχολούνται με την παιδεία της δημοκρατίας και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, να βοηθήσει τα κράτη μέλη να επικεντρωθούν στις σχετικές δράσεις και να αποτελέσει ένα εργαλείο για τη διάδοση των καλών πρακτικών και τη βελτίωση των προτύπων εντός και εκτός Ευρώπης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2016 εξέδωσε κοινή ανακοίνωση⁷⁸ με την Ύπατη Εκπρόσωπο της Ένωσης και για Θέματα κοινής Εξωτερικής Πολιτικής και Πολιτικής Ασφάλειας. Προς μια στρατηγική της ΕΕ για διεθνείς πολιτιστικές σχέσεις προτείνει μια στρατηγική της ΕΕ στον τομέα των διεθνών πολιτιστικών σχέσεων η οποία στοχεύει στην προώθηση της πολιτιστικής συνεργασίας με χώρες εταίρους σε τρεις κύριους άξονες: στήριξη του πολιτισμού ως μοχλού βιώσιμης κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης· προώθηση του πολιτισμικού και διαπολιτισμικού διαλόγου για ειρηνικές διακοινοτικές σχέσεις, ενίσχυση της συνεργασίας στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, οι διεθνείς πολιτιστικές σχέσεις της ΕΕ θα συμβάλουν στο να καταστεί η ΕΕ ισχυρότερος παγκόσμιος παράγοντας – βασική προτεραιότητα της παρούσας Επιτροπής καθώς και της παγκόσμιας στρατηγικής της Ύπατης Εκπροσώπου. Οι προτεινόμενες κατευθυντήριες αρχές της δράσης της ΕΕ αποσκοπούν στο να διασφαλίσουν ότι η δράση της

⁷⁷Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της Σύστασης CM/ Rec (2010) 7 της Επιτροπής Υπουργών <https://rm.coe.int/1680487828>

⁷⁸ΚΟΙΝΗ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ. Προς μια στρατηγική της ΕΕ για διεθνείς πολιτιστικές σχέσεις Βρυξέλλες, 8.6.2016 JOIN(2016) 29 final <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016JC0029&from=el>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΕ σε αυτόν τον τομέα προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολυμορφία, τον διαπολιτισμικό διάλογο, τηρώντας παράλληλα την επικουρικότητα και τη συμπληρωματικότητα και διατηρώντας την πολιτική συνοχή με την προώθηση του πολιτισμού εντός του υφιστάμενου πλαισίου εταιρικής σχέσης. Οι δράσεις αυτές θα πρέπει να συμβάλουν στο να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση ισχυρότερος παράγοντας στην παγκόσμια σκηνή, καλύτερος διεθνής εταίρος, με μεγαλύτερη συμβολή στη βιώσιμη ανάπτυξη, την ειρήνη και την αμοιβαία κατανόηση.

Τα δικαιώματα των παιδιών

Στις 20 Νοεμβρίου 1989 η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ υιοθετεί τη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού». Τα Άρθρα της Σύμβασης μπορούν να χωριστούν σε πέντε ομάδες:

- Ορισμός της παιδικής ηλικίας και βασικές αρχές (Άρθρα 1-3)
- Δικαιώματα κατά την ανάπτυξη (Άρθρα 5-11)
- Πολιτικά δικαιώματα (άρθρα 12-17, 31)
- Δικαιώματα προστασίας σε ιδιαίτερες καταστάσεις ζωής και προστασίας από την κακοποίηση και την εκμετάλλευση (άρθρα 18-30, 32-40)
- Διαδικαστικές διατάξεις (άρθρα 4, 41-54).

Τα δικαιώματα των παιδιών αποτελούν τμήμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τα οποία, τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση⁷⁹ όσο και τα κράτη μέλη δεσμεύονται να τηρούν βάσει των διεθνών και των ευρωπαϊκών συνθηκών, ιδίως βάσει της ΣΔΠ και των Προαιρετικών Πρωτοκόλλων καθώς και βάσει των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας και της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την προώθηση των

⁷⁹ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σχετικά με μια στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Δικαιώματα του παιδιού Βρυξέλλες, 4.7.2006 COM(2006) 367 τελικό

<https://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0367:FIN:EL:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0367:FIN:EL:PDF)

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.). Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει ρητά τα δικαιώματα των παιδιών στον Ευρωπαϊκό Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, ειδικότερα στο άρθρο 24. Τα παιδιά απολαύουν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτό που έχει, ωστόσο, ζωτική σημασία είναι να μην εντάσσονται απλώς τα δικαιώματά τους στις ευρύτερες προσπάθειες σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γενικά, αλλά να τους παρέχεται ειδική αναγνώριση.

Το 2011 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή⁸⁰ εκδίδει ανακοίνωσή της προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών σχετικά με το θεματολόγιο της ΕΕ για τα δικαιώματα του παιδιού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ευρωπαϊκή επιτροπή η προαγωγή και προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού είναι αποτέλεσμα διεθνών δεσμεύσεων, όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ έχουν κυρώσει τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC) και είναι ένας από τους στόχους της ΕΕ, ο οποίος απέκτησε ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα με τη συνθήκη της Λισαβόνας. Συγκεκριμένα, με το άρθρο 3, παρ. 3 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση καλεί πλέον ρητώς την ΕΕ να προωθεί την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού. Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού (ENOC), το 2014, εκφράζει τη βαθιά ανησυχία όλων των μελών του (Ανεξάρτητες αρχές για τα δικαιώματα του παιδιού) για τις συνέπειες της λιτότητας και της φτώχειας στην υλοποίηση των δικαιωμάτων των παιδιών και των νέων (Δημόσια θέση «Παιδιά και Λιτότητα»)⁸¹. Οι παραβιάσεις των δικαιωμάτων του παιδιού που

⁸⁰Ανακοίνωση ΕΕ προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών σχετικά με το θεματολόγιο της ΕΕ για τα δικαιώματα του παιδιού

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060&from=en>

⁸¹Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού (ENOC)

Δημόσια θέση «Παιδιά και Λιτότητα»,

<https://www.synigoros.gr/resources/enoc-statement-greek-final--2.pdf>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προκαλούνται από τη φτώχεια ήταν πάντοτε ένα ζήτημα που απασχολούσε τις ευρωπαϊκές χώρες. Δημόσια Θέση του ENOC⁸² για τα «Παιδιά που μετακινούνται» είναι *“Τα παιδιά που μετακινούνται θα πρέπει να αντιμετωπίζονται πρώτα από όλα ως παιδιά”* και καλεί τα ευρωπαϊκά κράτη και τα θεσμικά όργανα να διασφαλίσουν ότι οι πολιτικές, οι νόμοι και οι πρακτικές τους συμμορφώνονται προς τα συναφή διεθνή νομικά κείμενα, με ιδιαίτερη έμφαση στη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού.⁸³

Η Ευρώπη διαθέτει αρκετούς οργανισμούς επιφορτισμένους με την προστασία και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το Συμβούλιο της Ευρώπης διαθέτει το πιο εκτεταμένο και με ευρύτατη εμβέλεια περιφερειακό σύστημα στο πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στην πληθώρα των οργάνων που διαθέτει, συγκαταλέγονται η Επιτροπή Υπουργών, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ο Επίτροπος Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, διάφορες επιτροπές, κλπ. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι πέρα από την πληθώρα των οργάνων που υφίστανται για αυτό τον σκοπό, εξέχοντα ρόλο στην αντιμετώπιση ζητημάτων ανθρωπίνων δικαιωμάτων εξέχοντα ρόλο έχουν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη και το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο.

