

EDUCATIONAL POLICY FOR THE INTEGRATION OF IMMIGRANTS: THE CASE OF GREECE

Chrysoula-Maria Grammenou

South-West University 'Neofyt Rilski', Bulgaria, xrymagr@gmail.com

Abstract: The paper delves into the implementation of intercultural education in the Greek educational context, shedding light on the strategies and initiatives adopted to promote cultural diversity and understanding among students. It highlights the establishment of an integrated model of intercultural education in Greece, stressing the importance of integrating different cultural perspectives into the curriculum and educational practices. The implementation of intercultural education programs in Greece faces multifaceted challenges that require careful consideration and strategic planning. An important obstacle is the need to establish effective teaching methods and methods that promote intercultural education in the educational context of the country. The importance of appropriate teaching strategies and activities to promote intercultural understanding and cooperation is emphasized from the outset. Furthermore, the complexity of defining interculturality and adapting the model of intercultural education to fit the specific needs and context of Greece present additional obstacles. This requires a thorough examination of teaching methods and activities, which not only promote but also facilitate intercultural education in the diverse Greek educational landscape. The adoption of multilingualism and multiculturalism, as key tools for the promotion of intercultural education, further intensifies the challenges faced by teachers in Greece. These aspects are vital to fostering a culturally diverse and inclusive educational environment that fosters understanding and respect among students from diverse backgrounds. Furthermore, the central role of school leaders in championing intercultural education through the development of inclusive policies and practices cannot be overlooked. Addressing these challenges requires an integrated approach that incorporates innovative teaching methodologies, embraces diversity, and empowers educational leaders to drive meaningful change in the implementation of intercultural education programs in Greece. By emphasizing these key aspects and implementing strategies that prioritize intercultural education, Greece can further strengthen its education system and cultivate a more culturally aware society.

Keywords: immigrants, Greek education system, integration, intercultural education

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ· Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Χρυσούλα-Μαρία Γραμμένου

Νοτιοδυτικό Πανεπιστήμιο 'Νεόφυτος Ρίλας', Βουλγαρία, xrymagr@gmail.com

Περίληψη: Η εργασία εμβαθύνει στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ρίχνοντας φως στις στρατηγικές και τις πρωτοβουλίες που υιοθετήθηκαν για την προώθηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και κατανόησης μεταξύ των μαθητών. Υπογραμμίζει την καθιέρωση ενός ολοκληρωμένου μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τονίζοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης διαφορετικών πολιτισμικών προοπτικών στο πρόγραμμα σπουδών και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Η εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντιμετωπίζει πολύπλερες προκλήσεις που απαιτούν προσεκτική εξέταση και στρατηγικό σχεδιασμό. Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι η ανάγκη καθιέρωσης αποτελεσματικών διδακτικών και μεθόδων που προάγουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας. Υπογραμμίζεται εξ αρχής η σημασία των κατάλληλων στρατηγικών και δραστηριοτήτων διδασκαλίας για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας. Επιπλέον, η πολυπλοκότητα του ορισμού της διαπολιτισμικότητας και της προσαρμογής του μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να ταιριάζει στις συγκεκριμένες ανάγκες και το πλαίσιο της Ελλάδας παρουσιάζουν πρόσθετα εμπόδια. Αυτό απαιτεί ενδελεχή εξέταση των μεθόδων και δραστηριοτήτων διδασκαλίας, που όχι μόνο προάγουν αλλά και διευκολύνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ποικίλο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο. Η υιοθέτηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, ως βασικών εργαλείων για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εντείνει περαιτέρω τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα. Αυτές οι πτυχές είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια ενός πολιτισμικά ποικιλόμορφου και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύει την κατανόηση και το σεβασμό μεταξύ των μαθητών από διάφορα υπόβαθρα. Επιπλέον, ο κεντρικός ρόλος των διευθυντών σχολείων στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της

ανάπτυξης πολιτικών και πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς δεν μπορεί να παραβλεφθεί. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που ενσωματώνει καινοτόμες μεθοδολογίες διδασκαλίας, αγκαλιάζει την ποικιλομορφία και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να οδηγήσουν σε ουσιαστική αλλαγή στην εφαρμογή των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Δίνοντας έμφαση σε αυτές τις βασικές πτυχές και εφαρμόζοντας στρατηγικές που δίνουν προτεραιότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η Ελλάδα μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω το εκπαιδευτικό της σύστημα και να καλλιεργήσει μια κοινωνία πιο πολιτιστικά συνειδητοποιημένη.

