



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ.Σ.: Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση

Ειδίκευση: Κοινωνιολογία και Σύγχρονη Κοινωνία: Ειδικά Θέματα Παιδικής Ηλικίας,
Κοινωνικών Μειονοτήτων, Εργασίας και Εκπαίδευσης



Η ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ACCESSIBILITY OF MINORITIES TO EDUCATION

Επιβλέπων: Δ. Δασκαλάκης (Καθηγητής ΕΚΠΑ)

Συνεπιβλέποντες: Μ. Δημάκη-Ζώρα (Αν. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ)

Χ. Μπαμπούνης (Ομ. Καθηγητής ΕΚΠΑ)

ΒΕΡΡΟΥ ΣΤΥΛΙΑΝΗ

(Αρ. μητρώου: 7981160220206)

ΙΟΥΝΙΟΣ 2024, ΑΘΗΝΑ

**Αφιερώνω την παρούσα εργασία στην κόρη μου, Παπαγεωργίου Μοσχούλα
Χαραλαμπία, τελειόφοιτη στη Νομική του ΕΚΠΑ.**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη σταθερή στήριξη και αγάπη της οικογένειάς μου, που αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο αυτής της προσπάθειας. Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη εκφράζω στις κόρες μου, τη Μοσχούλα και την Ιωάννα, οι οποίες με τη ζεστασιά και την αγάπη τους μου έδωσαν δύναμη και έμπνευση στις πιο απαιτητικές στιγμές.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω επίσης στους φίλους και συναδέλφους μου, που με ενθάρρυναν και με στήριξαν ουσιαστικά κατά τη διάρκεια της συγγραφής.

Τέλος, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Δασκαλάκη Δημοσθένη, για την εποπτεία που παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Μειονότητα χαρακτηρίζεται ομάδα ανθρώπων που εξ αιτίας των φυσικών ή πολιτιστικών χαρακτηριστικών τους φέρονται να έχουν διαχωρισθεί από τους άλλους ανθρώπους στη κοινωνία που διαβιούν, αντιμετωπιζόμενοι κατά τρόπο διάφορο και άνισο που γι' αυτούς τους λόγους θεωρούν πως είναι αντικείμενα συλλογικής διάκρισης.»

Louis Wirth (1897-1952)

Η έννοια της «μειονότητας» παρουσιάζει πολυπλοκότητα και μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους. Συχνά, ταυτίζεται με την «εθνοτική μειονότητα», της οποίας η διαφοροποίηση από τη λοιπή κοινωνία στην οποία βρίσκεται έγκειται στην καταγωγή, τη γλώσσα ή την θρησκεία. Μειονοτικές ομάδες, ωστόσο, συνιστούν και όσες ομάδες βιώνουν τη διάκριση λόγω των διαφορών που παρουσιάζουν από την κοινωνία στην οποία δραστηριοποιούνται. Αυτές οι ομάδες μπορεί να είναι εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές, πολιτιστικές ή ακόμη και κοινωνικές. Η προστασία αυτών των ομάδων είναι συχνά απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη.

Ακριβώς επειδή η έννοια της μειονότητας παραμένει συγκεχυμένη, η ανάλυση που ακολουθεί διακρίνεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο εξετάζονται οι μειονοτικές ομάδες εν γένει, ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται στην μοναδική αναγνωρισμένη εθνοτική μειονότητα της χώρας μας, τη Μουσουλμανική Κοινότητα της Θράκης. Η Ελληνοτουρκική Εκπαιδευτική Συμφωνία του 1951, το Εκπαιδευτικό Πρωτόκολλο του 1968 και η Εκπαιδευτική Συμφωνία του 2000 ορίζουν τη μειονοτική εκπαίδευση, η οποία λειτουργεί παράλληλα με τη δημόσια εκπαίδευση. Η σχετική θεσμική αυτονομία, που διακρίνει τη μειονοτική εκπαίδευση, όπως αυτή απορρέει από τη Συνθήκη της Λωζάνης (ελευθερία ίδρυσης, λειτουργίας σχολείων, έκφρασης και ανάπτυξης της γλωσσικής ταυτότητας κ.λπ.), δεν στερεί από το ελληνικό κράτος το δικαίωμα να διδάσκει τον ελληνικό πολιτισμό και την εθνική ιδεολογία.

Το επίκεντρο του παρόντος δοκιμίου είναι η παρουσίαση της προσβασιμότητας των μειονοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο όπου διαμορφώνονται οι συνθήκες ισότητας και ένταξης των μειονοτικών ομάδων. Μέσω της εκπαίδευσης, μπορούν να ενισχυθούν οι γλωσσικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων, ενώ παράλληλα προάγεται η κατανόηση και ο σεβασμός μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων της χώρας.

Λέξεις-κλειδιά: προσβασιμότητα, μειονότητες, εκπαίδευση, συμπερίληψη, αποκλεισμός, Θράκη.

ABSTRACT

«Minority is a group of people who, because of their physical or cultural characteristics, are singled out from the others in the society in which they live for differential and unequal treatment, and who therefore regard themselves as objects of collective discrimination.»

Louis Wirth (1897-1952)

The concept of «minority» is complex and can be defined in various ways. Often, it is associated with «ethnic minority», whose differentiation from the rest of the society in which it exists lies in its origin, language, or religion. However, minority groups also include those who experience discrimination due to their differences from the society in which they operate. These groups can be national, religious, linguistic, cultural, or even social. The protection of these groups is often necessary to ensure equality and social justice.

Precisely because the concept of minority remains ambiguous, the following analysis is divided into two chapters. The first chapter examines minority groups in general, while the second focuses on the only officially recognized ethnic minority in our country, the Muslim Community of Thrace. The Greek-Turkish Educational Agreement of 1951, the Educational Protocol of 1968, and the Educational Agreement of 2000 define minority education, which operates alongside public education. The relative institutional autonomy that characterizes minority education, as derived from the Treaty of Lausanne (freedom to establish and operate schools, expression, and development of linguistic identity, etc.), does not deprive the Greek state of the right to teach Greek culture and national ideology.

The focus of this essay is the presentation of the accessibility of minorities in the field of education. Education is a critical area where conditions of equality and integration of minority groups are shaped. Through education, the linguistic and cultural specificities of minorities can be enhanced, while simultaneously promoting understanding and respect among the different communities of the country.

Keywords: accessibility, minorities, education, inclusion, exclusion, Thrace.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	0
ABSTRACT	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΟΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΕΝ ΓΕΝΕΙ	8
1. Κατηγορίες Μειονοτικών Ομάδων - Εκπαίδευση	8
1.1 Ηλικιακές Μειονότητες – Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	9
1.2 Άτομα με Αναπηρία.....	14
1.3 Άτομα με Μαθησιακές δυσκολίες	19
1.4 Ακούσιες Μειονότητες - Πρόσφυγες.....	23
1.5 Εθελοντικές Μειονότητες - Μετανάστες.....	32
2. Εκπαίδευση Μειονοτήτων και Κοινωνικός Αποκλεισμός	36
3. Εκπαιδευτικά Μειονοτικά Δικαιώματα - Διεθνές Δίκαιο	39
4. Η Συμπερίληψη των μειονοτήτων στην Εκπαίδευση	48
4.1 Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (2020).....	49
4.2 Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Μαθητών με Αναπηρία στην Ελλάδα του σήμερα.....	54
4.3 Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα σήμερα – Προτάσεις βελτίωσης...56	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ	58
1. Προϋποθέσεις για την ουσιαστική δυνατότητα άσκησης εκπαιδευτικών δικαιωμάτων της μειονότητας της Θράκης	58
1.1. Νομικό πλαίσιο.....	58
1.2. Το σημερινό αντικείμενο του δικαιώματος των μειονοτήτων στην εκπαίδευση. 59	
1.3. Οργανισμοί που προωθούν τα δικαιώματα των μειονοτήτων	63
2. Άσκηση εκπαιδευτικών μειονοτικών δικαιωμάτων στην πράξη κατά τον 20 ^ο αιώνα.....	63
3. Προτάσεις βελτίωσης μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη.....	66
3.1. Αλλαγή της στάσης μειονοτήτων για την εκπαίδευση	67
3.2. Αντιμετώπιση των παραβιάσεων.....	68
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	78

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε ερευνητής στη συζήτηση για τις μειονότητες πρέπει να αποφασίσει πώς θα ορίσει μια μειονότητα, ποια πρότυπα θα ακολουθήσει και ποιοι περιορισμοί τίθενται στην επιλογή του. Είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για το τι συνιστά μειονότητα στη διεθνή κοινότητα (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Wallerstein (1991), η ιδέα της εθνοτικής ομάδας αρχίζει να παίρνει τη θέση αυτού που θεωρούνταν προηγουμένως ως μειονότητα. Ο Wallerstein τονίζει ότι οι εθνοτικές ομάδες συνδέονται εξίσου στενά με τα κρατικά σύνορα όπως και το ίδιο το έθνος, με την εξαίρεση ότι ένα κράτος αποτελείται από ένα έθνος αλλά από πολλές εθνοτικές ομάδες. Επιπλέον, η πλειονότητα των ακαδημαϊκών συμφωνεί ότι μια μειονότητα πρέπει να έχει ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά για να υπάρχει, όπως κοινή γλώσσα, κοινή θρησκεία, κοινή ιστορία και κοινές παραδόσεις, αλλά κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ορίσει μια μειονότητα με γενικούς όρους. Όταν πρόκειται για την ελληνική λογοτεχνία, οι όροι «μειονότητα», «εθνική ή εθνοτική μειονότητα», «μειονότητα», «μειονοτική γλώσσα» κ.λπ. μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση, και η ανάλυση του μειονοτικού φαινομένου συχνά γίνεται πιο δύσκολη λόγω της έλλειψης σοβαρότητας και επιστημονικής αντιμετώπισης των μειονοτικών ζητημάτων (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997).

Θα πάρουμε λοιπόν ορολογίες και τυπολογίες από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Ο όρος «μειονότητα» δεν χρησιμοποιείται στη νομική θεωρία για να αναφερθεί σε μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται ορισμένα χαρακτηριστικά, αλλά μάλλον στην εγγενή δυναμική της εξουσίας που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο μια μειονοτική ομάδα αλληλοεπιδρά με το κράτος. Κατά συνέπεια, η μειονότητα συνδέεται με τη δική της διεκδίκηση, διότι η απλή ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ μιας πληθυσμιακής ομάδας δεν συνιστά την έννοια της μειονότητας, εάν η ομάδα δεν επιδιώκει τα χαρακτηριστικά αυτά να γίνουν αντικείμενο διεκδίκησης (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997). Κατά συνέπεια, η ιδέα της μειονότητας είναι δημιουργήμα και όχι υπαρκτή. Στην προσπάθειά του να κατηγοριοποιήσει τις διάφορες μορφές του καθεστώτος της μειονότητας, ο Ogbu (1978) αναφέρεται σε μια ορισμένη τυπολογία των μειονοτήτων χρησιμοποιώντας επιλεγμένα κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει

μια τυπολογία που απεικονίζει τα μοναδικά χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων μειονότητας-πλειοψηφίας, επιτρέπει την εξέταση της ιστορικής εξέλιξης και είναι εφαρμόσιμη σε όλους τους πολιτισμούς. Χρησιμοποιώντας αυτά τα κριτήρια, κάνει διάκριση μεταξύ ακούσιων και εκούσιων μειονοτήτων, εξηγώντας ότι οι εκούσιες επιλεγμένες μειονότητες είναι εκείνες των οποίων τα μέλη μετακινήθηκαν σε μια τοποθεσία με τη δική τους ελεύθερη βούληση σε αναζήτηση εργασίας ή καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Αναγνωρίζει επίσης αυτόνομες μειονότητες, οι οποίες είναι αριθμητικά μικρές ομάδες που δεν αποτελούν μέρος μιας μεγαλύτερης ομάδας (Χριστόπουλος & Τσιτσελίκης, 1997).