⁸² Δημόσια Θέση του ENOC για τα «Παιδιά που μετακινούνται»
<http://enoc.eu/wp-content/uploads/2015/01/ENOC-2013-Statement-on-Children-on-the-Move-Greek.pdf>

⁸³ Σνήγορος του Πολίτη για Δικαιώματα του παιδιού. Αυτός ο τομέας δραστηριότητας περιλαμβάνει την προάσπιση και την προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού. Εδώ εμπίπτουν περιπτώσεις παραβίασης από δημόσιες υπηρεσίες, ιδιώτες, φυσικά ή νομικά πρόσωπα.

https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights_el

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η Ελλάδα διεθνώς συμμετέχει ως ιδρυτικό μέλος στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ)⁸⁴ και σε όλους σχεδόν τους Διεθνείς Οργανισμούς που λειτουργούν είτε στο πλαίσιο του ΟΗΕ (UNESCO⁸⁵, Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, Συμβούλιο Ευρώπης)

⁸⁴ **Διακήρυξη της Νέας Υόρκης**. Στη Σύνοδο του ΟΗΕ, ο κόσμος ενώθηκε για έναν σκοπό και ο συμβιβασμός των κρατών μελών αποτυπώθηκε σε ένα ισχυρό έγγραφο την Διακήρυξη της Νέας Υόρκης (Σεπτέμβριος 2016). Η Διακήρυξη της Νέας Υόρκης για Πρόσφυγες και Μετανάστες εκφράζει την πολιτική βούληση των ηγετών του κόσμου να σώσουν ζωές, να προστατεύσουν δικαιώματα και να μοιραστούν την ευθύνη σε παγκόσμια κλίμακα. https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=27422:2017-02-15-15-38

⁸⁵ Η UNESCO αποτελεί σημαντικό εξειδικευμένο διεθνή Οργανισμό του ΟΗΕ. Πρόκειται για τον Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών του οποίου τ' αρχικά στην αγγλική αποτελούν και την διεθνή ονομασία UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). Η Έδρα UNESCO με αντικείμενο την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου, τη Δημοκρατία και την Ειρήνη ιδρύθηκε το έτος 1997 με Συμφωνία που υπεγράφη μεταξύ της UNESCO και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι η πρώτη Έδρα UNESCO που δημιουργήθηκε σε Πανεπιστημιακό Ίδρυμα στην Ελλάδα. Σκοπός της Έδρας UNESCO είναι η προώθηση ενός ολοκληρωμένου συστήματος δραστηριοτήτων εκπαίδευσης, έρευνας, πληροφόρησης και τεκμηρίωσης στο πεδίο "Δικαιώματα του Ανθρώπου, Δημοκρατία και Ειρήνη" σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (άρθρο 2 της Συμφωνίας). Οι δραστηριότητες της Έδρας UNESCO προωθούν στο Πανεπιστήμιο και στις άλλες δύο βαθμίδες της Εκπαίδευσης τις αξίες ενός πολιτισμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ειρήνης και μη βίας και αποβλέπουν στην ευαισθητοποίηση σε αυτές των εκπαιδευτικών, των φοιτητών-μαθητών και της κοινής γνώμης. Το έργο της UNESCO στον τομέα αυτό βασίζεται στο δικό του Σύνταγμα που αποσκοπεί στην «οικοδόμηση της ειρήνης στο μυαλό των ανδρών και των γυναικών», στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στην Ατζέντα για την Αγωγή του 2030 και στο Πλαίσιο Δράσης, και συγκεκριμένα στον Στόχο 4.7 της Ατζέντας Αειφόρου Ανάπτυξης, τη σύσταση για την εκπαίδευση για διεθνή κατανόηση, τη συνεργασία, την ειρήνη και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

είτε ανεξάρτητα από τον ΟΗΕ ΝΑΤΟ, ΟΟΣΑ. Από τους Διεθνείς Οργανισμούς, το Συμβούλιο της Ευρώπης, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθούνται με ψηφίσματα, οδηγίες και με την υποστήριξη σχετικών προγραμμάτων η κοινωνική ένταξη των αποκλεισμένων ομάδων -μεταξύ αυτών και των Ρομάκαι επιχειρείται η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και ο μετασχηματισμός στάσεων και συμπεριφορών απέναντι τους. Ως μέλος των Διεθνών Οργανισμών η Ελλάδα σε σημαντικό βαθμό έχει εναρμονιστεί με το πνεύμα των Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Συμβάσεων, βασικός σκοπός των οποίων είναι η σύναψη διακρατικών συμφωνιών και η αποδοχή κοινών δράσεων, καθώς και η διαφύλαξη και ανάπτυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών. Παράλληλα λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω για την διαχείριση της ετερότητας υλοποίησε προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Οι βασικές αρχές των δικαιωμάτων που κατοχυρώνει το Ελληνικό Σύνταγμα προέρχονται από τα 30 άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ (10 Δεκεμβρίου 1948), που έχει ψηφίσει και αναγνωρίσει η Ελλάδα από το 1949. Ο νόμος πλαίσιο για την εκπαίδευση 1566/1985. Άρθρο 1, παρ. 1 που ισχύει και σήμερα για την στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ανάμεσα στους σκοπούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνονται, η διαπαιδαγώγηση των μαθητών στις αρχές του σεβασμού δικαιωμάτων και της μη διάκρισης. Για την αντιμετώπιση και τον χειρισμό των πολιτισμικών διαφορών σε όλες τις δημοκρατικές χώρες ενισχύεται η προστασία των δικαιωμάτων των ομάδων που συνιστούν πολιτισμική μειονότητα μέσω ενός νομικού

(1974) και το παγκόσμιο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (σύνδεσμος είναι εξωτερικός)(2005-σε εξέλιξη).

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

πλασιού, το οποίο προάγει, προωθεί, υπερασπίζεται και συμβάλλει στην εφαρμογή και υλοποίησή τους.

Στον παρακάτω συνοπτικό πίνακα αποτυπώνονται οι Φορείς προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, που παρέχονται σε διεθνές, ευρωπαϊκό, περιφερειακό, καθώς και σε εθνικό επίπεδο από διακυβερνητικούς, κυβερνητικούς και μη-κυβερνητικούς οργανισμούς:

| 1. ΔΙΕΘΝΗ ΟΡΓΑΝΑ | |
|--|--|
| Α. ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | A.1. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ – ΤΡΙΤΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (ΓΣΗΕ) |
| | A.2. ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ (ΣΑΔ) |
| | A.3. ΟΡΓΑΝΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ |
| | A.4. ΥΠΑΤΗ ΑΡΜΟΣΤΕΙΑ ΟΗΕ ΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ |
| Β. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | B.1. ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ / ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ (ΕΔΔΑ)/ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ/ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΣΥΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΩΝ ΒΑΣΑΝΙΣΤΗΡΙΩΝ/ ΕΠΙΤΡΟΠΟΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ/ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΙΣΑΛΛΟΔΟΞΙΑΣ |
| | B.2. ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ (ΟΑΣΕ) |
| | B.3. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ |
| 1. ΕΘΝΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ | |
| ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | A. ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ |
| | B. ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ |
| 3. ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΑΡΧΕΣ | |
| ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | A. ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ |
| | B. ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΓΙΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ |
| | Γ. ΝΣΚ(ΝΟΜΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ) |

4. ΜΗ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ

Πηγή : ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ/ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ (2014). Δικαιώματα του Ανθρώπου Εθνικό Σχέδιο Δράσης

9.2. Σχολική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα

Στο Προοίμιο της Οικουμενικής Διακήρυξης αναφέρεται ότι «κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας» (...) οφείλει «να καταβάλει, με τη διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών, και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους...». Στο Άρθρο 26, παρ. 2 της Διακήρυξης επίσης σημειώνονται τα εξής: «Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης». Οι στόχοι της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα εξειδικεύτηκαν στη Διάσκεψη της Βιέννης το 1993 (Vienna Declaration 1993), στην οποία 171 κράτη, δηλαδή το 98% του παγκόσμιου πληθυσμού, διακήρυξαν ότι «η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η πληροφόρηση στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι απαραίτητες για την καθιέρωση και την προώθηση σταθερών και αρμονικών σχέσεων μεταξύ των κοινοτήτων καθώς και για την αμοιβαία κατανόηση, την ανεκτικότητα και την ειρήνη».