Λέξεις Κλειδιά: μετανάστες, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένταξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρουσία πολιτιστικής ποικιλομορφίας εντός των κρατών δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο, καθώς υπάρχουν εδώ και πολύ καιρό περιφερειακές, γλωσσικές, θρησκευτικές και εθνοτικές μειονότητες. Ωστόσο, μέσω της μετανάστευσης οι κοινωνίες των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν βιώσει πραγματικά την πολυπολιτισμικότητα (Bjerttrup et al, 2018).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των θρησκευτικών, φυλετικών και εθνοτικών ορίων είναι κρίσιμος, καθώς βοηθά στη διατήρηση και δικαιολόγηση των άνισων κοινωνικών σχέσεων εντός της πολιτικής δομής του έθνους-κράτους. Μέσω της χρήσης της γλώσσας και των συμβόλων, κατασκευάζονται πρακτικές ταυτότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση της εδαφικότητας και της ιστορικής συνέχειας. Στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, το καθεστώς ιθαγένειας ενός ατόμου είναι στενά συνδεδεμένο με την εθνικότητά του. Ωστόσο, πρόσφατα παγκόσμια φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση, η πολιτική οργάνωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η επανεγκατάσταση μεταναστών και προσφύγων σε χώρες διαφορετικές από τη χώρα καταγωγής τους, καθώς και η εμφάνιση μεταναστών δεύτερης ή και τρίτης γενιάς, έχουν επιφέρει μια επαναξιολόγηση της διασύνδεσης μεταξύ εθνικότητας, εθνικισμού και ιθαγένειας (Bjerttrup et al, 2018· Ανδρούσου, 2020).

Η έννοια της ιθαγένειας είναι περίπλοκα συνδεδεμένη με την εθνικότητα, με το κράτος να έχει την εξουσία να καθορίσει τον ορισμό της. Αυτή η σύνδεση μεταξύ ιθαγένειας και εθνικότητας, επηρεασμένη από το ιστορικό πλαίσιο κάθε έθνους, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και στην οριοθέτηση των ορίων μεταξύ «εμείς» και «αυτοί». Όταν οι μετανάστες εγκαθίστανται σε μια νέα χώρα και συνυπάρχουν μέσα στην κοινωνία, η παρουσία τους αμφισβητεί τα καθιερωμένα σύνορα, προκαλώντας μια επανεκτίμηση τόσο της ταυτότητας του εαυτού όσο και της αντίληψης των άλλων (Nagy, 2018· Markou, 2006).

Η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μεταναστευτική πολιτική εντός της ευρωπαϊκής περιοχής, χρησιμεύοντας ως κρίσιμη πτυχή τόσο της διαπραγμάτευσης όσο και της ένταξης. Η προσέγγιση για την ένταξη των μεταναστών ποικίλλει μεταξύ των κρατών, επηρεαζόμενη από τις αντίστοιχες πολιτικές και μεθόδους αντιμετώπισης των ανισοτήτων εντός των κοινωνικών ομάδων (Nagy, 2018· Krulj et al, 2024). Στην Ευρώπη, ιδιαίτερα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπάρχουν τρία βασικά μοντέλα για την ένταξη των μεταναστών. Τα τρία μοντέλα αποτελούνται από τον αποκλεισμό, γνωστό και ως λειτουργική αφομοίωση, πολιτική ολοκλήρωση και πλουραλιστική ή πολυπολιτισμική ολοκλήρωση. (Nagy, 2018· Ανδρούσου, 2020).

Η Γερμανία, η Αυστρία, η Δανία, η Ελλάδα και η Ιταλία χρησιμεύουν ως κύρια παραδείγματα τέτοιων χωρών. Ενώ η εστίαση μπορεί να είναι στα πολιτιστικά και πολιτικά ιδεώδη και όχι στις εθνικές αξίες, οι πρόσφατες πολιτικές ένταξης στη Γερμανία περιστρέφονται κυρίως γύρω από την αφομοίωση στο εργατικό δυναμικό. Στη Γαλλία, έχει διαμορφωθεί ένα δεύτερο μοντέλο που εστιάζει στην ενσωμάτωση των ατόμων σε μια ενοποιημένη εθνική ταυτότητα που επικεντρώνεται στις κοινές αξίες και δικαιώματα που ισχύουν για όλους. Αυτό το μοντέλο τονίζει ότι οι θρησκευτικές, εθνοτικές και πολιτιστικές ταυτότητες πρέπει να παραμείνουν προσωπικά ζητήματα και δεν πρέπει να αναγνωρίζονται ή να διακρίνονται μεταξύ των Γάλλων πολιτών (Nagy, 2018· Krulj et al, 2024).