Ένας πληθυσμός ή μια κοινωνική ομάδα που αποκλείεται από σημαντικές πτυχές της κοινωνίας στην οποία ζει, έχει περιορισμένη πρόσβαση στα κέντρα εξουσίας, βιώνει συλλογικές διακρίσεις και συνήθως χαρακτηρίζεται από χαμηλότερη κοινωνική και πολιτική θέση περιγράφεται ως μειονότητα σε έναν άλλο ορισμό που εντοπίζει τις σχέσεις εξουσίας που δομούνται γύρω από την έννοια της μειονότητας. Κατόπιν των ανωτέρω, καθίσταται σαφές ότι η έννοια της μειονότητας δεν συνδέεται με μια μαθηματική πραγματικότητα, διότι οι αριθμητικές πλειοψηφίες είναι πιθανό να είναι ταυτόχρονα και κοινωνικές μειονότητες, και ταυτόχρονα η έννοια της μειονότητας αναγνωρίζει ένα ορισμένο επίπεδο κοινωνικής ισχύος, διότι για να υπάρξει μειονότητα, η παρουσία μιας πλειοψηφίας είναι αναγκαία συνθήκη.

Το παρόν δοκίμιο εξετάζει την τρέχουσα πραγματικότητα των μειονοτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θα εξεταστεί η διαμόρφωση της κάθε ομάδας μέσα στην ίδια την εκπαίδευση και θα παρατεθεί το πλήρες φάσμα της πρόσβασής τους στην εκπαίδευση. Θα μιλήσουμε για το κατά πόσο η συμμετοχή είναι θεσμικά κατοχυρωμένη, κατά πόσο η κυβέρνηση και η κοινωνία την επιτρέπουν και την προωθούν πραγματικά, ποιες είναι οι πραγματικές προκλήσεις κ.λπ. Στόχος μας είναι να επιστήσουμε την προσοχή στις διακρίσεις που αντιμετωπίζουν οι μειονότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στα εμπόδια που συναντούν, στον πραγματικό αποκλεισμό τους από το σχολείο, στην απροσεξία της πολιτείας τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη και στις όποιες διευκολύνσεις γίνονται για αυτές. Θα δώσουμε έμφαση στις αρνητικές επιπτώσεις αυτών των ενεργειών σε ατομικό επίπεδο, καθώς και στο επίπεδο των κοινωνικών προτύπων και της αγοράς εργασίας. Το πώς σκοπεύουμε να δημιουργήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ανοιχτό σε όλους και χωρίς αποκλεισμούς είναι επίσης κρίσιμο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΟΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΕΝ ΓΕΝΕΙ

1. Κατηγορίες Μειονοτικών Ομάδων - Εκπαίδευση

Ηλικιακές μειονότητες: Οι ηλικιωμένοι ανήκουν σήμερα στη μειοψηφική κατηγορία των οικονομικά «μη ενεργών», παρά το γεγονός ότι παλαιότερα είχαν παραδοσιακή εξουσία ή επιρροή (π.χ. η γεροντοκρατία). Οι διακρίσεις σε βάρος των ηλικιωμένων και ο διαχωρισμός τους από το κοινωνικό σύνολο είναι κάτι πολύ διαδεδομένο. Τα παιδιά θα μπορούσαν επίσης να θεωρηθούν μειονοτική ομάδα (Γκιντά, 2019), η οποία, αντίστοιχα με τους ηλικιωμένους, χρήζει προστασίας. Ιδιαίτερα οι ηλικιωμένοι, σε σχέση με την εκπαίδευση αποτελούν την ηλικιακή ομάδα που θα πρέπει να χαίρει διαφορετικής μεταχείρισης ως προς το δικαίωμα πρόσβασής της στην εκπαίδευση. Το ίδιο και όσοι απομακρύνθηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα πριν προλάβουν να ασκήσουν στο πλήρες φάσμα του το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση και πλέον η επανένταξή τους σε αυτό φαντάζει αδύνατη. Ειδική μέριμνα είναι απαραίτητη και για αυτούς (βλ. σχολεία δεύτερης ευκαιρίας στην Ελλάδα)

Εθνικές ή Εθνοτικές μειονότητες: Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα αναφέρεται στο δικαίωμα στην εκπαίδευση ως «το ίδιο το ανθρώπινο δικαίωμα και το απαιτούμενο μέσο για την πραγματοποίηση άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων». Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και αυτή πρέπει να παρέχεται χωρίς προκαταλήψεις. Οι μειονοτικές ομάδες δεν έχουν πάντα αυτό το προνόμιο, παρά τις διεθνείς ευθύνες για την εύκολη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ακόμη και αν μπορούν να πάνε στο σχολείο, μπορεί να χρειαστεί να παρακολουθήσουν μαθήματα σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν. Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών μπορεί να παραλείπουν γνώσεις σχετικά με την ιστορία, τα έθιμα και τη γλώσσα τους, αποτυγχάνοντας να διατηρήσουν την ταυτότητά τους. Τα παιδιά των μειονοτήτων μπορεί να χρειαστεί να διανύσουν μεγάλη απόσταση για να πάνε στο σχολείο, γεγονός που μπορεί να απαιτεί πολύ χρόνο ή/και χρήμα. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση παρεμποδίζεται επίσης από την αποτυχία αντιμετώπισης αυτών των ζητημάτων. Η συμμετοχή των μειονοτικών ομάδων στη λήψη αποφάσεων θα βοηθήσει τις εκπαιδευτικές αρχές να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους και να προσαρμόσουν ανάλογα το πρόγραμμα σπουδών (Γκιντά, 2019).

Ακούσιες μειονότητες: Οι ακούσιες μειονότητες, που αναφέρονται επίσης ως «καστανικές μειονότητες», είναι άτομα που αφομοιώθηκαν βίαια σε έναν πολιτισμό σε

κάποιο σημείο. Οι ακούσιες μειονότητες μπορεί να αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις στην εκπαίδευση από ό,τι άλλες (εθελοντικές) μειονότητες λόγω πολιτισμικών διαφορών. Τα παιδιά με κοινωνικό κεφάλαιο είναι καλύτερα σε θέση να αλληλοεπιδρούν με άλλες ηλικιακές ομάδες που μοιράζονται τον ίδιο στόχο.

Εθελοντικές μειονότητες: Στην επιδίωξη ενός καλύτερου οικονομικού, εκπαιδευτικού και πολιτικού μέλλοντος από ό,τι στη χώρα τους, οι μετανάστες συχνά αποκτούν το καθεστώς της μειονότητας στο νέο έθνος στο οποίο έχουν μεταναστεύσει. Οι εθελοντικές μειονότητες έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από ό,τι άλλες μειονότητες μεταναστών, επειδή δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην επιτυχία. Στην αρχή της ζωής ενός ατόμου σε ένα νέο έθνος, η προσαρμογή σε έναν εξαιρετικά διαφορετικό πολιτισμό και γλώσσα μπορεί να αποτελέσει πρόκληση. Λόγω των στόχων τους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι εθελοντές μετανάστες διαθέτουν συχνά πλούσιο κοινωνικό κεφάλαιο και δεν έχουν την αίσθηση της διαιρεμένης ταυτότητας που έχουν οι ακούσιες μειονότητες. Οι Μεξικανοί, οι Κουβανοί, οι Αφρικανοί και οι ιθαγενείς Αμερικανοί αποτελούν μερικούς από τους μεγαλύτερους μεταναστευτικούς πληθυσμούς της χώρας (Γκιντά, 2019).

Άτομα με αναπηρίες: Το κίνημα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία βοήθησε τους ανθρώπους να κατανοήσουν ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια μειονότητα που επηρεάζεται αρνητικά από την κοινωνία - όχι εξαιτίας αυτού που είναι ως άνθρωποι, αλλά μάλλον εξαιτίας των περιορισμών τους. Πολλά άτομα με αναπηρίες πιστεύουν ότι οι αναπηρίες τους (όπως π.χ. οι παθήσεις και οι βλάβες) δημιουργούν στη συνέχεια κοινωνική μειονεξία (π.χ. δημιουργούν δυσκολίες και εμπόδια). Οι δύσκολες καταστάσεις προκύπτουν όχι εξαιτίας μιας πάθησης ή αναπηρίας αλλά επειδή οι άνθρωποι με αναπηρία στερούνται την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία εξαιτίας της μειονοτικής τους θέσης. Ο αποκλεισμός αυτός από την κοινωνική ζωή, φυσικά περιλαμβάνει και τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση.

1.1 Ηλικιακές Μειονότητες – Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Στην Ελλάδα, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ιδρύθηκαν το 1997, με το πρώτο ΣΔΕ να ανοίγει τις πόρτες του το 2000. Η λειτουργία τους από το 2000 έως το 2015 μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις φάσεις με βάση το θεσμικό τους πλαίσιο. Πέντε (5) ΣΔΕ λειτούργησαν κατά την πρώτη, πιλοτική/πειραματική περίοδο χωρίς επίσημο

θεσμικό πλαίσιο. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης υιοθετήθηκαν σημαντικές παιδαγωγικές καινοτομίες, οι οποίες οδήγησαν στην ανάπτυξη της μοναδικής κουλτούρας των ΣΔΕ και τα διαφοροποίησαν από τα σχολεία αναφοράς -δηλαδή, τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του πρώτου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δημοσίευση μιας υπουργικής απόφασης το 2003, η οποία θεσμοθέτησε τη δομή και τη λειτουργία των ΣΔΕ, σηματοδότησε το τέλος αυτής της φάσης. Ο αριθμός των ΣΔΕ σχεδόν δεκαπλασιάστηκε στην επόμενη φάση. Η συλλογική κουλτούρα των ΣΔΕ αναπαράχθηκε, ενώ τα καινοτόμα στοιχεία των ΣΔΕ παρέμειναν έντονα με την πλήρη εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, παρά τη σημαντική αύξηση του αριθμού τους, την αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας και την αντικατάσταση ατόμων που κατείχαν θέσεις ευθύνης σε επίπεδο κεντρικού σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων (Βεργίδου & Υφαντή, 2019).

Το 2008, μια νέα υπουργική απόφαση τροποποίησε τη θεσμική δομή για τη συγκρότηση και τη διοίκηση των ΣΔΕ με σκοπό την προσαρμογή τους στα σχολεία αναφοράς. Οι διευθυντές των ΣΔΕ και οι εκπαιδευτικοί ένωσαν τις δυνάμεις τους για να αντισταθούν σε αυτή την πολιτική, η οποία αποσκοπούσε στη μείωση των δημιουργικών στοιχείων και στην προσαρμογή των ΣΔΕ στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων αναφοράς, με διαμαρτυρίες και καταγγελίες κατά των επιχειρούμενων αλλαγών. Ο βαθμός αναπαραγωγής της κουλτούρας που είχε ήδη καθιερωθεί στους δύο προηγούμενους γύρους τέθηκε σε κίνδυνο σε αυτό το τρίτο βήμα.