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ)⁸⁶ σημαίνει εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, συνειδητοποίηση, πληροφόρηση, υιοθέτηση πρακτικών και δραστηριοτήτων οι οποίες

⁸⁶ <https://www.coe.int/web/educ>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στοχεύουν, μέσω της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, της καλλιέργειας της αντίληψης και της κατανόησης και της αλλαγής στη στάση και τη συμπεριφορά των ατόμων, να ενδυναμώσει τα άτομα ώστε να οικοδομήσουν και να στηρίξουν μια παγκόσμια κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, έχοντας ως απώτερο σκοπό την προώθηση και προστασία των δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών του ανθρώπου (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010).⁸⁷ Η διάχυση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Εκπαίδευση: *«δεν θα πρέπει απλά να αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών, αλλά θα πρέπει να αποτελεί μια πλήρη δια βίου διαδικασία μέσω της οποίας άνθρωποι από όλα τα επίπεδα ανάπτυξης και όλα τα στρώματα της κοινωνίας μαθαίνουν για το σεβασμό της αξιοπρέπειας των άλλων καθώς και τα μέσα και τις μεθόδους που είναι απαραίτητα για την εξασφάλιση του σεβασμού σε όλες τις κοινωνίες»*(United Nations General Assembly, 1994)⁸⁸.

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) αποτελεί συνολική ευθύνη και καθήκον της επίσημης/τυπικής εκπαίδευσης (formaleducation) και των κρατικών θεσμών, οι οποίοι είναι οι μόνοι υπεύθυνοι κοινωνικοί φορείς για την εφαρμογή της ως βασική έννοια στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Η παιδεία και η εκπαίδευση αποτελούν το βασικό μέσο για την προώθηση και θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το ζητούμενο είναι η συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (εκπαίδευση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα), η κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως θεμελιωδών κανόνων όσον αφορά την ανάληψη προσωπικής δράσης (εκπαίδευση μέσω των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) και η απόκτηση δεξιοτήτων για

⁸⁷ Τα ανθρώπινα δικαιώματα και η δημοκρατία ξεκινούν από εμάς - Χάρτης για όλους

⁸⁸ United Nations General Assembly. (1994). United Nations Decade for Human Rights Education.

Resolution A/ 49/184 of 23 December 1994

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

στράτευση υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα) (στο Πανταζής, 2009).

Ο KarlPeterFritzsche (2005) τονίζει την ιδιαίτερη σημασία του σχολείου για την προώθηση μιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, η οποία δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη, αλλά προπάντων να αποτελεί θέμα της σχολικής φιλοσοφίας, του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Το σχολείο πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση που επικεντρώνεται σε οικουμενικές αξίες όπως ειρήνη, ισότητα, ανεκτικότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη και στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής μέσα σε ένα εθνικό κράτος. Ως προς τους γενικούς μαθησιακούς στόχους της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, ο Lenhart ορίζει, τους εξής:

- να μπορεί κανείς να αναγνωρίζει και να αξιώνει τα ανθρώπινα δικαιώματά του,
- να γνωρίζει κανείς τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων και να συμμετέχει για την τήρησή τους
- να αναγνωρίζει κανείς τα ανθρώπινα δικαιώματα ως αξίες του δικού του ηθικού κώδικα που θα κατευθύνει και τη δράση του. Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι που πρέπει να έχει η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η καλλιέργεια τη συνειδήσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο σεβασμός τους. ΟMüller ακολουθώντας το σχήμα κατάταξης της ταξινομίας των μαθησιακών στόχων του Bloom, προτείνει οι δραστηριότητες των μαθητών να οργανώνονται με βάση όχι μόνο γνωστικούς, αλλά και συναισθηματικούς στόχους (στο Πανταζής, 2009)⁸⁹. Σύμφωνα με τον Lenhart στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα εφαρμόζονται κυρίως μέθοδοι που καλλιεργούν μία ενεργητική στάση ζωής, όπως η εργασιακή διδασκαλία, η προσομοίωση, το project, το μαθησιακό δίκτυο, ο μαθησιακός διάλογος σε ομάδες

⁸⁹Πανταζής, Β. (2009), «Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα», στο Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα, Αθήνα, Ατραπός: 156-184.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εργασίας, η λογομαχία/επιχειρηματολογία, η μελέτη νομικών υποθέσεων. Οι Müller και Mihg/Rosemann από μια άλλη οπτική γωνία, προτείνουν μεθόδους που στοχεύουν σε ένα διαρκές μαθησιακό αποτέλεσμα, δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα και προωθώντας την ενσυναίσθηση ή διαμορφωτικές παιδαγωγικές διαδικασίες (στο Πανταζής, 2009). Η διαδικασία της διδασκαλίας και η εκμάθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, που για να είναι ουσιαστική η συμβολή της πρέπει να θέτει στο επίκεντρο τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν μια επίμαχη έννοια, η οποία προσφέρεται για αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις και διαφοροποιήσεις που σε πολλές περιπτώσεις μπορούν να δημιουργήσουν ηθικά διλήμματα ή/και προβλήματα εξίσου σημαντικά με αυτά που καλούνται αν επιλύσουν. Η πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να πάρει ηθική, φιλοσοφική, νομική, πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, θρησκευτική κ.ά. μορφή. Παρατηρείται τις τελευταίες δύο δεκαετίες μια στενή συνεργασία ανάμεσα σε διεθνείς οργανισμούς, ΟΗΕ, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση και Μη Κυβερνητικών Οργανισμών, που αφορά στον τομέα της προώθησης των ΑΔ μέσω της εκπαίδευσης. Μια συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια είναι αυτή του ΟΗΕ, όπου ανακήρυξε τη δεκαετία 1995-2004 ως Δεκαετία για την εκπαίδευση για τα ΑΔ και ακολούθησαν τα σχέδια δράσης 2005-2009 και 2010-2014. Το πρώτο σχέδιο εστίαζε στην προώθηση των ΑΔ μέσω της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ το δεύτερο εστίαζε τόσο στην προώθηση των ΑΔ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών, δημοσίων υπαλλήλων, νομικών και στρατιωτικών. Σύμφωνα με τον Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όπως προαναφέρθηκε ΕΑΔ σημαίνει *εκπαίδευση, επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, ενδυνάμωση*

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

των εκπαιδευομένων έτσι ώστε συμβάλλουν στην οικοδόμηση και την υπεράσπιση μιας καθολικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, με στόχο την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του». ⁹⁰ Η UNESCO για την ΕΑΔ λαμβάνει υπόψη τη «συνολική διαδικασία της κοινωνικής ζωής», όπου πρέπει να προάγονται «πεπαιθότητες, γνώμες και προσωπικές ιδιότητες προς ευημερία της εθνικής και της διεθνούς κοινότητας» (UNESCO, 1974β) με στόχο τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προώθηση της ειρήνης και της κατανόησης ανάμεσα στους λαούς καθώς και την υιοθέτηση δημοκρατικών πρακτικών και προτείνει την σχολική εκπαίδευση και την εκπαίδευση και επιμόρφωση διάφορων επαγγελματικών ομάδων και την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων, σχεδίων και προγραμμάτων (UNESCO, 1998)⁹¹. Το Συμβούλιο Υπουργών της Ευρώπης στη Σύσταση R (85) 7, που υιοθέτησε το 1985⁹², αναφέρει έξι τομείς στους οποίους πρέπει να εστιάσει η ΕΑΔ: α) ανθρώπινα δικαιώματα, στο αναλυτικό πρόγραμμα, β) γνώσεις σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα γ) δεξιότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, δ) σχολικό κλίμα, ε) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στ) Διεθνής Ημέρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Όπως αναφέρεται στον Πανταζή (2009) η ΕΑΔ οικοδομείται πάνω σε τρεις βασικούς πυλώνες: α) Μετάδοση της ιστορίας και των παραβιάσεων των

⁹⁰Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα <https://rm.coe.int/1680487828>

⁹¹Δράσεις και προγράμματα για την προώθηση της ΕΑΔ:

- Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2004) (United Nations Decade for Human Rights Education)
- Πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας» του Συμβουλίου της Ευρώπης (1997-2009) (Education for Democratic Citizenship)
- Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2005 έως ...) (The World Programme for Human Rights Education)

⁹²Σχέδιο Σύστασης CM/Rec(2010)5 της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη μέλη <https://rm.coe.int/16805cf452>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ανθρωπίνων δικαιωμάτων β) Μετάδοση των προτύπων, των κανόνων και συμβάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, γ) Γνωστοποίηση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μετάδοση των δυνατοτήτων δράσης.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται σημαντικός για την ΕΑΔ. Η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη σχετική θεματολογία και η γνώση νομοθεσίας και των πολιτικών αποφάσεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

9.3. Ψηφιακό Υλικό για τους/τις εκπαιδευτικούς

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης

Άρθρο 26, Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Στο κείμενο που ακολουθεί καταγράφεται ενδεικτικό ψηφιακό υλικό σχετικό με την θεματολογία της ενότητας, με την σκέψη ότι μπορεί να είναι χρήσιμο στους/τις εκπαιδευτικούς. Η καταγραφή είναι ενδεικτική και αξιοποιούνται έγκριτες δικτυακές πηγές (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και φορείς του, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, άλλοι φορείς σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ψηφιακές βιβλιοθήκες).

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Υ.ΠΑΙ.Θ.)

- Φωτόδεντρο, Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Υλικού. Αναζήτηση με λέξεις κλειδιά, π.χ. Ανθρώπινα Δικαιώματα: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/search/all?query=%CE%B1%>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

[CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9%CE%BD%CE%B1+%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1&ext=All&uqc=1&items_per_page=20](#)

- Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός -i- Red.Πακέτο Υλικού/Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρωπίνια δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική Αγωγή, http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-protypo_yliko.pdf

- Εκθέσεις, Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων Υπουργείου Παιδείας, Περιστατικά εις βάρος χώρων θρησκευτικής σημασίας στην Ελλάδα,

- 2016, http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESI/A/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/EI_DISEIS-ARTHRA/ekthesi_thriskeytika_2016.pdf

- 2015, http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESI/A/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/EI_DISEIS-ARTHRA/EKTHESI_PERISTATIKON_2015.pdf

- αρ. πρωτ.: 180753/ΓΔ4/19-11-2019, εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.: «Εκπαιδευτικές δράσεις για την Παγκόσμια Ημέρα των Δικαιωμάτων του Παιδιού (20η Νοεμβρίου) με αφορμή τη συμπλήρωση 30 χρόνων από την υπογραφή της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989 - 2019)» και προτεινόμενο υλικό προς αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς, https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ekpaideyitikes_drasesis_gia_tin_pagkosmia_imera_dikaiomat_on_toy_paidioy.pdf

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

Δικαιώματα του Ανθρώπου Εθνικό Σχέδιο Δράσης (2014).

http://www.ministryofjustice.gr/site/Portals/0/uploaded_files/uploads_04/ΕΘΝΙΚΟ_ΣΧΕΔΙΟ_MARCH%202014.pdf

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.)

Α. Θεματική Εβδομάδα 2018 - 2019 "Δημοκρατική Συνύπαρξη και Ανθρώπινα Δικαιώματα: <http://iep.edu.gr/el/thematiki-evdomada-category/content/129>

Β. Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά
<http://iep.edu.gr/el/thriskeftika>

Γ. Πλατφόρμα Διαπολιτισμικής:
<http://iep.edu.gr/diapolitismiki/>

Δ. Εκπαιδευτικό υλικό Επιμορφωτικών Δράσεων για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων - Εκπαιδευτικό Υλικό: Οδηγός Εκπαιδευτικού Α' Τόμος – Προσχολική, Οδηγός Εκπαιδευτικού Β' Τόμος – Δημοτικό, Οδηγός Εκπαιδευτικού Γ' Τόμος – Γυμνάσιο, Οδηγός, Προτάσεις Γλώσσα ΦΕ, Πρακτικά Ημερίδας - Αποτελέσματα
<http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/131-ekpaidefsi-prosfygon>

ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Εκπαιδευτικό Υλικό

<http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sld=110I444I1140I646I460627>

Δημοκρατία και Εκπαίδευση,

<http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sld=110I444I1132I646I453528>

Εργαστήριο δημοκρατίας,

<http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sld=110I364I981I646I451307>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Ο Συνήγορος του Πολίτη από την αρχή της λειτουργίας του, το 1998, επισημαίνει φαινόμενα άνισης μεταχείρισης και εισηγείται στην πολιτεία την εξάλειψη διακρίσεων που απαντώνται στην ελληνική πραγματικότητα συχνότερα με βάση την εθνικότητα, τη φυλή, το θρήσκευμα, τον γενετήσιο προσανατολισμό ή την ηλικία (βλ. τις ετήσιες εκθέσεις της ανεξάρτητης αρχής στην ιστοσελίδα www.synigoros.gr και τις υπο-ιστοσελίδες για θέματα ίσης μεταχείρισης, μεταναστευτικής πολιτικής, ρομά κ.λπ.). Η ίση προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας με βάση το Σύνταγμα και τους διεθνείς κανόνες δικαίου, η προστασία των δικαιωμάτων και η καταπολέμηση των διακρίσεων αποτελούν θεμελιώδεις αρχές του κράτους δικαίου, αλλά και αποστολή του Συνηγόρου του Πολίτη. Ενδεικτικά :

- Ειδική Έκθεση (Νόμος 3094/2003 «Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις», παρ. 5 άρθρου 3) Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του, <https://www.synigoros.gr/resources/docs/eidikiekthesiratsistikiviva.pdf>
- Ετήσια Έκθεση 2018. <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-p00-plires-keimeno.pdf>
- Έκθεση 2018-Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα" σε <http://online.fliphtml5.com/hmpf/xiao/#p=2>
- Μήνυμα του Συνηγόρου του Πολίτη με αφορμή τα 25 χρόνια της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2014). https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.proagogi_dsdp.235204
- Γιώργος Μόσχος (τ. Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα δικαιώματα του Παιδιού): «Πώς υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματα των παιδιών, <https://www.youtube.com/watch?v=VUKtsKY4YZE>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Συνήγορος του Παιδιού (2009). Τηλεοπτικό σπότ: Έχω δικαίωμα : <https://www.youtube.com/watch?v=-7zrnzlhx0>
- Στο δικτυακό τόπο του Συνηγόρου του Πολίτη <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.daleaflets> βρίσκεται αναρτημένο ενημερωτικό υλικό σχετικό με τα δικαιώματα του παιδιού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ (ΕΚΠΑ)

Δημοκρατική Παιδεία: Διετές Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του ΕΚΠΑ και συγκεκριμένα από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Επιστήμη και Κοινωνιολογία» του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης και το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, με την αποκλειστική δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος (ΙΣΝ), https://www.demopaideia.gr/educational_items/entopizontas-diaforetikotita/

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Πρόγραμμα Καλλιπάτειρα. Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι είμαστε διαφορετικοί, όλοι είμαστε ίσοι στον δικτυακό τόπο: http://lab.pe.uth.gr/psych/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=256&lang=el. Οι θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό υλικό πραγματεύονται θέματα σχετικά με α) τα ανθρώπινα δικαιώματα, β) την πολυπολιτισμικότητα, γ) τον ρατσισμό και την ξеноφοβία, δ) την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και την κοινωνία και ε) τις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM02247/Kalipateira.%20Book%20for%20educators.pdf>

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ (ΕΑΠ)