Το τρίτο μοντέλο επικεντρώνεται στην προώθηση των ίσων ευκαιριών και στην πρόληψη των διακρίσεων. Αναγνωρίζει την παρουσία διαφορετικών εθνοτικών και φυλετικών ομάδων και στοχεύει στην προώθηση της επικοινωνίας και της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ τους, κυρίως σε τοπικό επίπεδο. Αυτή η προσέγγιση εφαρμόζεται από χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία και η Ολλανδία. Επιπλέον, αυτά τα μοντέλα συνδέονται και με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούν αυτά τα κράτη για τα παιδιά των μεταναστών, καθώς και για τη δεύτερη και τρίτη γενιά μεταναστών (Ανδρούσου, 2020).

Υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις για τα πρότυπα εκπαίδευσης: αφομοιωτική, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμική και αντιρατσιστική. Η προσέγγιση αφομοίωσης επικεντρώνεται στη φοίτηση στο επίσημο σχολείο της χώρας υποδοχής και στην εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας και των πολιτιστικών δεσμών με τη χώρα καταγωγής. Στόχος είναι η ταχεία αφομοίωση στην κοινωνία υποδοχής και η επίτευξη ίσων ευκαιριών. Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο ένταξης δίνει προτεραιότητα στη φοίτηση στο επίσημο σχολείο της χώρας υποδοχής, ενώ

παράλληλα προωθεί τη διγλωσσία μέσω της εθελοντικής συμμετοχής στα μαθήματα μητρικής γλώσσας (Nagy, 2018).

Το θεμέλιο του πολυπολιτισμικού μοντέλου βρίσκεται στη διατήρηση διαφορετικών πολιτισμικών πτυχών μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία, που επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα. Αντίθετα, το αντιρατσιστικό πρότυπο λειτουργεί με την προώθηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και την εξασφάλιση ίσης συμμετοχής μαθητών και δασκάλων από εθνικές μειονότητες, καθώς και δίκαιων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Bjerttrup et al, 2018).

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κατά τη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η φοίτηση παιδιών μεταναστών στα σχολεία δεν αναγνωρίστηκε επίσημα. Ωστόσο, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, τα ελληνικά σχολεία άρχισαν να εγγράφουν μετανάστες και παλιννοστούντες μαθητές και περίπου δύο χρόνια αργότερα, εφαρμόστηκε το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης μεταναστών στην Ελλάδα. Παρά τον δημόσιο διάλογο που χαρακτηρίζει τη μετανάστευση ως παράνομη και απειλή για τη δημόσια τάξη και ασφάλεια, εφαρμόστηκαν κατασταλτικές πολιτικές. Είναι ενδιαφέρον ότι τα παιδιά των μεταναστών χωρίς χαρτιά εγγράφηκαν ανεπίσημα στα σχολεία χωρίς την ενεργοποίηση αυτών των κατασταλτικών μέτρων. Αυτή η ασυνέπεια μπορεί να θεωρηθεί ως μια συμπονετική ενέργεια που λαμβάνεται από δασκάλους ή αρχές ή μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος μιας ευρύτερης προσέγγισης μη πολιτικής ανάμειξης στη ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (International Affair Institute, 2012· Ανδρούσου, 2020). Ωστόσο, οι εκπαιδευτική μονάδα όχι μόνο λειτουργεί ως πλατφόρμα απόκτησης γνώσης και μάθησης, αλλά λειτουργεί και ως μια ανθεκτική οντότητα που συντηρείται, υφίσταται μετασχηματισμούς και δημιουργεί μια συστηματική δομή με στόχο τη διάδοση της γνώσης μέσω λεπτών παιδαγωγικών μεθόδων. Σκοπός του είναι να ρυθμίζει και να ελαχιστοποιεί πιθανές διαταραχές και αντιπαραθέσεις που μπορεί να προκύψουν (Osler, 2011).