Εικόνα 1: Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Πηγή: Google Scholar

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας φαίνεται να προτείνουν ένα σχέδιο δράσης αιχμής για την εκπαίδευση στο έθνος μας. Με τον όρο «καινοτομία» εννοούμε χαρακτηριστικά της οργάνωσης, της λειτουργίας και του προγράμματος σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που τα διαφοροποιούν από τα αντίστοιχα σχολεία της

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι βασικοί τομείς στους οποίους το πρόγραμμα σπουδών και η επίσημη εκπαίδευση αποκλίνουν είναι όσον αφορά τις έννοιες, το περιεχόμενο, τις στρατηγικές διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών. Η πρωταρχική εστίασή του είναι στον ενήλικο μαθητή, ο οποίος έχει πλούσιες εμπειρίες ζωής, κοινωνικούς ρόλους, ποικίλους μαθησιακούς προσανατολισμούς, την ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στη μαθησιακή διαδικασία και την ελευθερία να μαθαίνει με τη δική του ταχύτητα και με τον τρόπο που τον εξυπηρετεί καλύτερα.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι ότι προσαρμόζεται ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις προσδοκίες και τις δεξιότητες κάθε μαθητή, καθώς και στα κίνητρα και τους μακροπρόθεσμους στόχους του. Οι γραμματισμοί και η απόκτηση δεξιοτήτων που αναφέρονται στα πρότυπα του προγράμματος σπουδών χρησιμεύουν ως βάση για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΣΔΕ (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003). Η ευελιξία του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου του με τη βοήθεια των μαθητών αποτελεί κρίσιμο συστατικό στοιχείο της καινοτόμου προσέγγισής του στην εκπαίδευση. Δίνει μεγάλη έμφαση στην εκμάθηση θεμελιωδών δεξιοτήτων (γραφή, ανάγνωση και μαθηματικά) καθώς και πιο σύγχρονων ικανοτήτων, όπως αυτές που απαιτούνται για τη χρήση ξένων γλωσσών και νέων τεχνολογιών. Τα Ελληνικά και τα Αγγλικά, τα Μαθηματικά και η Πληροφορική, οι Κοινωνικές Σπουδές, οι Περιβαλλοντικές Σπουδές και ο Επιστημονικός Γραμματισμός (Φυσική και Χημεία) αποτελούν τα θεμελιώδη γνωστικά αντικείμενα. Άλλα μαθήματα περιλαμβάνουν την αισθητική αγωγή, τη μουσική, το θέατρο, την τέχνη και το χορό.

Αναπτύσσει ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών στο πλαίσιο της σχέσης του με την τοπική κοινωνία, ώστε να αξιοποιεί όλους τους κοινωνικούς χώρους όπου υπάρχει γνώση και εμπειρία (χώροι εργασίας, καλλιτεχνική παραγωγή, πολιτιστικές εκδηλώσεις κ.λπ.). Ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους ανθρώπους να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν τη γνώση κριτικά, αναλυτικά και συνθετικά, ώστε να παράγουν νέες ιδέες και να συμβάλλουν στην ανανέωση και την ανάπτυξή τους. Η συμπερίληψη εργαστηρίων παράλληλα με τα βασικά υποχρεωτικά μαθήματα, τα οποία αποτελούν εβδομαδιαία εργαστήρια που ανταποκρίνονται στα ατομικά ενδιαφέροντα και τις μοναδικές απαιτήσεις και αιτήματα των εκπαιδευομένων, προσθέτει επίσης ευελιξία στο πρόγραμμα σπουδών. Η μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στη μάθηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους

εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ να αναζητούν νέους τρόπους διδασκαλίας (Χοντολίδου, 2003).

Το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται και χρησιμοποιεί την έρευνα-δράση, επειδή ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να διεξάγει έρευνα στην τάξη του και να μεταβεί από απομνημονευμένος μεταδότης πληροφοριών σε συνδημιουργό γνώσης με τους μαθητές. Τα σχέδια εργασίας, τα διαθεματικά σχέδια δράσης, οι ομαδικές εργασίες και οι συνεργασίες, η συνέχεια της εργασίας σε περισσότερες από μία διδακτικές ώρες, η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και διευκολυντή της εργασίας, καθώς και η εξωσχολική και εξατομικευμένη διδασκαλία είναι μερικά μόνο παραδείγματα από τις πολλές μαθησιακές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται με έμφαση στις ερευνητικές μεθόδους. Χωρίς να παραμελείται η κατά καιρούς αναγνωρισμένη ανάγκη για περισσότερο εποπτευόμενη μάθηση, αυτές οι τεχνικές μάθησης επιτρέπουν σε όλους να μαθαίνουν από τους άλλους. Η διδασκαλία προάγει την κριτική σκέψη και μια αυτόνομη, ενεργητική διαδικασία μάθησης. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα όταν οι εμπειρίες, οι ανάγκες και οι μελλοντικοί τους στόχοι λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία, στις μεθοδολογίες μάθησης και στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη βαθύτερη πεποίθηση, την ικανότητα και την απόφαση του εκπαιδευτικού να δώσει στους μαθητές φωνή στις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα.

Εξαρτάται από το άνοιγμά τους να ακούσουν τις απόψεις τους, να τις ενσωματώσουν δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία και να τις αντιπαραβάλουν με την επιστημονική μέθοδο. Η μάθηση υπονοείται από αυτό το είδος διδασκαλίας. Τα πρωταρχικά μέσα μάθησης είναι πλέον οι συζητήσεις ως μέσο επικοινωνίας. Όσον αφορά τα τεκμήρια που θεωρούσαν δεδομένα, υιοθετημένα από τους γονείς ή την κοινωνία, τα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία «αυξάνουν την ικανότητά τους να μαθαίνουν», κατανοούν πώς να σκέφτονται κριτικά και να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις (Κουλαουζίδης, 2007). Σύμφωνα με τον Freire, η κριτική σκέψη απαιτεί μια διαφορετική οπτική γωνία για τον κόσμο. Έχει ισχυρή σύνδεση με τη δράση στη διαδικασία αλλαγής της πραγματικότητας (Freire & Faundez, 1989). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παροτρύνουν τους μαθητές να έχουν κάποιου είδους μετασχηματιστική εμπειρία. Θα πρέπει να τους παρέχουν τους πόρους που είναι απαραίτητοι για να κάνουν αυτοσυντηρητικές κρίσεις. Ο Mezirow υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολυάριθμοι μέθοδοι για να βοηθηθούν οι άνθρωποι στην ανάπτυξη της

κριτικής σκέψης. «Μπορείτε να τους προτείνετε να παρακολουθήσουν μια ταινία, να τη μελετήσουν, να διαβάσουν κείμενα που τους αναγκάζουν να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα ζητήματα προκειμένου να λάβουν αποφάσεις ή να διαβάσουν οτιδήποτε θεωρείτε ιδιαίτερα δύσκολο που αμφισβητεί τα τεκμήριά τους. Μπορείτε να τους ζητήσετε να αλλάξουν ρόλους, για παράδειγμα, ζητώντας από έναν εκπαιδευόμενο να υποστηρίξει την ακριβώς αντίθετη θέση. Ποια μέθοδο θα χρησιμοποιούσατε; Πώς θα ήταν να βρισκόταν στην αντίθετη θέση και πώς θα το χειριζόταν; Δεν χρειάζεται να τους κάνουμε διάλεξη για τις απόψεις τους. Απλώς παρουσιάζουμε την εναλλακτική άποψη και ζητάμε από τους ανθρώπους να λάβουν υπόψη τους εναλλακτικές υποθέσεις που δεν αποτελούν απειλή για αυτούς» (J. Mesirrow, 1990).

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης ανησυχίες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του διδάσκοντα και συνδέονται με τη χρήση τέτοιων τακτικών. Δίνεται η εντύπωση ότι χορηγείται υπέρμετρη ελευθερία στον εκπαιδευτικό, η οποία μπορεί να έχει τα αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ενώ άλλοι γραμματισμοί είναι περισσότερο γνωστικοί, τεχνικοί, πρακτικοί και βοηθητικοί, ορισμένοι γραμματισμοί (κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί) θεωρούν ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Πηγάκη, 2003). Γίνεται τόσο ετήσιος όσο και σχεδιασμός της διδασκαλίας σε επίπεδο μονάδας ή μιας ώρας. Θεωρείται ότι είναι πρακτικός και απλός στη χρήση και θεωρείται απαραίτητος για να κάνει ο εκπαιδευτικός καλά τη δουλειά του. Μια άλλη καινοτομία είναι η διαδικασία και η δυνατότητα αξιολόγησης του. Εκτείνεται πέρα από την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος του μαθητή, καθώς ξεκινάει από την προετοιμασία του μαθήματος ή της δραστηριότητας και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, της εκτέλεσης του έργου και της αξιολόγησης του αποτελέσματος.

Η συμμετοχή, το ενδιαφέρον, η προσπάθεια, η ανταπόκριση/απόδοση, η συνεργασία και το εύρος του θέματος αξιολογούνται στα μαθήματα γραμματισμού. Η συμμετοχή, η συνεργασία, η πρωτοβουλία, η ανάληψη ευθύνης, η επίλυση προβλημάτων και η αποτελεσματικότητα αξιολογούνται κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Είναι περιγραφική και επικεντρώνεται στην επιτυχία του κάθε μαθητή στο συγκεκριμένο θέμα και μόνο, χωρίς να γίνονται συγκρίσεις με την πρόοδο άλλων μαθητών. Παρέχει αποδείξεις για το αν η προσπάθεια ενός μαθητή βελτιώνεται ή όχι και πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το ατομικό πρόγραμμα και τις μαθησιακές προτιμήσεις του μαθητή. Έτσι, οι παρατηρήσεις, οι μεθοδικές παρατηρήσεις, οι υποστηρικτικές κρίσεις σχετικά με τις ελλείψεις, η ενίσχυση για την επανάληψη των ευνοϊκών σημείων και οι συμπεριφορές για μεγαλύτερα αποτελέσματα

αντικατοπτρίζουν την πρόοδο του μαθητή. Ο φάκελος με το υλικό που περιλαμβάνει τις εργασίες των μαθητών χρησιμεύει ως βάση για την αξιολόγηση της συνολικής προόδου τους (επιστολές, ημερολόγιο, άρθρα, εργασίες μαθημάτων, σχέδια, κολάζ, γραπτές εργασίες καθώς και τα σχόλια του εκπαιδευτικού για κάθε κείμενο). Αντιπαραβάλλοντας τα νέα γραπτά τους με τα προηγούμενα ή τα πρωτότυπα γραπτά τους, οι μαθητές είναι σε θέση να κατασκευάσουν τη δική τους εντύπωση για το τι μαθαίνουν και πώς το μαθαίνουν. Αυτός ο φάκελος αντιπροσωπεύει την εξέλιξη της προσωπικής τους ιστορίας, η οποία αφηγείται την εξέλιξή τους. Οι μαθητές συμμετέχουν στην παρακολούθηση της δικής τους επιτυχίας θέτοντας στόχους. Αυτό συμβαίνει δύο φορές κάθε εννέα μήνες με εκθέσεις προόδου που συντάσσονται με γνώμονα τις προαναφερθείσες πληροφορίες.