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

PRESS ΕΑΠ, Εργαλειοθήκη για την Εκπαίδευση Προσφύγων. Για τις ανάγκες διάχυσης των εκπαιδευτικών, επιστημονικών και υποστηρικτικών εργαλείων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Έργου PRESS για την Εκπαίδευση και Υποστήριξη Προσφύγων, δημιουργήθηκε μια ψηφιακή εργαλειοθήκη, η οποία φιλοξενεί υλικό ελεύθερης πρόσβασης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Έργου. Συγκεκριμένα, η εργαλειοθήκη περιλαμβάνει τα ακόλουθα πεδία: Εκπαιδευτικό υλικό, Επιμορφωτικό υλικό, Εργαλεία Υποστήριξης, Online Προγράμματα για πρόσφυγες, Δημοσιεύσεις, μελέτες και αναφορές, Εκδηλώσεις, <https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/pros-tous-foitites-tou-eap/6090-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%AE%CE%BA%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD,-press-%CE%B5%CE%B1%CF%80-2>

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

Εφαρμογή Αντιρατσιστικής Πολιτικής ΥΠΠ: Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού & Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών

Περιστατικών http://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_p_aravatikotita/protokolla/kodikas_symperiforas_kata_tou_ratsismou_pi.pdfhttp://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/antiratsistiki/kodikas_oct_16.pdf

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ
(UNRIC)(<https://unric.org/el/>)

- > 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, <https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%B E%CE%B7%CF%83/>
- > Υλικό/Ολοκαύτωμα, https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26852&Itemid=59

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

- Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιθαγένεια και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (EDC / HRE)
<https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
- Εργαλειοθήκη του Συμβουλίου της Ευρώπης
<https://www.coe.int/el/web/language-support-for-adult-refugees>,
- Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια».
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf
- Έκθεση ECRl για την Ελλάδα ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (πέμπτος κύκλος επιτήρησης)
<https://www.synigoros.gr/resources/grc-cbc-v-2015-001-grcb.pdf>
- ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ. Ένα εγχειρίδιο για την καταπολέμηση της ρητορικής μίσους στο διαδίκτυο μέσα από την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα:
<https://rm.coe.int/16806f9ac4>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Το θεματολόγιο της ΕΕ για τα δικαιώματα του παιδιού, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0060&from=en>
- Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία για τα δικαιώματα του παιδιού http://publications.europa.eu/resource/cellar/f5e4f4b6-8e87-11e5-b8b7-01aa75ed71a1.0012.02/DOC_2

ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ (ΕΕΔΑ)

<http://www.nchr.gr/index.php/el>

- > Κατάλογος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Συμβάσεων για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου <http://www.nchr.gr/images/banners/List%20of%20Conventions%204.2019.pdf>
- > Οδηγίες προς εκπαιδευτικούς για την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και των διακρίσεων εναντίον των Μουσουλμάνων http://www.nchr.gr/images/pdf/nea_epikairothta/book_islamophobia_GNCHRtranslation_gr.pdf
- > Ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (FRA) είναι το επίσημο ανεξάρτητο κέντρο αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προάσπιση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των πολιτών της», https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-effectively-communicating-human-rights-booklet_el.pdf
- > Ετήσια Έκθεση 2015, http://rvrn.org/wp-content/uploads/2016/04/Report_2015gr.pdf
- > Ετήσια Έκθεση 2017 http://rvrn.org/wp-content/uploads/2018/03/Report_2017gr.pdf
- > Δήλωση της ΕΕΔΑ με αφορμή την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στα σχολεία

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

http://iep.edu.gr/images/IEP/ΕΠΙΣΤΙΜΟΝΙΚΗ_ΥΠΙΡΕΣΙΑ/Epist_Graf_ia/Graf_Ereynas_A/Nea_prog_r_spyod_Thriskeytika/EIDISEIS-ARTHRA/EEDA_dilosi_thriskeftika.pdf

ΥΠΑΤΗ ΑΡΜΟΣΤΕΙΑ ΤΟΥ ΟΗΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ (UNHCR)

Πηγές-Εκδόσεις

https://www.unhcr.org/gr/resources_and_publications

Δεσμεύσεις στο Παγκόσμιο Φόρουμ για τους Πρόσφυγες: συλλογική δράση για καλύτερη ένταξη των προσφύγων, εκπαίδευση και εργασία(19.12.2019).

https://www.unhcr.org/gr/13589-desmeuseis_sto_pagosmio_forum.html

Εκπαιδευτικό υλικό :

https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko

Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων

https://www.unhcr.org/gr/viomatiki_mathisi

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΚΤΥΟ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<http://theatroedu.gr/>

> Χρήσιμο υλικό Εγχειρίδια, ασκήσεις και δραστηριότητες, διακηρύξεις, Και αν ήσουν εσύ ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος

> Πρώτα Βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα

Δικαιώματα <http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Programs/Ki%20an%20isoun%20esy/entypa%20syndesmoi/prota%20vimata.pdf?ver=2019-01-13-235658-520>

> Γλωσσάρι για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

<http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Programs/Ki>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

[%20an%20isoun%20esy/entypa%20syndesmoi/glossari.pdf?ver=2019-01-13-235645-757](http://www.antigone.gr/files/gr/library/educational-material/ACCEPT_Handbook_Tolerance_2012_rev2_gr.pdf)

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΦΛΩΡΕΝΤΙΑ ROBERT SCHUMAN CENTRE FOR ADVANCED STUDIES

«Ανεκτικότητα, Πλουραλισμός και Κοινωνική Συνοχή: Απαντώντας στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα στην Ευρώπη»,
http://www.antigone.gr/files/gr/library/educational-material/ACCEPT_Handbook_Tolerance_2012_rev2_gr.pdf

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΖΥΡΙΧΗΣ (PH Ζυρίχη)

LivingDemocracy. Ζώντας και Μαθαίνοντας τη Δημοκρατία.

<https://www.living-democracy.com/el/>

Το LivingDemocracy(EDC/HRE) είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο στοχεύει στην προώθηση της δημοκρατίας και την εκπαίδευση για τη δημοκρατία σε διαφορετικά επίπεδα των σχολικών συστημάτων σε διάφορες χώρες όπως η Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Κροατία, Ελλάδα, Κόσοβο, ΠΓΔΜ, Μαυροβούνιο, Ρουμανία, Σερβία, Ελβετία κ.α.
<https://www.living-democracy.com/el/about-the-project-living-democracy/> Είναι μία μοναδική εκπαιδευτική πλατφόρμα που προωθεί τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο σχολείο,

<https://www.living-democracy.com/el/textbooks/volume-6/chapter-3/> Έξι (6) βιβλία της σειράς «LivingDemocracy» του Συμβουλίου της Ευρώπης παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό υλικό, που έχει δοκιμαστεί πιλοτικά από εκπαιδευτικούς σε πολλές χώρες, και είναι αρκετά ευέλικτο, ώστε να επιτρέπει, τόσο σε έμπειρους όσο και εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να εισάγουν την εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα στα σχολεία τους με ένα διασκεδαστικό και διαδραστικό τρόπο: <https://www.living-democracy.com/el/textbooks/>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΔΙΕΘΝΗΣ ΑΜΝΗΣΤΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

- Πώς να ξεκινήσω ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στη τάξη μου, <https://www.amnesty.gr/pos-na-xekiniso-ena-programma-ekpaideysis-gia-ta-anthropina-dikaiomata-stin-taxi-moy>
- Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικής δράσης ΤΟΜΟΣ 1^{ος} Ανθρώπινα Δικαιώματα = Λιγότερη Φτώχεια Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, http://www.wwf.gr/images/pdfs/pe/katoikein/Ftoxeia_DemandDignity_1.pdf
- Σχέδια Εργασίας. Το εκπαιδευτικό τμήμα της Διεθνούς Αμνηστίας δημιούργησε τρία σχέδια μαθημάτων για εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να τα χρησιμοποιήσουν στην τάξη στα πλαίσια του Παγκόσμιου Μαραθώνιου Γραμμάτων 2017. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβουλευτούν τα σχέδια μαθημάτων και να διδάξουν στην τάξη τη σημασία της δράσης για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσα από 3 υποθέσεις ατόμων που κινδυνεύουν.
- <https://www.amnesty.gr/news/articles/article/21201/shedia-mathimaton-gia-ton-pagkosmio-marathonio-grammaton-2017>
- Εγώ κι Εσύ Μαζί: Οδηγός για Μαθήτριες/τές Γυμνασίου & Λυκείου, Αθήνα 2019 https://www.amnesty.gr/sites/default/files/ego_ki_esy_mazi_odigos_gia_mathitries-mathites_gymnasiou_lykeiou_7.pdf κά.

ΕΝΩΜΕΝΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Διεθνής, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, αφιερωμένος στην εφαρμογή της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τί είναι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα; Βίντεο, <https://gr.humanrights.com/what-are-human-rights/> Εκπαιδευτικό Πακέτο «Ζωντανεύοντας τα Ανθρώπινα Δικαιώματα». Παρέχεται δωρεάν στους εκπαιδευτικούς και προσφέρει ένα μέσο που τους βοηθάει να «ζωντανέψουν» την

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

έννοια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και να τα κάνουν πραγματικότητα στην καρδιά, στο μυαλό και στις ενέργειες αυτών που μελετούν το θέμα.
<https://gr.humanrights.com/educators/welcome.html>

ΝΕΟΛΑΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΔΙΕΘΝΩΣ (YHRI)

Το Εκπαιδευτικό Πακέτο της Νεολαίας υπέρ των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων έχει σχεδιαστεί για μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πλήρες μάθημα ή ως συμπληρωματική πηγή σε κάποιο άλλο μάθημα. Σκοπός του είναι να απασχολήσει τους μαθητές με θέματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τους δώσει τις ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ενώ τα υλικά έχουν σχεδιαστεί για εκπαιδευτικούς, είναι εξίσου κατάλληλα για επικεφαλής ομάδων νέων είτε θρησκευτικής φύσης είτε όχι, καθώς επίσης σε συμβούλους και γονείς.

Το Εκπαιδευτικό Πακέτο περιλαμβάνει έναν πλήρες εκπαιδευτικό οδηγό, το ντοκιμαντέρ Η ιστορία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 30 βραβευμένες ανακοινώσεις κοινής ωφέλειας (σποτ) που απεικονίζουν τα 30 ανθρώπινα δικαιώματα, τα μουσικά βίντεο της UNITED και αντίγραφα από τα δύο βιβλιαράκια, Τι Είναι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα; και Η Ιστορία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.
<http://www.youthforhumanrights.gr/about-us.html>

ΑΡΣΙΣ

Compass. Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/-ες, <http://arsis.gr/wp-content/uploads/2013/07/4.-Compass.pdf>

Compasito. Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για παιδιά, Εδώ [Compasito](#)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

με έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Βιβλίο ασκήσεων με απαντήσεις Επίπεδο Β1

https://www.human-right.net/hrinpractice/images/trainingmaterial/HR-inPractice_Book-GR.pdf

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΦΕΝΕΙΟ

Πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό για δράσεις και προγράμματα ευαισθητοποίησης.

<https://koinonikokafeneio.gr/2014/10/04/%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%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C-%CE%BA%CE%B1-2/>

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ- ΨΗΦΙΑΚΗ- ΑΝΟΙΧΤΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

- Τα Πρώτα Βήματα: Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Μετάφραση: Παπαχρήστος, Κ. Γιαννόγκονα, Α. Συλλιγκαρδάκη, Α.. Αθήνα: Πατάκης. Διεθνής Αμνηστία, (2007).

- Η συνέλευση των παιδιών. Τα πρώτα βήματα άσκησης στη Δημοκρατία Από το νηπιαγωγείο ... μέχρι και το λύκειο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά. Γιώργος Μόσχος, Ασπασία Καλησώρα (2019).

http://inart12.org/images/Documents/H_Synelefsi_ton_Paidion.pdf

Σχολική διαμεσολάβηση – Οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομήλικους», <https://www.openbook.gr/sxoliki-diamesolavisi/>

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα Αξιοποίηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική, Βασίλειος Πανταζής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos14/107-122.pdf>

- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

<https://www.openbook.gr/category/education/intercultural/>

- Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Γ. Τσιάκαλος, Εκδ.

Επίκεντρο https://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf

- Έχω, έχεις, έχουμε δικαίωμα< Επιμόρφωση Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2015) Πίτσου Χαρίκλεια, ΖαχαρούλαΒοινέσκου,

https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2017/01/%CE%A0%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85_%CE%A7.%CE%92%CE%BF%CF%8A%CE%BD%CE%AD%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85_%CE%96.%CE%88%CF%87%CF%89%CE%88%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CE%88%CF%87%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%B1.2015.protected.pdf

- Καταπολέμηση του ομοφοβικού και τρανσφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία. ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΜΟΦΟΒΙΑ ΚΑΙ ΤΡΑΝΣΦΟΒΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Project number: 764746 Call: REC-DISC-AG-2016

- Ενημερωτικό πρόγραμμα: 17 στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης, https://inactionforabetterworld.com/wp-content/uploads/2019/11/17_stoxoi_2-1-new.pdf

- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ. Ο οδηγός δημιουργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος «CHariSMA: Combating Hate Speech Multipliers and Ambassadors» που διοργανώνουν οι οργανώσεις Δίκτυο Νέων Ελλάδας, Youth Social Rights Network και Alternative Innovative Development και

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Νεολαίας (European Youth Foundation) του Συμβουλίου της Ευρώπης

<http://aid.com.gr/wp->

[content/uploads/2018/12/%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%91.pdf](http://aid.com.gr/wp-content/uploads/2018/12/%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%91.pdf)

ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

«ΕνΔυναμώνω - Enable» Εκπαιδευτικό Υλικό. Ενδυναμώνοντας τα παιδιά. Αντιμετωπίζοντας τον Εκφοβισμό

http://www.youth-life.gr/documents/enable/Educational-Material-Enable_p130.pdf

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ – HUMAN RIGHTS EDUCATION.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Το πρόγραμμα Above and Beyond ανέπτυξε την συνεργασία και ανταλλαγή καλών πρακτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα μεταξύ της Κύπρου, της Ελλάδας, της Ισπανίας και του Καμερούν.

Τί είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα;

<https://www.human-rights-education.com/el/ti-einai-ta-anthropina-dikaionomata/>κά

Κεντρική ιστοσελίδα <https://www.human-rights-education.com/el/>

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ “Development & Democracy”

Το Πρόγραμμα “Development&Democracy” υλοποιείται από την Ελληνική Πλατφόρμα για την Ανάπτυξη στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Προεδρίας της Ελλάδας με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γενική Διεύθυνση “Ανάπτυξη και Συνεργασία – EuropeAid”). Στόχος του Προγράμματος είναι η ενίσχυση του ρόλου και της αποτελεσματικότητας της δράσης των φορέων της Κοινωνίας των Πολιτών, καθώς και η κινητοποίηση και αύξηση της

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στο πλαίσιο της υπό διαμόρφωση πολιτικής αναπτυξιακής ατζέντας.

Εκπαιδευτικό Υλικό για μαθητές Β΄ Λυκείου.

Παγκόσμια Αλληλεγγύη & Δημοκρατική Συμμετοχή

http://hellenicplatform.org/wp-content/uploads/2016/09/e-book_alileggi.pdf

ΣΥΝΤΟΜΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

Η **Μαρία Γκασούκα** είναι Ομότιμη Καθηγήτρια του Παν/μίου Αιγαίου (Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ), Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών).

Είναι συγγραφέας δεκαπέντε βιβλίων στο πεδίο του Φύλου και του Πολιτισμού, της Εκπαίδευσης και της Απασχόλησης και πολλών επιστημονικών άρθρων στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, ενώ κείμενά της έχουν μεταφραστεί στα Τουρκικά και στα Ισπανικά. Έχει σχεδιάσει, υλοποιήσει και αξιολογήσει σημαντικό αριθμό έμφυλων Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και Κοινοτικών Πρωτοβουλιών. Είναι η συντάκτρια του «Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2007-2013» της Κυπριακής Δημοκρατίας, καθώς και η επιστημονικά υπεύθυνη της συγγραφής των «Οδηγών Χρήσης μη Σεξιστικής Γλώσσας στα Δημόσια Έγγραφα» της Ελλάδας και της Κύπρου, οι οποίοι προέκυψαν από έρευνες και στις δύο χώρες.