Η εφαρμογή αυτής της ανεπίσημης προσέγγισης δημιουργεί μια κατάσταση αβεβαιότητας μεταξύ των ατόμων. Οι γηγενείς μαθητές και οι μετανάστες χωρίς έγγραφα βρίσκονται να καταλαμβάνουν τον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο, μοιράζοντας θρανία και αίθουσες διδασκαλίας. Οι μετανάστες μαθητές αφήνονται να παλέψουν με τη δική τους αίσθηση ταυτότητας και να περιηγηθούν στην πολυπλοκότητα του τόπου τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο φαίνεται να τους αποκλείει λόγω των αντιληπτών διαφορών τους και της ξένης θέσης τους. Ενώ μπορεί να προσπαθούν να αφομοιωθούν, τα όρια που τους χωρίζουν κατασκευάζονται από πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες (International Affair Institute, 2012).

Με τα χρόνια, έχουν σημειωθεί σημαντικές πρόοδοι και βελτιώσεις τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης, όσο και στη μεταχείριση των μεταναστών. Η αύξηση της οικογενειακής μετανάστευσης έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ουσιαστική αύξηση του πληθυσμού των μεταναστών και των παλιννοστούντων φοιτητών από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 1995-1996, περίπου 10.634 μαθητές εγγράφηκαν στα δημοτικά σχολεία, 2.898 στα λύκεια και 438 στα εξειδικευμένα λύκεια. Την ίδια χρονιά ο αριθμός των μαθητών που επέστρεψαν στα δημοτικά σχολεία έφτασε τους 19.559. Προχωρώντας προς το σχολικό έτος 2002-2003, το συνδυασμένο σύνολο των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπολογίστηκε σε 130.114 (International Affair Institute, 2012).

Ενώ έχει σημειωθεί πρόοδος στην αποδοχή των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, οι πρωτοβουλίες ένταξης των μεταναστών δεν έχουν προτεραιότητα στην ελληνική μεταναστευτική πολιτική. Αντίθετα, απλώς αναφέρονται πρωταρχικός στόχος είναι η εφαρμογή διπλής εσωτερικής εποπτείας για τους μετανάστες μέσω αδειών παραμονής και εργασίας, η προώθηση της προσωρινής διαμονής για τους μετανάστες και η σύνδεση του θέματος της μετανάστευσης στην Ελλάδα με τη μάχη κατά της παράνομης μετανάστευσης (Osler, 2011).

Η Ελλάδα έχει υιοθετήσει μια πολιτική διαφοροποιημένου αποκλεισμού, όπου η πολιτική συζήτηση περιστρέφεται γύρω από την έννοια ενός εθνικά ενιαίου έθνους, όπου η ιθαγένεια καθορίζεται από την εθνικότητα, η οποία με τη σειρά της βασίζεται στην οικογενειακή καταγωγή. Το επίκεντρο είναι να δοθεί προτεραιότητα στην επιστροφή ατόμων που είναι πολίτες κρατών μελών της Ε.Ε. και έχουν το ίδιο εθνικό υπόβαθρο. Εν τω μεταξύ, η παρουσία των μεταναστών ικανοποιεί τη ζήτηση για φθηνή εργασία στην αγορά, καλύπτει τις συνολικές ανάγκες της οικονομίας και αντιμετωπίζει τις ελλείψεις στα ασφαλιστικά ταμεία (Bazić, Sekulić, 2021). Παρά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προάγει την ισότητα, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αλληλεγγύη, την αλληλεπίδραση και την εξάλειψη των εθνικιστικών τάσεων, το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να δίνει προτεραιότητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για όλους τους μετανάστες, ενώ περιθωριοποιεί τις μητρικές τους γλώσσες (Osler, 2011).

Για να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση, είναι επιτακτική ανάγκη η εθνοκεντρική πολιτική να υποστεί μετασχηματισμό στις διοικητικές, κοινωνικές και πολιτιστικές της πτυχές. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ισότιμη συμμετοχή των μεταναστών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις ταξικές της διαστάσεις. Πάντως, οι στόχοι

της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να επιτευχθούν εάν υπάρχουν μειώσεις στη χρηματοδότηση και περιορισμοί στις κοινωνικές πολιτικές (Bazić, Sekulić, 2021).

3. ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ

Κατά τη δεκαετία του 1980 ιδρύθηκαν οι αρχικές τάξεις υποδοχής ειδικά για τα παιδιά μεταναστών που επέστρεφαν από τη Γερμανία. Ταυτόχρονα ξεκίνησαν τη λειτουργία τους τα Φροντιστήρια. Αυτές οι πρωτοβουλίες στόχευαν στη διευκόλυνση της ένταξης αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην παροχή βοήθειας σε τυχόν μαθησιακές προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούσαν ανεξάρτητα και επικεντρώθηκαν στην προετοιμασία των μαθητών για ενδεχόμενη ένταξη στην κατάλληλη ηλικιακή τους ομάδα. Από την άλλη, τα Φροντιστήρια λειτουργήσαν ως συμπληρωματική υποστήριξη, συμπληρώνοντας την τακτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (Figgou, 2018).

Από το 1996, το ελληνικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει κάνει σημαντικά βήματα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων διαφόρων κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτής της πρωτοβουλίας, το Υπουργείο εισήγαγε μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση γνωστή ως διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ίδρυση και η διαχείριση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες νέων ατόμων με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτιστικά ή εκπαιδευτικά υπόβαθρα (Figgou, 2018· Φραγκουδάκη, 2020).

Έκτοτε, συνολικά 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν σήμερα σε διάφορες τοποθεσίες σε όλη την Ελλάδα. Το Υπουργείο Παιδείας βεβαιώνει ότι τα σχολεία αυτά, που θα συνεχίσουν να επεκτείνονται, εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κάθε μορφής διάκρισης, ενώ εμποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες. Από τα 26 σχολεία, υπάρχουν 13 δημοτικά σχολεία, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια. Για να ταξινομηθεί ως διαπολιτισμικό σχολείο, ο μαθητικός πληθυσμός θα πρέπει να αποτελείται από περίπου 45% παλιννοστούντες ή/και αλλοδαπούς μαθητές (Theofanidis, Fountouki, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε αυτά τα σχολεία έχουν λάβει όλοι την κατάλληλη κατάρτιση και τυχόν αναπληρωτές που προσλαμβάνονται για την κάλυψη κενών θέσεων επιλέγονται με βάση την πείρα τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Οι Τάξεις Υποδοχής προσφέρουν επιπλέον διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό, συμπληρώνοντας τις τακτικές σπουδές των μαθητών στην τάξη. Το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφερε συνολικά 8.537 μετανάστες μαθητές στις Τάξεις Υποδοχής και 4.957 στα Τμήματα Διδασκαλίας (Theofanidis, Fountouki, 2019).

Το 1999 έγιναν σημαντικές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα την ίδρυση της Τάξης Υποδοχής Ι, της Τάξης Υποδοχής ΙΙ, του Τμήματος Διδασκαλίας και του Διευρυμένου Ωραρίου. Αυτές οι αλλαγές παρέχουν ευελιξία στον Σύλλογο Διδασκόντων κάθε μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να επιλέξει το πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τις συγκεκριμένες ανάγκες των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών. Πρωταρχικός στόχος αυτής της προσαρμογής του θεσμικού πλαισίου είναι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της δέσμευσης της εκπαίδευσης για αυτούς τους μαθητές, διασφαλίζοντας την ομαλή και δίκαιη ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Theofanidis, Fountouki, 2019).

Το πρόγραμμα των Τμημάτων Υποδοχής αποτελείται από δύο κύκλους που ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα: Τάξεις Υποδοχής Ι, που εστιάζει στην εντατική εκμάθηση και προετοιμασία της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα με αυτό το πρόγραμμα, οι μαθητές παρακολουθούν επίσης ορισμένα μαθήματα στην κανονική τάξη, όπως Φυσική Αγωγή, Καλλιτεχνική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Σχολική Ζωή ή οποιοδήποτε άλλο μάθημα καθορίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Συμβούλιο. Η διάρκεια φοίτησης στις Τάξεις Υποδοχής Ι είναι ένα ακαδημαϊκό έτος. Εάν ένας μαθητής επιδείξει την ικανότητα να παρακολουθεί όλα τα μαθήματα χωρίς διακοπή μέχρι το τέλος του τριμήνου, οι δάσκαλοι και των Τάξεων Υποδοχής Ι και της κανονικής τάξης μπορεί να αποφασίσουν να επανεντάξουν τον μαθητή στην κανονική τάξη με ταχύτερο ρυθμό (Theofanidis, Fountouki, 2019· Φραγκουδάκη, 2020).