1.2 Άτομα με Αναπηρία

Ο ορισμός της έννοιας της αναπηρίας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τον επιστημονικό κόσμο και η περιγραφή της με σαφήνεια έχει αποδειχθεί μια πρόκληση για αυτόν λόγω της περιπλοκότητας που το φαινόμενο αυτό παρουσιάζει. Οι σχετικές διατυπώσεις είναι πολυάριθμες, με ορισμένες από αυτές να λαμβάνουν υπόψη το άτομο ως βιολογικό ον αποκλειστικά, άλλες ως μέλος της κοινωνίας και να βασίζουν την ανάλυσή τους στη συμπεριφορά του ατόμου και άλλες να εστιάζουν στην μειονεκτικότητα που η αναπηρία του επιφέρει.

Το **ιατρικό-βιολογικό μοντέλο** εντοπίζει τα αίτια της αναπηρίας σε βιολογικές δομές και διεργασίες. Το κοινωνικό περιβάλλον ασκεί περιορισμένη επιρροή στο συνονθύλευμα της έννοιας της αναπηρίας. Το άτομο αποτελεί παθητικό δέκτη της αναπηρίας και θεωρείται ότι αντιμετωπίζει ένα προσωπικό πρόβλημα, στο οποίο καλείται να προσαρμόσει τη ζωή του. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία σχετίζεται με την απώλεια, τη βλάβη ή την απόκλιση από τις «φυσιολογικές» ψυχικές ή βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου. Η ιατρική φαίνεται να είναι ο μόνος επιστημονικός κλάδος που είναι ικανός να εξετάσει αυτό το σχεδόν αποκλειστικά βιολογικό φαινόμενο.

Το μοντέλο αυτό εισάγει, επιπλέον, μια ευρέως διαδομένη ορολογία. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «impairment» αναφέρεται σε βλάβη-πάθηση των οργάνων ή των λειτουργιών του ανθρώπου. Με τον όρο «disability» περιγράφεται ο περιορισμός ικανοτήτων του ανθρώπου ως απόρροια της βλάβης. Τέλος, ο όρος «handicap»

αναφέρεται στις επιπτώσεις που προκαλεί ο περιορισμός των ικανοτήτων αναφορικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων του ανθρώπου (Mundy, 2002).

Στον αντίποδα αυτής της ανάλυσης βρίσκεται το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο εξετάζει την αναπηρία υπό το γενικότερο κοινωνικό-περιβαλλοντικό της πλαίσιο. Η αναπηρία δεν συνιστά ένα αποκλειστικά βιολογικό φαινόμενο που είναι αποκομμένο από την κοινωνία στην οποία αναπτύσσεται, αλλά αυτή παραμένει άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο την προσδιορίζει και τη διαμορφώνει. Είναι προϊόν κοινωνικής δραστηριότητας, κοινωνικών πρακτικών, ιδεολογιών και πολιτικών. Το μοντέλο αυτό θέτει, επίσης, την παράμετρο της λειτουργικότητας. Με τον όρο «λειτουργικότητα» περιγράφεται η δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί τις καθημερινές ανθρώπινες λειτουργίες. Επίσης, γίνεται αναφορά στον όρο «συμμετοχή» (participation), στην εμπλοκή δηλαδή του ανθρώπου σε καταστάσεις της ζωής, όπως και στον όρο «δραστηριότητα» (activity), δηλαδή στην εκτέλεση από τον άνθρωπο μιας ενέργειας ή μιας αποστολής. Αντιστοίχως, αναδεικνύεται η έννοια «περιορισμοί συμμετοχής», η οποία παραπέμπει στα προβλήματα που μπορεί να βιώνει ένα άτομο κατά την εμπλοκή του σε καταστάσεις της ζωής, όπως και η έννοια «εμπόδια δραστηριοτήτων», η οποία αναφέρεται στις δυσκολίες ενός ατόμου που πιθανώς να εμφανιστούν κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων του.

Σήμερα, στα άτομα με αναπηρία περιλαμβάνονται όσοι:

- α)** Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- β)** Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοι).
- γ)** Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- δ)** Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- ε)** Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
- στ)** Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που αν και δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας ξεκινά στις απαρχές του 20^{ου} αιώνα και διακρίνεται σχηματικά σε τρεις μεγάλες χρονικές περιόδους. Από το 1906 έως το 1950, η ιδιωτική πρωτοβουλία παίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Υπάρχουν κάποια ιδρύματα για την περίθαλψη και την εκπαίδευση ατόμων που παρουσιάζουν προβλήματα όρασης, ακοής και κινητικά προβλήματα, ωστόσο οι δομές αυτές προτάσσουν τον ιδρυματικό και προνιακό τους χαρακτήρα, με τον επιμορφωτικό και εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα να έρχεται στις τελευταίες θέσεις. Την αφετηρία της θεσμοθετημένης ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμανε η ίδρυση στην Αθήνα από το Κράτος του «Ειδικού Σχολείου Ανόμαλων και Καθυστερημένων Παιδών, το οποίο σχεδόν αμέσως μετονομάστηκε με τον Ν. 1049/1938 σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών».

Από το 1950 έως τη μεταπολίτευση, το ενδιαφέρον για τα άτομα με νοητική αναπηρία και ψυχικές διαταραχές εντάθηκε, με αποτέλεσμα να κινητοποιηθεί και η Πολιτεία. Το Κράτος ίδρυσε το 1972 δεκαοκτώ δημόσια δημοτικά σχολεία ειδικής εκπαίδευσης σε διάφορες περιφέρειες της χώρας, ενώ τον Ιούλιο του 1973 ιδρύθηκαν ακόμη είκοσι σχολεία. Αν και το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία αντιμετωπίστηκε πιο επιστημονικά και μεθοδευμένα και πάλι δεν έγινε κάποιο βήμα προς τη σχολική ένταξη των ατόμων αυτών.

Την τρίτη περίοδο σηματοδοτεί το τέλος της μεταπολίτευσης και φθάνει μέχρι το σήμερα, όπου η ενεργοποίηση των κρατικών μηχανισμών προς μία συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ξεκινήσει. Εφαρμόζοντας μία πολιτική ένταξης, κατά το 1983-1984 το Κράτος ίδρυσε τις λεγόμενες «Ειδικές Τάξεις», οι οποίες άνοιξαν τις πόρτες τους σε παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και φοιτούν σ' αυτές μόνο λίγες ώρες την εβδομάδα, ενώ τις υπόλοιπες παρακολουθούν την κανονική τους τάξη. Μέχρι το σχολικό έτος 1999-2000, μάλιστα, λειτουργούσαν 728 τέτοιες τάξεις. Καινοτομία αποτέλεσε, ακόμη, η ίδρυση στην Καλλιθέα Αττικής κατά το 1983 της «Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» με σκοπό την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης εφήβων με μέτρια νοητική αναπηρία.

Υπό το νομοθετικό πρίσμα, ήδη από το 1974 στο πρώτο μεταδικτατορικό Σύνταγμα, κατοχυρώνεται το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ως προς τη δωρεάν παιδεία σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης. Η Ελληνική Βουλή ψήφισε νόμο το έτος 1981, ο οποίος, μεταξύ άλλων, όριζε ότι η ειδική (και επαγγελματική) εκπαίδευση παρέχεται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, προέβλεπε ειδικές σχολικές δομές και κατέστησε υποχρεωτική τη φοίτηση των ατόμων με αναπηρία σε αυτές από τα 6 έως

τα 17 τους έτη. Με τον Νόμο 1566/1985 ο νομοθέτης έρχεται, όμως, να εντάξει σταδιακά τα ιδιωτικά σχολεία στον δημόσιο τομέα, να επιμηκύνει τον χρόνο σχολικής φοίτησης και να υιοθετήσει την αρχή της σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ο Νόμος 2817/2000 δείχνει ακόμη περισσότερη επιμέλεια του ζητήματος από μέρους του κράτους. Σε αυτόν επαναβεβαιώνεται η παροχή δωρεάν από το κράτος ειδικής εκπαίδευσης και καθορίζεται ο τύπος των αυτοτελών Σχολείων ειδικής αγωγής, στα οποία φοιτούν πλέον μόνο μαθητές με σοβαρές δυσκολίες. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ως αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και θεσμοθετούνται τα «Τμήματα ένταξης», τα οποία λειτουργούν στα «γενικά» Σχολεία.

Οι εξελίξεις που παρατηρήθηκαν κατά τον τελευταίο αιώνα είναι συνδυασμός μιας σειράς μεταρρυθμίσεων, ανάλογων κοινωνικών μεταστροφών και αγώνων. Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20ου αιώνα, η διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων το 1950, η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία το 1970, η επίδραση της ουμανιστικής φιλοσοφίας για «ένταξη» και «ενσωμάτωση», ο αγώνας κατά των φυλετικών διακρίσεων και η μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος στο παιδί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων τάσεων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το ζήτημα των ατόμων με αναπηρία άρχισε να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό και παιδαγωγικό πρόβλημα, με έμφαση στη δημιουργία και εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παράλληλα με την παροχή ιατρικών μέσων και υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας. Η αναγνώριση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία για ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και η υλοποίηση αυτής της ιδεολογίας οδήγησαν στον σχεδιασμό ενός διαφοροποιημένου σχολικού προγράμματος, προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες των παιδιών, το οποίο, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ονομάστηκε «Ειδική Αγωγή».

Κατά τις δεκαετίες 1970-1980 το αίτημα της «ένταξης» των μαθητών με αναπηρία και της συνύπαρξής τους με τους υπόλοιπους μαθητές κέρδιζε ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές. Το παιδί με αναπηρία, που φοιτά σε ένα ειδικό σχολείο, δεν έχει τη δυνατότητα να συναναστρέφεται με συνομηλίκους του δίχως αναπηρία, με αποτέλεσμα να αισθάνεται αποκλεισμένο από το κοινωνικό σύνολο. Ακόμη και όταν οι μαθητές με αναπηρία βρίσκονται χωροταξικά στο ίδιο σχολείο με τους υπόλοιπους μαθητές, αν παραμένουν διαχωρισμένοι και απομονωμένοι μέσα στην αίθουσα τους - όπως εφαρμόστηκε δηλαδή λανθασμένα ο θεσμός της συνεκπαίδευσης και αργότερα

στην Ελλάδα - βιώνουν την απόρριψη. Παράλληλα, παρατηρήθηκε αύξηση της παραπομπής παιδιών στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης. Αυτές οι παραπομπές δεν αφορούσαν παιδιά με σοβαρή αναπηρία, αλλά κυρίως μαθητές με ήπιες μορφές δυσκολιών, όπως μαθησιακές δυσκολίες και ελαφρά νοητική αναπηρία, που προηγουμένως φοιτούσαν στη "γενική" τάξη. Αυτή η πρακτική προκάλεσε έντονο προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ειδικών τάξεων και ως προς το εάν η λειτουργία τους οδηγούσε σε μεγαλύτερη περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το αποτέλεσμα αυτού του δημόσιου διαλόγου και των αντιπαραθέσεων του ήταν η εμφάνιση του όρου «συνεκπαίδευση» (inclusion) τη δεκαετία του 1990 (Vislie, 2003).

Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός σχολείου «για όλους», που ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και δεν τους απομονώνει επικαλούμενο την αδυναμία του να ανταπεξέλθει. Με τη μέριμνα για την παροχή κατάλληλων εχεγγύων σε όλους, η συνεκπαίδευση είναι μία διαδικασία συνεχούς και συστηματικής αλλαγής, χάρη στην οποία έννοιες όπως η ικανότητα, η αποτυχία και η επιτυχία επαναπροσδιορίζονται διαρκώς και αποκτούν νέο περιεχόμενο ανάλογο των εξελίξεων. Οι θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές, επιπλέον, αποτελούν έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της συνεκπαίδευσης, με την αποδοχή και τον σεβασμό της ποικιλομορφίας να βρίσκονται στην κορυφή των αξιωμάτων που προσδιορίζουν το περιεχόμενο της.

Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης καθιερώνει τη συνύπαρξη και τη συνεργασία μαθητών που έχουν κάποια μορφή αναπηρία, αυτών που κινδυνεύουν να αποτύχουν εντός των σχολικών αιθουσών και όσων δεν παρουσιάζουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Έτσι, γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ τους. Σκοπός είναι μέσω αυτής της μεθόδου ο κάθε μαθητής να αναπτύξει το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Για τον λόγο αυτόν, οι διδακτικές στρατηγικές, ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των συμμετεχόντων κοκ. υπόκεινται σε διαρκείς μεταβολές και μεταρρυθμίσεις, προκειμένου ο κάθε μαθητής να ξεκλειδώσει τις ικανότητές του με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Πάνω από όλα, όμως, η συνεκπαίδευση είναι μια ιδέα που ενώνει.

Πρώτη προϋπόθεση για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών χάρη στις οποίες η συνεκπαίδευση θα ανθίσει είναι η αξιοποίηση της υφιστάμενης γνώσης για το σχολείο. Επειδόμενοι στην υπάρχουσα παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία, στα βιώματα και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών του σήμερα, δυνάμεθα να μετασχηματίσουμε τις υπάρχουσες πρακτικές σε στρατηγικές συνεκπαίδευσης.

Δεύτερη προϋπόθεση συνιστά ο εντοπισμός των εμποδίων που ανακύπτουν και δεν διευκολύνουν ούτε την απόδοση των μαθητών ούτε τη μεταξύ τους συνεργασία. Προσδιορίζοντας τα εμπόδια εξαιτίας των οποίων αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, ερχόμαστε ένα βήμα πιο κοντά στην επιτυχημένη εφαρμογή της.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκλάβουν τη διαφορετικότητα των μαθητών ως ευκαιρία για μάθηση και πηγή εμπειριών (τρίτη προϋπόθεση). Παραμερίζοντας τη σύγχυση που παρατηρείται να βιώνουν αρχικώς, θα πρέπει να αλλάξουν την προσέγγιση τους και αρπάξουν την ευκαιρία που τους δίνεται για επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη. Εξάλλου, με την ανάπτυξη ανάμεσά τους μιας «κοινής γλώσσας» αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές, θα πάψουν να αισθάνονται μόνοι και ανήμποροι. Κάτι τέτοιο θα επιτευχθεί μέσω της οργάνωσης συμμετοχικών και συνεργατικών δράσεων, όπως σεμιναρίων, ομαδικών συζητήσεων κλπ. (τέταρτη προϋπόθεση). Απαραίτητη κρίνεται και η εκμετάλλευση όλων των διαθέσιμων πόρων είτε πρόκειται για υλικά μέσα είτε για ανθρώπινο δυναμικό (πέμπτη προϋπόθεση) σε συνδυασμό με την καλλιέργεια των συνθηκών, οι οποίες δημιουργούν το κατάλληλο έδαφος για την εφαρμογή καινοτόμων εγχειρημάτων (έκτη προϋπόθεση) (Ainscow, 2000).

1.3 Άτομα με Μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» πλέον χρησιμοποιείται ευρέως και πλέον με λιγότερους ενδοιασμούς από ό,τι στο παρελθόν πρωτίστως επειδή έχει διευρυνθεί και δεν ακούγεται απειλητικός στα αυτιά των γονέων. Ο στιγματισμός του παιδιού κατά συνέπεια έχει μειωθεί με την αυξανόμενη αποδοχή του όρου. Έπειτα, λόγω της εγγενούς φύσης του προβλήματος, δίνεται το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό να χαρακτηρίσει έναν μαθητή που έχει κακές επιδόσεις ως δυσλεξικό, προκειμένου να του παράσχει εξειδικευμένη βοήθεια και θεραπεία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η περιγραφή, η διάγνωση και η θεραπεία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των επαγγελματιών. Αν θέλουμε να ορίσουμε τον ευρύ και πολύπλευρο όρο «μαθησιακές δυσκολίες», μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον ορισμό που δημιούργησε το Γραφείο Παιδείας των ΗΠΑ τον Δεκέμβριο του 1977, ο οποίος τροποποιήθηκε αργότερα από την Εθνική Κοινή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (NJCLD). Αυτός ο ορισμός είναι πιο

πλήρης και λειτουργικός, διότι περιλαμβάνει τη φράση «ασυμφωνία μεταξύ γνωστικού επιπέδου και επίδοσης», η οποία χρησιμεύει ως βάση για τη διάγνωση και την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Επομένως, κατά τη γνώμη του, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε μια ευρεία κατηγορία ασθενειών που παρουσιάζονται με το να καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την εκμάθηση και τη χρήση των δεξιοτήτων της γραφής, της ανάγνωσης, της ακρόασης, της ομιλίας, του συλλογισμού και των μαθηματικών. Οι ασθένειες αυτές είναι έμφυτες στο άτομο, προκαλούνται από μια ανωμαλία του κεντρικού νευρικού συστήματος και, επειδή η διαχρονικότητά τους έχει μόλις πρόσφατα αναγνωριστεί, μπορεί να διαρκέσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Επιπλέον, τα προβλήματα συμπεριφοράς, αυτοελέγχου και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν αποτελούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Οι τελευταίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες προβληματικές καταστάσεις, όπως σοβαρές κινητικές βλάβες, αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, κακή διδασκαλία και πολιτισμική στέρηση, αλλά δεν αποτελούν άμεση συνέπεια αυτών των καταστάσεων (Πολυχρονοπούλου,2012).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ετερογενείς ομάδες, όπως αναφέρει τόσο ο ορισμός όσο και η παρατήρηση της Παντελιάδου (2011), γεγονός που καθιστά δύσκολη τη δόμηση ενός κεντρικού προφίλ. Με άλλα λόγια, υπάρχει ένα ακανόνιστο μοτίβο συμπεριφοράς και μια διαφορά στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται τα ταλέντα του κάθε ατόμου (πολύ καλές ικανότητες σε κάποιους τομείς και αδικαιολόγητα χαμηλές σε άλλους). Ως αποτέλεσμα, ο ορισμός της NJCLD δίνει έμφαση στη μεταβλητότητα, την οργανική προέλευση, τον ενδογενή χαρακτήρα, τον διαχρονικό χαρακτήρα και τον αποκλεισμό άλλων ασθενειών μαθησιακών δυσκολιών.

Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε πλήθος υποκατηγοριών λόγω της ποικιλομορφίας τους, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα άτομα που τις εμφανίζουν μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Τέτοια στοιχεία είναι:

- η φυσιολογική νοημοσύνη
- οι επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες
- οι χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από αυτές που είναι λογικές δεδομένης της διανοητικής τους ικανότητας, της πρόσβασης στην εκπαίδευση και της ηλικίας τους
- η διαφορά στον τρόπο ανάπτυξης των ικανοτήτων κάθε ατόμου

-η φωνολογική ανεπάρκεια, η οποία αναφέρεται στην αδυναμία ενός παιδιού να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει σωστά τα δομικά συστατικά από τα οποία αποτελείται κάθε λέξη και

-οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Λόγω της συνεχούς αρνητικής ανατροφοδότησης που δέχονται τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο επιρρεπή στην ανάπτυξη συναισθηματικών προβλημάτων. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν όλες οι απαιτήσεις ενός παιδιού, συμπεριλαμβανομένων των συναισθηματικών αναγκών, είναι απαραίτητη μια ολιστική προσέγγιση της υποστήριξης, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες και εμπειρίες. Η παρέμβαση πρέπει να λαμβάνει υπόψη το παιδί, την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, σύμφωνα με τους Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006) και συγκεκριμένα στοχεύοντας:

-Να ενημερωθεί με ακρίβεια και πληρότητα η οικογένεια του παιδιού για τις συγκεκριμένες μαθησιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζει.

-Να προετοιμάσει τον μαθητή να διαχειριστεί πιθανές αποτυχίες

-Να ενισχύσει τα κίνητρα και να βελτιώσει την προοπτική του μαθητή για τις ικανότητές του εκτός της τάξης.

-Να μειώσει την ανησυχία, ενισχύοντας παράλληλα τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή.

-Να βελτιώσει τις σχέσεις γονέα-παιδιού-δασκάλου και να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και του νοικοκυριού.



Εικόνα 2: Μαθησιακές δυσκολίες. Πηγή: Study.com

Η πιο σημαντική πτυχή αυτής της μελέτης μπορεί να είναι οι έννοιες της ψυχοσυναισθηματικής παρέμβασης και της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τακτικές και στρατηγικές εντατικά και ατομικά με άλλα παιδιά στην τάξη.

Οι βασικές ψυχοπαιδαγωγικές έννοιες επιβάλλουν στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ευέλικτο διδακτικό υλικό και προσεγγίσεις, καθώς και εκείνες που είναι δομημένες και έχουν σαφώς καθορισμένους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Τομείς στους οποίους ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφιστήσει την προσοχή του συνιστούν οι εξής:

-Αξιολόγηση του επιπέδου αυτοπεποίθησης του παιδιού. Η διδασκαλία πρέπει να ξεκινά με θέματα που ο μαθητής κατανοεί ήδη πολύ καλά, με μικρά βήματα που οδηγούν στην επιτυχία και με τις μαθησιακές του δυσκολίες αργότερα. Ο δάσκαλος πρέπει να το έχει αυτό κατά νου.

Το άγχος και ο φόβος είναι κοινά συναισθήματα μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη και από τους γονείς τους, τα παιδιά αντιμετωπίζουν σε τακτική βάση σκληρή κριτική και απόρριψη.

-Εξατομικευμένη διδασκαλία. Τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να μελετήσουν τις ίδιες εκπαιδευτικές τεχνικές με τους συνομηλίκους τους, επειδή διαφέρουν από τους τυπικούς μαθητές. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στη μεθοδική χρήση στρατηγικών παρακίνησης.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις δεξιότητες και τις γνώσεις του μαθητή του, ώστε να επιλέγει διδακτικό υλικό και θέματα που θα ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Η επιτυχία συχνά εξαρτάται περισσότερο από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα υλικά και τα μέσα παρά από τα ίδια τα υλικά και τα μέσα.

-Διαρκής παρακολούθηση και αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί τις προκλήσεις που το παιδί αντιμετωπίζει καθώς και την πρόοδο που αυτό παρουσιάζει (η οποία θα πρέπει να καταγράφεται σε πίνακες, διαγράμματα κ.λπ.) Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εμψύσει στο μαθητή την αίσθηση της προσωπικής υπευθυνότητας και του σεβασμού για την ανάπτυξή του.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν ποικίλες μορφές υποστήριξης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως όταν πρόκειται για την οικοδόμηση δεσμών που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση στις ικανότητες των παιδιών, επιδεικνύοντας παράλληλα ενσυναίσθηση και όχι συμπόνια. Ο δάσκαλος πρέπει να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να βοηθήσει τον μαθητή να ανακτήσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του, παρέχοντάς του διακριτική, προσαρμοσμένη βοήθεια, διορθώνοντας μόνο τα πιο στοιχειώδη λάθη γραφής και δίνοντάς του την ευκαιρία να αναπληρώσει τις δυσκολίες του σε διάφορες

δραστηριότητες της τάξης. Ο δάσκαλος μπορεί ακόμα να βοηθήσει τον μαθητή με τον ήρεμο, σαφή λόγο του και τις μη αγχωτικές μεθόδους εργασίας του. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και σπιτιού και η διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών είναι δύο από τις σημαντικότερες προσπάθειες του εκπαιδευτικού (Πολυχρονοπούλου , 2012).