Υπήρξε Πρόεδρος της ομάδας εργασίας του Υπουργείου Εσωτερικών για τη διαμόρφωση του Σ.Ν. για την Ουσιαστική Ισότητα και μέχρι την προηγούμενη Άνοιξη Πρόεδρος της Επιτροπής Ισότητας «ΑΙΓΑΙΟ 50-50 Ισόρροπη Συμμετοχή» του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Είναι Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής του Παρατηρητηρίου Ισότητας Κύπρου, ενώ έχει διατελέσει αντιπρόεδρος του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

Ο **Θανάσης Διαλεκτόπουλος** γεννήθηκε στη Θάσο. Αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία της Θεσσαλονίκης με βαθμό Άριστα και συνέχισε τις σπουδές του σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Παρακολούθησε ετήσια επιμόρφωση στην Ολλανδία στην

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαίδευση εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στην οικεία γλώσσα και πολιτισμό.

Είναι πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου Groningen Ολλανδίας στον Τομέα Νεοελληνικών κι Βυζαντινών σπουδών, Τμήμα Βυζαντινολογίας.

Έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Master of Arts) στην Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμό στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Άμστερνταμ (Universiteit van Amsterntam).

Έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Master of Arts) με βαθμό Άριστα στις Πολιτισμικές Επιστήμες στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου των Βρυξελλών (Vrij Universiteit Brussel).

Είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στη Σχολή Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών και Κοινωνικών Επιστημών του Εθνικού Πανεπιστημίου Groningen της Ολλανδίας.

Είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου στη Βυζαντινή Ιστορία στο Τμήμα Ιστορίας, Έδρα Βυζαντινών και Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου «Άγιος Κλήμης της Οχρίδας» στη Σόφια Βουλγαρίας.

Έχει εκπονήσει Μεταδιδακτορική έρευνα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας.

Είναι ορκωτός μεταφραστής στα Ολλανδικά-Ελληνικά και αντίστροφα, επίσης μιλάει Αγγλικά και Γερμανικά.

Υπήρξε διδάσκων Καθηγητής στο Κέντρο Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (UCLO) του Εθνικού Πανεπιστημίου Groningen Ολλανδίας στο γνωστικό αντικείμενο «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική».

Υπήρξε επιστημονικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, στην υλοποίηση του έργου

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

«Παιδεία Ομογενών» και συντονιστής ομάδας συγγραφής βιβλίων για Έλληνες μαθητές του εξωτερικού. Υπήρξε ιδρυτικό μέλος της «Εταιρείας Ελλήνων Παιδαγωγών» και επιμορφωτής στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης / Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α / ΙΝ.ΕΠ).

Υπηρέτησε ως Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους Νομούς Έβρου και Καβάλας (2003-2005 & 2012-2019) και ως Συντονιστής Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού στην Ελληνική Πρεσβεία Βρυξελλών με διπλωματικό καθεστώς (2005-2008 & 2019-2020).

Έχει πλούσιο συγγραφικό έργο σε 19 βιβλία, ορισμένα από τα οποία χρησιμοποιούνται ως προτεινόμενα πανεπιστημιακά συγγράμματα, ενώ περισσότερα από σαράντα επιστημονικά άρθρα του είναι δημοσιευμένα σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και τόμους πρακτικών συνεδρίων.

Είναι παραγωγός και παρουσιαστής ιστορικο-πολιτισμικών ντοκιμαντέρ στο COSMOTE HISTORY HD στη σειρά “Ιστορικές διαδρομές” καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεματικών από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα στον πολιτισμό και τις τέχνες.

Ο Κώστας Παπαχρήστος είναι Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής του Ε.Κ.Π.Α και π. Διευθυντής Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ. Σήμερα είναι Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου στο 5ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. της Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης Αττικής. Έχει διδάξει: Στο Μαράσλειο Διδασκαλείο του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., στα Π.Ε.Κ., σε Προγράμματα επιμόρφωσης του Ι.Ε.Π. και του ΕΟΠΕΚ. Διδάσκει σε Προγράμματα επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Παν/μίων, στο ΕΚΔΔΑ και σε

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

προγράμματα Εξ Αποστάσεως Εκπ/σης του ΕΚΠΑ και του Παν/μίου Αιγαίου. Είναι συγγραφέας βιβλίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και έχει πάρει μέρος σε συνέδρια που αφορούν την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, στη Δια Βίου μάθηση και Εκπ/ση Ενηλίκων.

Ο **Οδυσσέας Ευαγγέλου** είναι εκπαιδευτικός, διδάκτορας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Έχει διδάξει στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., στο Πανεπ. Μακεδονίας, στο Πανεπ. Δυτικής Αττικής, στην ΑΣΠΑΙΤΕ, στο Ε.Α.Π., στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σε Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, σε σχολεία της Ελλάδας και της Αυστραλίας. Συμμετείχε σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Φινλανδία / Ρουμανία / Αγγλία) και σε πλήθος ελληνικών και διεθνών συνεδρίων. Έχει συγγράψει 12 βιβλία και δεκάδες άρθρα σε ελληνικά ξένα περιοδικά. Τα ενδιαφέροντά του επικεντρώνονται στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, τα Αναλυτικά Προγράμματα, την Εκπαιδευτική Πολιτική, τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση.

Η **Νίκη Κάντζου** είναι εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Είναι κάτοχος Master από τη Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έχει μετεκπαιδευθεί στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθήνας. Παράλληλα έχει διδάξει Μουσειακή Εκπαίδευση στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών και ήταν επιμορφώτρια του Μείζονος

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Προγράμματος Εκπαιδευτικών του ΥΠΕΘ. Ήταν υπεύθυνη σύνταξης στο εκπαιδευτικό περιοδικό «Σύγχρονο Νηπιαγωγείο» (2004-2019). Είναι επιστημονική συνεργάτης του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης Αθήνας και Επιμορφώτρια εκπαιδευτικών Β' επιπέδου στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Έχει γράψει τα βιβλία «Καθημερινές Διαθεματικές Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο» (εκδόσεις Δίπτυχο), «Ο Ντετέκτιβ της Τέχνης» (εκδόσεις Δίπτυχο), «Η Αριάδνη στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης» (Εκδόσεις Διάπλαση), «Εμένα ποιος με παίζει» (Εκδόσεις Δίπτυχο), «Ζωγραφική ... όλα ξεκινούν με μια τελεία!» (Εκδόσεις Διάπλαση). Επίσης έχει γράψει, σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς τα βιβλία «Οι Ολυμπιακές Αγώνες Αθήνα 2004. Δραστηριότητες για την προσχολική ηλικία» (ΥΠΕΠΘ – Αθήνα 2004), «Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στο Νηπιαγωγείο» (εκδόσεις Δίπτυχο), «Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο» (εκδόσεις Δίπτυχο), «Της τάξης και της πράξης. 40 νέες θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο» (εκδόσεις Δίπτυχο), «Μια βόλτα στο Πεκίνο» (εκδόσεις Δίπτυχο), «Διαδίκτυο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» (εκδόσεις Ταξιδευτής), «Ο κήπος των Συναισθημάτων» (εκδόσεις Δίπτυχο), «Το σεντούκι του λαϊκού πολιτισμού» (εκδόσεις Δίπτυχο «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας» (Εκδόσεις ΕΚΕΔΙΣΥ), «Εμένα ποιος με παίζει» (Εκδόσεις Δίπτυχο), «Στραντ ... ένα βιολί για βαλς και ορχήστρα» (Εκδόσεις Διάπλαση). Έχει γράψει ακόμη πολλά άρθρα σε επιστημονικά εκπαιδευτικά περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων.