Η εφαρμογή προγράμματος μικτής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης παρατηρείται στις τάξεις υποδοχής ΙΙ. Αυτό το πρόγραμμα απευθύνεται σε φοιτητές που έχουν εγγραφεί πρόσφατα και διεξάγεται τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά. Το πρόγραμμα λειτουργεί ταυτόχρονα με τακτικά μαθήματα, παρέχοντας παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία. Η διάρκεια του μαθήματος εκτείνεται σε δύο ακαδημαϊκά έτη, αν και σε σπάνιες περιπτώσεις μπορεί να επεκταθεί σε τρία χρόνια. Η πρόθεση πίσω από αυτό το εκτεταμένο χρονοδιάγραμμα είναι να διασφαλιστεί η συνέχεια της υποστήριξης, μεγιστοποιώντας έτσι την αποτελεσματικότητά της. Στην Τάξη Υποδοχής ΙΙ, οι μαθητές συμμετέχουν στα κανονικά μαθήματα που προσφέρει το σχολείο, παράλληλα με τη λήψη επιπλέον γλωσσικής και μαθησιακής βοήθειας (Figgou, 2018· Fouskas, 2018).

Α) Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην «κανονική» τάξη ενισχύονται με την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν τις βασικές γλωσσικές τους δεξιότητες. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει τη συνεργατική διδασκαλία, με τον καθηγητή υπεύθυνο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Figgou, 2018· Fouskas, 2018).

Β) Οι ειδικοί δάσκαλοι θα συνεχίσουν να παρέχουν εντατική διδασκαλία στην ελληνική δεύτερη γλώσσα, διασφαλίζοντας την εξωτερική διαφοροποίηση στη διδασκαλία (Figgou, 2018).

Γ) Η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης μπορούν να επιλεγούν ως μάθημα επιλογής, εφόσον υπάρχει επαρκής αριθμός μαθητών (μεταξύ 7 και 15) (Μαντομμάτις, 2018).

Το Φροντιστήριο (Φ.Τ.) είναι αφιερωμένο στην παροχή βοήθειας σε μαθητές που επιστρέφουν ή αλλοδαπούς που μπορεί να αντιμετωπίζουν γλωσσικά εμπόδια. Τα άτομα αυτά μπορεί να μην έχουν προηγουμένως σπουδάσει σε Τ.Υ. Ι και/ή ΙΙ, ή μπορεί να έχουν συμμετάσχει σε υποστηρικτικά προγράμματα και μαθήματα αλλά εξακολουθούν να χρειάζονται επιπλέον γλωσσική υποστήριξη κατά τη μετάβαση σε κανονικά μαθήματα. Το Τ.Τ. λειτουργεί εκτός κανονικού σχολικού ωραρίου. Δημιουργείται Τμήμα Διδασκαλίας με τουλάχιστον 3 μαθητές και μπορεί να φιλοξενήσει το πολύ 8 μαθητές. Για την ίδρυση Φροντιστηρίου μπορούν να εγγραφούν στο ίδιο σχολείο μαθητές διαφορετικών περιοχών με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και των διευθυντών του σχολείου. Η έγκριση του Προϊσταμένου Τμήματος ή Γραφείου Εκπαίδευσης είναι επίσης απαραίτητη για την εξασφάλιση επαρκούς αριθμού μαθητών για την ίδρυση Φροντιστηρίου (Markou, 2006).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν συναντήσει την έννοια της πολυπολιτισμικότητας μέσω της μετανάστευσης, παρά την ύπαρξη προϋπάρχουσας πολιτιστικής ποικιλομορφίας εντός των συνόρων τους. Περιφερειακές, γλωσσικές, θρησκευτικές και εθνοτικές μειονότητες είναι εδώ και καιρό παρούσες. Η σχέση εκπαίδευσης και μετανάστευσης μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από την έννοια των συνόρων, τα οποία οριοθετούν και διαχωρίζουν τον κοινωνικό χώρο που διέπει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Μέσα στην ίδια εθνοτική ομάδα, οι θρησκευτικές, εθνοτικές και πολιτιστικές ταυτότητες θεωρούνται μέρος της ιδιωτικής σφαίρας και δεν αναγνωρίζονται ως διαφορές. Η ιθαγένεια, στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, είναι στενά συνδεδεμένη με την εθνικότητα (Cavounidis, 2002).