1.4 Ακούσιες Μειονότητες - Πρόσφυγες

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία επικυρώθηκε στις 26 Ιανουαρίου 1990, άλλες ευρωπαϊκές οδηγίες και διεθνείς συμφωνίες αποτελούν το γενικό θεσμικό πλαίσιο για τη μετανάστευση, εντός του οποίου όλα τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να λειτουργούν για την προστασία των δικαιωμάτων των ανήλικων προσφύγων. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι η πρώτη ουσιαστικά οικουμενική, πιο ολοκληρωμένη και περιεκτική σύμβαση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην ιστορία. Έχει επίσης λάβει τη μεγαλύτερη υποστήριξη από τα κράτη μέλη του ΟΗΕ. Τα συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται από το κείμενο να υποστηρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και να διασφαλίζουν τη σταδιακή υλοποίησή του στη βάση της ισότητας των ευκαιριών (άρθρο 28 της Σύμβασης). Δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες ανάπτυξης της κοινωνίας με την ανάπτυξη πρακτικών αλληλεπίδρασης μεταξύ ταυτότητας και διαφορετικότητας, η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην επίλυση των διαφορών και των εντάσεων που προκαλεί η πολυπολιτισμικότητα.

Η ΕΕ αναγνωρίζει τον σεβασμό της ποικιλομορφίας ως βασική έννοια για τη διατήρηση της εσωτερικής συνοχής στους τομείς της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής των κρατών μελών της, διότι αποτελεί ζωτικό συστατικό της δημοκρατίας. Σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο, η πολιτική της ΕΕ για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων εμπίπτει στη γενική ομπρέλα του δικαιώματος στη διαφορετικότητα, την ίση μεταχείριση και τα ίσα δικαιώματα. Η ΕΕ βασίζει τις αποφάσεις της στην προσδοκία ότι όλα τα κράτη μέλη θα υιοθετήσουν μια πρότυπη πολιτική για την οργάνωση της εκπαίδευσης των ασυνόδευτων και μη ανήλικων προσφύγων. Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των κρατών της ΕΕ προσπαθεί να εναρμονιστεί σε ένα ενιαίο πλαίσιο για την ένταξη των ανήλικων προσφύγων, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Ανάλογα με τις εμπειρίες των κρατών μελών, υπάρχουν διαφορές τόσο στους επιδιωκόμενους στόχους

όσο και στο περιεχόμενο. Ως αποτέλεσμα, διαπιστώνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα σε έθνη όπως η Σουηδία, η Αγγλία και οι Κάτω Χώρες παρέχουν ίσες ευκαιρίες, ενώ κατοχυρώνουν την απαγόρευση των διακρίσεων και αναγνωρίζουν την ύπαρξη πολλών εθνοτικών και φυλετικών ομάδων (Αρώνη, 2019).

Τόσο στους σκοπούς της παιδαγωγικής εκπαίδευσης όσο στην ουσία της, η έννοια του πολιτισμού συχνά απουσιάζει. Οι περισσότερες αναφορές της γίνονται από Έλληνες και ξένους ερευνητές καθώς και από διεθνείς οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Hohmann (1989), η «πολυπολιτισμικότητα» είναι μια κοινωνική κατάσταση που προκαλείται από τη μετανάστευση, κατά την οποία οι διαδικασίες επηρεάζονται από την εισροή νέων μειονοτικών ομάδων που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από τον επικρατούντα πληθυσμό. Η ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιεί συχνά τη φράση «η ελληνική κοινωνία μετατρέπεται σε πολυπολιτισμική κοινωνία» (Γκόβαρης, 2001), η οποία είναι κατανοητή δεδομένης της συνεχιζόμενης μεταναστευτικής κρίσης και της επανένταξης των Ελλήνων μεταναστών και ομογενών στην κοινωνία μας. Στη βιβλιογραφία, η φράση «διαπολιτισμικότητα» εμφανίζεται συχνά και συχνά ερμηνεύεται διαφορετικά. Δεδομένου ότι έχει χρησιμοποιηθεί για ποικίλες εκφάνσεις της πολυπολιτισμικότητας σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, κρίνεται σημαντικό να αποσαφηνιστεί ο όρος και η εξέλιξή του με την πάροδο του χρόνου (Αρώνη, 2019).

Η Οικουμενική Διακήρυξη για την Πολιτιστική Διαφορετικότητα, η οποία «καθιστά σαφές ότι κάθε άτομο πρέπει να αναγνωρίζει όχι μόνο την ποικιλομορφία σε όλες τις μορφές της, αλλά και τον πλουραλισμό της δικής του ταυτότητας, μέσα σε κοινωνίες που είναι οι ίδιες πλουραλιστικές», υιοθετήθηκε στην 31η Σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO στο Παρίσι το 2001. Η ίδια Διακήρυξη ορίζει τον πολιτισμό ως «το σύνολο των ιδιαίτερων πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, και το οποίο περιλαμβάνει, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις».

Τα ακόλουθα επτά ρεύματα σκέψης - το αντισταθμιστικό ρεύμα, το ρεύμα της πολιτισμικής συνείδησης, το ρεύμα του ισότιμου ετεροκεντρισμού, το ρεύμα του απομονωτισμού, το ρεύμα του αντιρατσισμού, το ρεύμα της κοινωνικής εκπαίδευσης και το ρεύμα της συνεργασίας - εντοπίστηκαν από τον Michel Pagé στην έρευνά του το 1993 και όλα αναφέρονται ως «διαπολιτισμικά» (Pagé, 1993). Ο Γκόβαρης (2001, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2008) ισχυρίζεται ότι έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να

οριστεί ο όρος «διαπολιτισμικότητα», η κάθε μία από διαφορετική οπτική γωνία. Ενώ ο Dickopp σημειώνει μια ασάφεια στην ερμηνεία της πρόθεσης «inter», ο Rey von Almen την ορίζει ως ένα πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών που στοχεύει στην υπέρβαση των ορίων τους και στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που διαμεσολαβεί στην εκπαίδευση μεταξύ των πολιτισμών για αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή; Χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για να αναδείξει τις ομοιότητες μεταξύ των δύο πολιτισμών; Ή μήπως εκπαιδεύει τους ανθρώπους χρησιμοποιώντας καθολικά εφαρμόσιμες αρχές;

Ο Hohmann απορρίπτει την ιδέα της δημιουργίας ενός μοναδικού παιδαγωγικού κλάδου για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, διότι, αφενός, η διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι νόμιμη μόνο όταν περιλαμβάνει γενικά ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους στο πρόγραμμα σπουδών της και, αφετέρου, δεν θα πρέπει να αποτελεί ειδική εκπαίδευση αλλά συστατικό στοιχείο της γενικής εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Είναι μια αντίδραση στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί (Reich). Η διαπολιτισμικότητα παρέχει στον Kruenger-Portratz την ευκαιρία να επιτεθεί και να διαλύσει το παραδοσιακό, εθνο-εθνικιστικό σχολείο του έθνους-κράτους της σύγχρονης περιόδου, ενώ παράλληλα εκθέτει τα πρότυπα και τους κανόνες που κάποτε θεωρούνταν δεδομένα, αλλά τώρα είναι παράλογα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Τέλος, σύμφωνα με τον Nieke, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας ως Κριτικής Παιδαγωγικής συνεπάγεται τη διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της δημιουργίας μιας αυθεντικής ταυτότητας για το «Εγώ» προς όφελος μιας κριτικής αντιπαράθεσης με τις διαδικασίες δημιουργίας κοινοτικών ταυτοτήτων (Αρώνη, 2019).



Εικόνα 3: Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πηγή: Google Scholar

Μια συγκεκριμένη περιγραφή των εννοιών που χρησιμοποιούνται στη διαπολιτισμική παιδαγωγική εν γένει αποδείχτηκε δύσκολο να βρεθεί. Οι όροι «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική» απαντώνται στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, αλλά αναφέρονται σε διαφορετικές έννοιες (Γκότοβος, 1997). Η διαπολιτισμικότητα τονίζεται μέσω της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», η οποία υποστηρίζει τις ισότιμες ευκαιρίες τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφεται από την Κανακίδου και τη Παπαγιάννη ως μια σειρά μεθόδων για τη διαχείριση των διακρίσεων και των εντάσεων. Πρόκειται για μια παιδαγωγική αντίδραση "θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένων τόσο των εσωτερικών σχολικών διαδικασιών όσο και των αποτελεσμάτων τους. Μαζί με την υποστήριξη και τη συνεργασία της κυβέρνησης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να μεταμορφώσει το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα, έτσι ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες να εκφράζονται ελεύθερα.

Η «διαπολιτισμική παιδαγωγική» επικεντρώνει τον μαθητή που είναι παιδί στις μοναδικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμώμενες μεθόδους μάθησης. Για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα σχολεία απαιτείται πρόσθετη κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού καθώς και η δημιουργία υλικού κατάρτισης και εποπτείας. Σε αυτό το παιδαγωγικό μοντέλο, τα άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο συνδέονται, συνεργάζονται και συνυπάρχουν σε μια ολοκαίνουργια ανοιχτή κοινωνία που διέπεται από τις αξίες της ισότητας, της κατανόησης και της αποδοχής (Αρώνη, 2019). Στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι να διαλύσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σε μια κοινωνία που γίνεται όλο και πιο ποικιλόμορφη, με όλα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που μπορεί να ακολουθήσουν. Ενθαρρύνει την αρμονία και την ενότητα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τα μοναδικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διέπεται από τα ακόλουθα αξιώματα:

1. Η προϋπόθεση της αρχής της ισότητας των πολιτισμών: Οι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν την ίδια αξία για όσους τους φέρουν. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί κάθε πολιτισμός υπό συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες, καθώς και η σημασία του για την προσωπική ανάπτυξη, παρουσιάζουν ενδιαφέρον από παιδαγωγική άποψη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού ή πολυπολιτισμικού

ατόμου. Εάν ένας μαθητής έχει γνώσεις και εικόνες από δύο ή περισσότερα πολιτισμικά συστήματα όταν εισέρχεται στο σχολείο, θα πρέπει να του δοθεί η ελευθερία να τις αναπτύξει χωρίς παρεμβάσεις.

2. Οι υποθέσεις του ελλείμματος και της διαφοράς: Η υπόθεση του ελλείμματος βασίζεται στην ιδέα ότι οι μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις ξεκινούν το σχολείο με διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικού κεφαλαίου. Πιστεύεται ότι τα παιδιά των μεταναστών και τα παιδιά από φτωχότερα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στρώματα είναι ανεπαρκή και έχουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Σύμφωνα με την υπόθεση της διαφοράς, τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία αυτών των ομάδων δεν είναι κατώτερα, αλλά απλώς διαφορετικά. Για τα παιδιά των μειονοτήτων, όπως και για τα παιδιά της πλειοψηφίας, η αποδοχή αυτών των χαρακτηριστικών είναι ζωτικής σημασίας.