Η **Τριανταφυλλιά (Φυλλιώ) Νικολούδη** είναι Νηπιαγωγός, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Προσχολικής Εκπαίδευσης στο 4ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Συγγραφέας,

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Δασκάλα Δράματος στην Εκπαίδευση. Έχει συνεργαστεί με το Πανεπιστήμιο Αθηνών σε πιλοτικά προγράμματα εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στο πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Έχει διδάξει στα Π.Ε.Κ. και στο ΤΕΑΠΗ το μάθημα «Θεατρικό Παιχνίδι και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι» και «Θεατρικό Παιχνίδι και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΙΙ». Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε συνέδρια παιδαγωγικού, θεατρικού, διαπολιτισμικού περιεχομένου και ως επιμορφώτρια ενηλίκων σε ημερίδες με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεατρικής παιδείας, τέχνης και ανάπτυξης σχεδίων εργασίας. Έχει υλοποιήσει αριθμό βιωματικών σεμιναρίων πάνω σε αυτά τα θέματα και σε θέματα ευαισθητοποίησης της κυρίαρχης ομάδας για την αποδοχή των προσφύγων. Έχει δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό για Τ.Υ. σε πρόγραμμα κατάρτισης του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Αρθρογραφεί σε παιδαγωγικά περιοδικά. Ήταν επί σειρά ετών (2004-2019) μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του παιδαγωγικού περιοδικού «Σύγχρονο Νηπιαγωγείο» και υπήρξε υπεύθυνη των μόνιμων στηλών του ίδιου περιοδικού: «Αυλαία Άνοιξε», «Φύλλα εργασίας», «Σεμινάρια». Έχει γράψει: «Το Χαρούμενο Λιβάνι», (2000). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Έπαινος του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου), «Καλημέρα, φίλε! Miremengjes,mik!», (2005).Αθήνα: Δίπτυχο. Σε συνεργασία με άλλες εκπαιδευτικούς έχει γράψει: Οι Ολυμπιακές Αγώνες Αθήνα 2004. Δραστηριότητες για την προσχολική ηλικία»,(2004). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ., «Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στο Νηπιαγωγείο», (2004). Αθήνα: Δίπτυχο, «Μια βόλτα στο Πεκίνο»,(2008). Αθήνα: Δίπτυχο, «Το σεντούκι του λαϊκού πολιτισμού», (2009). Αθήνα: Δίπτυχο, « Μαθηματικά τραγουδοαντίθετα», (2015). Αθήνα: Διάπλαση, «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας», (2016). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ, « Στραντ, ένα βιολί για βαλς και για ορχήστρα», (2019). Αθήνα: Διάπλαση. Ως μέλος συγγραφικής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ομάδας, έχει συμμετάσχει στα βιβλία: «Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας»,(2003). Αθήνα: Γρηγόρη, «Η Παιδαγωγική πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας»,(2007). Αθήνα: Ατραπός, « Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις»,(2012). Αθήνα:Γουργιώτου, ΕΚΤΥΠΩΣΗ-ΒΙΒΛΙΟΔΕΣΙΑ ON DEMAND. Έχει κάνει την παιδαγωγική επιμέλεια του e-book: « Ψηφιακά Σενάρια για την Προσχολική Τάξη», (2021) Αθήνα: 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής στο <https://blogs.sch.gr/4pekesat/2021/06/23/ekdosi-psifiaka-senaria-gia-tin-proscholiki-agogi/>

Η **Ελένη Μουλά** σπούδασε στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις Επιστήμες Αγωγής – Ειδική Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας Κύπρου. Από το 2006 έως και σήμερα εργάζεται ως Νηπιαγωγός σε Νηπιαγωγεία που ανήκουν σε Δήμους της Αττικής και του Πειραιά και από το 2008 έως και σήμερα είναι Υπεύθυνη του Τομέα Παιδαγωγικών και Καθηγήτρια στο ΙΙΕΚ ΚΟΡΕΛΚΟ. Έχει εκπαιδευτεί και παρέχει προγράμματα παρέμβασης σε χαρισματικά παιδιά. Έχει πραγματοποιήσει δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά του κλάδου της Εκπαίδευσης.

Η **Παρασκευή Παγώνη**, είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σπούδασε σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, στην Ελλάδα. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση στην Εκπαίδευση και κάτοχος διετούς διπλώματος μετεκπαίδευσης, απόφοιτος του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Αθηνών. Διαθέτει

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία σε δομές της εκπαίδευσης. Ως εκπαιδευτικός ΠΕ 60 επί 25 συναπτά έτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σε διοικητικές θέσεις στο Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και ως συνεργαζόμενη με το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΔΑ του ΕΚΠΑ). Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης στην Εκπαίδευση.

Η **Αικατερίνη Λεμπέση** είναι δασκάλα και Υποδιευθύντρια στο 3ο Δημ. Σχολείο Πεύκης. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος του Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Έχει σπουδάσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία της Ρόδου και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Συμμετέχει στη συγγραφή βιβλίων με παιδαγωγικό περιεχόμενο. Έχει πάρει μέρος σε Συνέδρια και έχει δημοσιεύσει Άρθρα σε παιδαγωγικά περιοδικά. Έχει διατελέσει Πρόεδρος στο Σύλλογο Δασκάλων & Νηπιαγωγών (Β' Αθήνας) επί πολλά έτη και εκλεγμένη Αιρετός στο ΠΥΣΠΕ Β' Αθήνας.



**Αίακος εκπαιδευτικό δίκτυο - καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και
δικτύωση Α.Μ.Κ.Ε.**

Το Εκπαιδευτικό Δίκτυο «ΑΙΑΚΟΣ» είναι εταιρεία Αστική μη Κερδοσκοπική, μια ένωση προσώπων Επιστημόνων που έχει ως αποκλειστικό σκοπό και αντικείμενο, τον σχεδιασμό, εκπόνηση, πιστοποίηση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ενδιαφερόμενους, φυσικά και Νομικά πρόσωπα καθώς και η παροχή συνοδευτικών υπηρεσιών.

Για τους σκοπούς της εταιρείας ορίζεται πεδίο δράσης με σπουδαιότερους πυλώνες: Την άρση κάθε μορφής διακρίσεων ρατσισμού, στερεοτύπων, προκαταλήψεων, συμπεριφορών. Την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα διαφορετικότητας όπως θέματα φύλου, ρατσισμού και ξενοφοβίας, αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας και μετανάστευσης, ατόμων με αναπηρίες και ατόμων ειδικές μαθησιακές ανάγκες, καθώς και κοινωνικών θεμάτων, καλλιεργώντας σεβασμό στο διαφορετικό, το σεβασμό στο συνάνθρωπο, τη Δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Την ενίσχυση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Την προώθηση δραστηριοτήτων αθλητισμού και ναυταθλητισμού. Την συνεχή ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης.

**ΑΙΑΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ – ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΣΗ Α.Μ.Κ.Ε.**

<https://www.aiakosedunet.org/>

Σουρή Γ. 20 – 18547 Πειραιάς - Τηλ.: 6975840882

Email: contact@aiakosedunet.org

-
- ✓ Το φαινόμενο της σύγχρονης μετανάστευσης.
 - ✓ Εκπαίδευση των προσφύγων/μεταναστών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο.
 - ✓ Το σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης και Συνεργασίας.
 - ✓ Η διαπολιτισμική διάσταση των Δομών στήριξης του εκπαιδευτικού έργου.
 - ✓ Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών
 - ✓ Ο Εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος.
 - ✓ Ρατσισμός, ξενοφοβία..., σχολική βία: μέτρα και παρεμβάσεις.
 - ✓ Διεθνείς Οργανισμοί και Ανθρώπινα δικαιώματα.
 - ✓ Η έμφυλη διάσταση της μετανάστευσης.
 - ✓ Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση μαθητών/τριών με το σύνδρομο Asperger
 - ✓ Ψηφιακό υλικό – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών
 - ✓ Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για το προσφυγικό
 - ✓ Διαπολιτισμικές δραστηριότητες
 - ✓ Βιωματικές δράσεις - Κείμενα διαλόγου – Μελέτες περίπτωσης - Ασκήσεις



ISBN: 978-618-85642-0-6