Από τη δεκαετία του 1980 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών δεν αναγνωρίστηκε επίσημα. Μόλις στα μέσα της δεκαετίας του 1990 τα ελληνικά σχολεία άρχισαν να εγγράφουν μετανάστες και παλιννοστούντες μαθητές και ακολούθησε η εφαρμογή του πρώτου προγράμματος νομιμοποίησης μεταναστών στην Ελλάδα δύο χρόνια αργότερα. Δυστυχώς, υπάρχει έλλειψη ίσης έμφασης στην εκπαίδευση όλων των μαθητών σχετικά με την κουλτούρα των μεταναστών μαθητών. Τελικά, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να επιτευχθούν εάν μειωθεί η χρηματοδότηση και μειωθούν οι κοινωνικές πολιτικές (Robertson, 2009).

5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με μεγάλη ευγνωμοσύνη, εκφράζω την εκτίμησή μου από καρδιάς στους αξιότιμους καθηγητές μου που καλλιέργησαν μέσα μου ένα βαθύ πάθος και με εμπότισαν με τη δική τους βαθιά ενσυναίσθηση σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και την αφομοίωση των μεταναστών στην κοινωνία. Εξίσου άξιες των ευχαριστιών μου είναι η ανεκτίμητη σοφία τους και η ακλόνητη δέσμευσή τους στη δια βίου μάθηση, η οποία συνεχίζει να διαμορφώνει το δικό μου προσωπικό ταξίδι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρούσου, Α. (2020). Παιδαγωγικές προκλήσεις του Π.Ε.Μ.: Επιτυχίες και όρια της εκπαιδευτικής και κοινωνικής παρέμβασης. *Σύγχρονα Θέματα*, 23(2), 147-148.
- Bazić, J., & Sekulić, B. (2021). CURRENT GLOBALISTIC PROJECTS EDUCATION IN EUROPE. *KNOWLEDGE - International Journal*, 47(2), 281-285.
- Bjertrup, S., Juul, P., Bouhenia, M., Mayaud, P., Perrin, C., Ben, J., & Blanchet., K. (2018). A Life in Waiting: Refugees' Mental Health and Narratives of Social Suffering after European Union Border Closures in March 2016. *Social Science and Medicine*. 2(15), 53-60.
- Cavounidis, J. (2002). Migration in Southern Europe and the Case of Greece, *International Migration*. 40(1), 45-70
- Figgou, L. (2018). Multiculturalism, Immigrants' integration and citizenship: Their ambiguous relations in educators' discourse in Greece. *Qualitative Psychology*. 5(1), 117-134.

- Fouskas, T. (2018). Migrants Through Education: Social Policy and Access to Early Childhood Education for Immigrant and Refugee Children in Greece in Times of Crisis. *Current Politics & Economic of Europe*. 30(1), 145-257
- International Affair Institute. (2012). Greece's National Report on the Study of the European Migration Network on the Migration to EU Students from Third Countries. Available online: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/immigration-students/11b_greece_national_report_immigration_of_international_students_final_nov2012_gr_version_en.pdf(accessed on 4th May 2024).
- Krulj, J., Lazović, N., Marković, E., & Vidosavljević, S. (2024). MULTICULTURAL VALUES AND MULTICULTURAL EDUCATION IN TRANSITION COUNTRIES. *KNOWLEDGE - International Journal* , 63(2), 169–173.
- Markou, G. (2006). Intercultural Education in Multicultural Greece. *European Journal of Intercultural Studies*. 4(3), 32-43.
- Mavrommatis, G. (2018). Grasping the Meaning of Integration in an Era of (Forced) Mobility: Ethnographic Insights from an Informal Refugee Camp. *Mobilities*. 13(4), 861–875.
- Nagy, Z. (2018). From Camps to Schools: The Participation of Refugee Children in Greek Public Education. *Journal of Modern Greek Studies*. 36(2), 373–399.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1–24.
- Robertson, S. (2009). Unraveling the politics of public private partnerships in education in Europe. In R. Dale and S. Robertson (eds), *Globalization and Europeanisation in Education* (Oxford: Symposium Books), 101–119.
- Theofanidis, D., & Fountouki, A. (2019). Refugees and Migrants in Greece: An Ethnographic Reflective Case Study. *Journal of Trans cultural Nursing*. 30(3), 26-31.
- Φραγκουδάκη, Α. (2020). Πώς η «πρόσθεση» αντικατέστησε την «αφαίρεση» και ο «πολλαπλασιασμός» τη «διαίρεση». *Σύγχρονα Θέματα*. 27(4), 147-148.