3. Η αρχή των ίσων ευκαιριών: Ο στόχος της δημιουργίας ενός «ανθρώπινου» σχολείου (Τσιάκαλος, 2000), το οποίο θα παρέχει γνώσεις προσαρμοσμένες στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» κάθε μαθητή, βελτιώνεται με την ισότιμη αναγνώριση των γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών συνιστωσών των μεταναστών (Vygotsky, 1993). Η διαπολιτισμικότητα είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της ισότητας στην κοινωνία και την εκπαίδευση και όχι αυτοσκοπός.

Οι ασυνόδετοι έφηβοι μετανάστες και πρόσφυγες κινδυνεύουν με απέλαση και βίαιη απομάκρυνση, γεγονός που έχει οδηγήσει στη θέσπιση νομοθεσίας για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους σε παγκόσμια κλίμακα (Chase & Sigona, 2017). (I.O.M., 2020). Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία επικυρώθηκε με συντριπτική πλειοψηφία από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου 1989, θεσπίζει τα δικαιώματα των παιδιών. Το άρθρο 28 της Σύμβασης, την οποία η Ελλάδα επικύρωσε το 1992 (Ν. 2101/92, ΦΕΚ 192 τ.), αναγνωρίζει ότι κάθε παιδί έχει συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα στην εκπαίδευση και καλεί τα κράτη να διασφαλίζουν την πρόσβαση και να προωθούν την τακτική φοίτηση όλων των παιδιών. Τα παιδιά των προσφύγων από το κράτος ασύλου πρέπει να λαμβάνουν εκπαίδευση, σύμφωνα με το άρθρο 22 της Σύμβασης του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων.

Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, ακόμη και τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τις ατομικές ικανότητες, σύμφωνα με το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και το άρθρο 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά,

Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα. Επιπλέον, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες εξέδωσε μια «Πολιτική για τα παιδιά πρόσφυγες» για τη βελτίωση της φροντίδας τους, τονίζοντας την ανάγκη διπλής προστασίας των παιδιών προσφύγων λόγω του διπλού καθεστώτος τους (U.N.H.C.R., 2003). Στο ίδιο πνεύμα, το άρθρο 22 της Σύμβασης του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων τονίζει την υποχρέωση της χώρας ασύλου να παρέχει στα παιδιά των προσφύγων εκπαίδευση. Οι προαναφερθείσες ρήτρες αναδεικνύουν την αξία της εκπαίδευσης για τα παιδιά παγκοσμίως και ειδικότερα για τα παιδιά των προσφύγων. Σύμφωνα με το Παγκόσμιο Σύμφωνο για τη Μετανάστευση, μία από τις κορυφαίες προτεραιότητες του πλαισίου στήριξης των προσφύγων είναι η εκπαίδευση (I.O.M., 2020).

Ωστόσο, το γεγονός και μόνο ότι υπάρχουν αυτές οι ρήτρες δεν εγγυάται ότι θα τηρηθούν. Μελέτες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα και σε άλλα ευρωπαϊκά έθνη, μεταξύ άλλων, αποκαλύπτουν σημαντικά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου από τους μετανάστες (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2017). Πολλά κράτη που φιλοξενούν πρόσφυγες δεν διαθέτουν την απαραίτητη υποδομή για την ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), οι μετανάστες-μαθητές σε πολλές χώρες μεταξύ 2000 και 2010 είχαν λιγότερη πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, εγκατέλειψαν το σχολείο νωρίτερα και είχαν χειρότερες επιδόσεις στο σχολείο από τους γηγενείς μαθητές (O.E.C.D., 2010). Σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους, οι πρόσφυγες έχουν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να μείνουν εκτός σχολείου τη στιγμή που πάνω από το 50% από αυτούς είναι κάτω των 18 ετών. Το 77% των τεσσάρων εκατομμυρίων παιδιών-προσφύγων που δεν φοιτούν στο σχολείο ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών προσφέρει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών και προσεγγίσεων, με την ένταξη και την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο να αποτελούν τα κύρια θεμέλια (Berkovich, 2014). Η εξάλειψη των ανισοτήτων και η επιτυχής ενσωμάτωση παιδιών με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, μορφωτικές ή πολιτισμικές διαφορές στο γενικό σχολείο είναι ο στόχος της χρήσης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Η προώθηση της συμπερίληψης αποτελεί βασική αρχή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της προάσπισης του δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, ιδίως εκείνων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Η ελληνική Πολιτεία έχει προβεί σε συγκεκριμένες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν, μεταξύ άλλων: (α) τη

συνεκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, (β) την ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων, βιβλίων και διδακτικού υλικού, (γ) την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων, (δ) την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαπολιτισμικών δράσεων για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και (ε) τη λήψη μέτρων και τη δημιουργία συστημάτων υποστήριξης (Αρώνη, 2019).

Η δημιουργία της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, των Τάξεων Υποδοχής, της Συμπληρωματικής Διδασκαλίας και των Διαπολιτισμικών και Μειονοτικών Σχολείων είναι μερικές από τις πρωτοβουλίες που συνθέτουν το πλαίσιο της Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος είναι να συμπεριληφθούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, να κατακτήσουν τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης, να μειωθεί το ποσοστό εγκατάλειψης και να αυξηθεί ο ρυθμός με τον οποίο προχωρούν σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Με την ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.) και την αναδιοργάνωση των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) (Ν. 4547/2018) (Eurydice, 2019), η αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κινείται προς αυτή την κατεύθυνση (Eurydice, 2019). Η ελληνική κυβέρνηση πρέπει να θέσει ως προτεραιότητα την παροχή πρόσβασης στη σχολική εκπαίδευση σε όλους τους ανήλικους πρόσφυγες. Το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής και με την υποστήριξη της πλειοψηφίας των τοπικών κοινωνιών, σχεδίασε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων, με τον τεράστιο αριθμό ανήλικων προσφύγων που εισέρχονται στην Ελλάδα να επηρεάζει σημαντικά τον σχεδιασμό του (Αρώνη, 2019).

Οι πρωταρχικοί στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες μαθητές είναι: α) να εγγυηθεί ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα στο σχολείο ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και β) να προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη και να διευκολύνει τη σταδιακή ένταξη των παιδιών προσφύγων στην ελληνική ή άλλη ευρωπαϊκή κοινωνία (Ζαραμπούκα, 2018). Βασικός στόχος του Υπουργείου Παιδείας κατά την αμέσως προηγούμενη δεκαετία και έως σήμερα υπήρξε η ένταξη όλων των παιδιών-προσφύγων και μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον, με έμφαση στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για την ομαλή μετάβαση της πλειονότητας των μαθητών στην πρωινή ζώνη (Δελτίο Τύπου, Υ.ΠΑΙ.Θ.). Συγκροτήθηκε μια ομάδα διαχείρισης, συντονισμού και παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων και

διορίστηκαν συντονιστές εκπαίδευσης των προσφύγων (ΣΕΠ) σε ένα ασταθές περιβάλλον (ετερογενής προσφυγικός πληθυσμός, ασαφές νομικό καθεστώς και προοπτικές επανεγκατάστασης και διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων ανά περιοχή). Ο σχεδιασμός και ο ειδικός προγραμματισμός έγιναν αμέσως για να εξασφαλιστεί ότι τα παιδιά των προσφύγων θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας, 2017).

Για την ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσδιορίζονται τρεις βασικές προτεραιότητες στο πλαίσιο της σχετικής ευρωπαϊκής εμπειρίας: πρώτον, η υποστήριξη των προσφυγόπουλων σε επίπεδο μάθησης, δεύτερον, η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός και οι τέχνες που προάγουν την κοινωνική ένταξη και τρίτον, η συνεχής αξιολόγηση των δράσεων που έχουν αναληφθεί. Παράλληλα τονίστηκε η σημασία του ρόλου του μέντορα, της διδασκαλίας της τοπικής γλώσσας, της συμμετοχής των γονέων των παιδιών προσφύγων και της συμμετοχής των γονέων των παιδιών στη δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος (Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π, 2017).

Η υλοποίηση του προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων κατά τον πρώτο χρόνο αντιμετώπισε μια σειρά από προβλήματα, όπως προβλήματα συντονισμού, μεταβαλλόμενες δομές και μετακινήσεις προσφύγων, αδυναμία πρόσβασης των παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση, έλλειψη σχολικών διπλωμάτων ή πρόκληση αντιστοίχισης με ελληνικά και ανεπαρκής καθοδήγηση. Η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε πρόκληση λόγω των ατελειών και των περιορισμών του ισχύοντος νομικού πλαισίου, του μεγάλου χρονικού διαστήματος που χρειάστηκε για τη σύσταση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ) και των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και του τρόπου στελέχωσής τους, του ασαφούς ρόλου και των συγκεχυμένων αρμοδιοτήτων των Σ.Ε.Π. και των αντιδράσεων των τοπικών κοινοτήτων (Καδιγιαννόπουλος, 2019).

Ενώ σημειώνουν πρόοδο σε θεμελιώδεις γνωστικούς τομείς και προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ικανοποιητικό βαθμό, η σχολική εγκατάλειψη εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα για τα παιδιά των προσφύγων. Η συμμετοχή των προσφύγων στο σχολείο επηρεάζεται από ποικίλες εσωτερικές (προσωπικές αντιλήψεις, στάσεις κ.λπ.) και εξωτερικές (περιβάλλον) πτυχές (οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών). Αρκετές αποτελεσματικές στρατηγικές προέκυψαν μέσα από τη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής των γονέων προσφύγων, των εκπαιδευτικών

εκδρομών και των αλληλεπιδράσεων με την ευρύτερη κοινότητα (Ζαραμπούκα, 2018). Με τη δημιουργία των προϋποθέσεων για τη φοίτηση των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία, το Υπουργείο Παιδείας έκανε το πρώτο βήμα προς την κοινωνική τους ένταξη. Η ομαλή λειτουργία του Δ.Υ.Ε.Π. παρεμποδίστηκε από μια σειρά πρακτικών προβλημάτων που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων. Επιπλέον, υπήρχαν ζητήματα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων υποδοχής της πρωινής ζώνης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017). Το εγχείρημα των Τάξεων Υποδοχής αντιμετωπίζει λειτουργικά προβλήματα που συνδέονται με την ελλιπή στελέχωση των εκπαιδευτικών, καθώς και με την απειρία και την έλλειψη κατάρτισης. Πολυάριθμες σχετικές μελέτες υπογραμμίζουν την ανάγκη περαιτέρω προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση (Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις σχετικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία (Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018), δεν φαίνεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές που υποστηρίζουν το διαπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας στην τάξη ή να αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις των προσφυγόπουλων. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο ελληνικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο διαπολιτισμικά προετοιμασμένοι από τους μαθητές και δυσκολεύονται να διαχειριστούν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η διαχείριση της ποικιλομορφίας των μαθητών και των ζητημάτων που προκύπτουν από τη μοναδική τους περίπτωση ως παιδιά πρόσφυγες και η επιλογή αποτελεσματικού διδακτικού υλικού είναι μερικοί μόνο τομείς στους οποίους υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοικειωθούν με το περιβάλλον στο οποίο διαμένουν οι μαθητές. Τα πέντε χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που περιγράφονται από τους Banks και Banks (1995) μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς διδακτικές στρατηγικές για να επιτύχουν μια ισορροπία μεταξύ της διαφορετικότητας και της ενότητας σε αυτή την κατάσταση (Banks, 2004).

Η λειτουργία της Τάξεων Υποδοχής πρέπει να τροποποιηθεί, ώστε να ανταποκρίνεται στις σημερινές απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου. Οι αυξανόμενες ανάγκες που προκαλούνται από την είσοδο των προσφύγων μαθητών και η συνακόλουθη εμφάνιση ενός ποικιλόμορφου μαθητικού σώματος επιβάλλουν συνεχείς τροποποιήσεις και αναβαθμίσεις (Καλογριδίη, 2017). Ο αριθμός των Τάξεων Υποδοχής

στα πρωινά σχολεία αυξήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018, όπως και η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η εγγραφή μαθητών σε σχολεία στα νησιά. Δεδομένων των σποραδικών προσφυγικών ροών που εισέρχονται στην Ελλάδα, η αποστολή της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων συνεχίζεται και ενισχύεται συνεχώς. Οι δυσκολίες του μέλλοντος πρέπει να αντιμετωπιστούν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητος ο αποτελεσματικός σχεδιασμός του διοικητικού συστήματος, η συστηματική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η αύξηση των εγγραφών προσφυγόπουλων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και η ευαισθητοποίηση τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και του ευρύτερου ελληνικού πληθυσμού για την ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία (Αρώνη, 2019).

Συμπερασματικά, τα σχολεία που υιοθετούν κανονισμούς θεωρούνται πιο κατάλληλα για την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όπως συνήθως συμβαίνει. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων θα πρέπει να προσεγγιστεί από δύο οπτικές γωνίες. Η πρώτη αφορά την αντιμετώπιση των μοναδικών αναγκών αυτών των παιδιών και η δεύτερη την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτές, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα βλέπουν αυτά τα παιδιά. Σύμφωνα με τα ετήσια συγκεντρωτικά στοιχεία του Ανεξάρτητου Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών προσφύγων, 1.187 πρόσφυγες εγγράφηκαν στο Δ.Υ.Ε.Π. των δημοτικών σχολείων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. 3.692 παιδιά εγγράφηκαν σε δημοτικά σχολεία, ενώ μόνο 700 πήγαν σε ιδρύματα χωρίς Τάξεις Υποδοχής (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018).

1.5 Εθελοντικές Μειονότητες - Μετανάστες

Οι μετακινήσεις πληθυσμών και οι επαφές μεταξύ των ανθρώπων δεν είναι χαρακτηριστικά μόνο της σύγχρονης εποχής, επομένως δεν αποτελούν νέο φαινόμενο. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπήρχαν από την αρχή του χρόνου και περιλάμβαναν μέλη διαφόρων πολιτισμών. Οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών των τελευταίων δεκαετιών έχουν επιδεινώσει τις ανακατατάξεις στο παγκόσμιο κοινωνικό και

οικονομικό επίπεδο, συγκεκριμένα από τη δεκαετία του 1970. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες δημιουργούνται ως αποτέλεσμα αυτών των μετακινήσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Επομένως, αναπόφευκτα γεννιέται μια οικουμενική, πολυπολιτισμική κοινωνία με χαρακτηριστικό γνώρισμα την ποικιλομορφία. Η επιτυχία των δημόσιων θεσμών, είτε κυβερνητικών είτε εκπαιδευτικών, να αναγνωρίσουν ή να διατηρήσουν τις μοναδικές πολιτισμικές ταυτότητες των πολιτών δέχεται σκληρή επίθεση σε αυτό το περιβάλλον ποικιλίας. Σήμερα, είναι πρόκληση να βρει κανείς μια χώρα που εκδημοκρατίζεται ή είναι ήδη δημοκρατική όπου το ζήτημα του αν και πώς οι δημόσιοι θεσμοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν την ταυτότητα των πολιτισμικών μειονοτήτων δεν αποτελεί αντικείμενο έντονης συζήτησης.

Σε άλλα έθνη (όπως ο Καναδάς και η Αυστραλία), η ιδέα χρησιμοποιείται συνήθως μόνο για την ενσωμάτωση των μεταναστευτικών πληθυσμών. Αντίθετα, η πολυπολιτισμικότητα σε ορισμένα άλλα έθνη, συμπεριλαμβανομένων των ΗΠΑ, αναφέρεται σε όλες τις μορφές πολιτικών ταυτότητας (Taylor, 2016). Το κίνημα της πολυπολιτισμικότητας έχει λάβει πολλές διαφορετικές ετικέτες, ως πολιτική της ανοχής, πολυπολιτισμικότητα, ισότητα και ανεκτικότητα, καθώς και πολιτική της διαφοράς. Αν και τα συστατικά μέρη των ονομασιών αλλάζουν σημαντικά, η θεμελιώδης πολιτική έννοια είναι η ίδια.

Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση είναι η εμφάνιση της πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές αίθουσες αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω της ένταξης των μεταναστών σε αυτό είναι απαραίτητη δεδομένης της πρόσφατης ταχείας επέκτασης των δημογραφικών στοιχείων και της σύνθεσης των σχολείων. Η πολυπολιτισμικότητα ενέχει τόσο θεωρητικούς όσο και πρακτικούς κινδύνους, η αντιμετώπιση των οποίων κρίνεται αναγκαία, όπως και αποδεικνύεται κυρίως από την αποδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μεταναστών έχουν προκαλέσει πολλές συζητήσεις. Ως αποτέλεσμα της εξέλιξης αυτού του διαλόγου προέκυψαν αφομοιωτικά και πολυπολιτισμικά μοντέλα. Κρίνεται φρόνιμο να αναφερθούμε εν συντομία στα μοντέλα εκπαίδευσης των μεταναστών που έχουν δημιουργηθεί με στόχο την καλλιέργεια και τον σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου, προτού σκιαγραφήσουμε την ελληνική εκπαιδευτική στρατηγική.

Το **διαπολιτισμικό μοντέλο** είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ομάδες των μεταναστών αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται. Στόχος του είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς που χαρακτηρίζεται από ισότητα και σεβασμό του ενός προς τον άλλο. Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο (Γεωργογιάννης, 1999):

- «Σε μια προσπάθεια προώθησης της ισότητας των ευκαιριών τόσο στον κοινωνικό όσο και στον ακαδημαϊκό τομέα.

-Να προωθήσει την εξάλειψη των διακρίσεων, την ισότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα και την αλληλεγγύη, όχι μόνο για τους επισκέπτες αλλά και για ολόκληρο τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής.

-Να διεξάγει έρευνα για να προτείνει προσεγγίσεις και λύσεις σε καθέναν από τους προαναφερθέντες τομείς και να καταγράφει την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων και λύσεων.»

Θα πρέπει να τονιστεί ότι το **μοντέλο ενσωμάτωσης** αφήνει τους νέους να αποφασίσουν εάν και πώς θα προσαρμοστούν στο νέο υλικό χωρίς να παρεμβαίνουν. Τα πολιτισμικά στοιχεία που ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών αξιολογούνται σύμφωνα με τους κανόνες της επικρατούσας κουλτούρας και όχι με τη δική τους αξία και τα δικά τους πρότυπα. Η υιοθέτηση των Συνταγμάτων και, στη συνέχεια, η συνταγματική προστασία των δικαιωμάτων και των ελευθεριών έχουν συνδεθεί άμεσα με την ανάπτυξη της σύγχρονης φιλελεύθερης δημοκρατίας, η οποία βασίζεται στο κράτος δικαίου. Απαιτείται γενικά ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αξιών κάθε πολιτισμού (Γεωργογιάννης, 1999).

Στη δεκαετία του 1950, αναπτύχθηκε το **μοντέλο της αφομοίωσης**. Ο κεντρικός του ισχυρισμός είναι ότι η κοινωνία είναι μια ολόκληρη οντότητα. Ήταν διαδεδομένο μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και επιδίωκε την αφομοίωση των μεταναστών από τον γηγενή πληθυσμό, ενώ τους απέτρεπε να συμμετέχουν στην πρόοδο και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Η διαδικασία κατά την οποία άτομα διαφόρων φυλετικών ή εθνοτικών καταβολών αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνοτική τους καταγωγή, αναφέρεται γενικά ως αφομοίωση (Νικολάου, 2000). Η επικρατούσα πεποίθηση είναι ότι το αν ένας μετανάστης ενσωματώνεται ή όχι στην κοινωνία εξαρτάται από τον ίδιο.

Όταν έγινε φανερό ότι οι προσπάθειες αφομοίωσης και ενσωμάτωσης απέτυχαν να αποδώσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 το **πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης**. Αναφέρει ότι «οι ιδιαιτερότητες κάθε

πολιτισμού πρέπει να αναγνωριστούν και να διατηρηθούν» προκειμένου να συνυπάρξουν (Γεωργογιάννης, 1999). Το **αντιρατσιστικό υπόδειγμα** πρωτοεμφανίστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις ΗΠΑ. Οι υποστηρικτές του αμφισβητούν το πολυπολιτισμικό παράδειγμα επειδή δίνει έμφαση στις συμπεριφορές και τους θεσμούς, ενώ αποσιωπά τις κοινωνικοοικονομικές δυνάμεις. Προκειμένου να εξαλειφθούν εντελώς τα ρατσιστικά φαινόμενα, το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι «είναι θεμιτό να γίνει αλλαγή στα συστήματα της εκπαίδευσης και του κράτους» (Γεωργογιάννης, 1999). Η αντιρατσιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει το ζήτημα της αναδιοργάνωσης των θεσμών του έθνους για την καταπολέμηση του ρατσισμού και τονίζει την αναγκαιότητα μέτρων που εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες στη σχολική εκπαίδευση.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ανάδυση μιας πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας είχε ως αποτέλεσμα βαθιές προσαρμογές σε κάθε πτυχή της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής του έθνους. Ειδικότερα, η συμμετοχή στην εκπαίδευση και στο σχολείο αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου και κρίσιμο στοιχείο για την εξέλιξη της ζωής του σε μια κοινωνία. Δεδομένου ότι ο δάσκαλος θα είναι αυτός που θα εισάγει τον μαθητή στην αξία της γνώσης σε μια τέτοια κοινωνία, η οποία έχει χάσει την ομοιογένειά της και κυριαρχείται από την πολυμορφία, η λειτουργία της εκπαίδευσης πρέπει να γίνει πιο ανθρωπιστική. Επομένως, η ελληνική κοινωνία πρέπει να μετατραπεί σε μια διαπολιτισμική, δημοκρατική κοινωνία, με βασικές αξίες το σεβασμό, την προστασία και τη συμμετοχή στην ποικιλία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδικότερα, έχει την ευθύνη να εκπαιδεύσει τους μαθητές να συμμετέχουν ως πολίτες σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, προωθώντας τον αλληλοσεβασμό και την ανοχή στη διαφορετικότητα. Ο εναγκαλισμός της διαφορετικότητας είναι απαραίτητος σε μια τέτοια κουλτούρα και ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι διαφορετικές κουλτούρες, γλώσσες, θρησκείες και πολιτισμοί μαθαίνουν πώς να συνυπάρχουν στα σχολεία. Επιπλέον, με τη σωστή εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη αξία και κατευθυντήρια γραμμή για τη συνύπαρξη σε μια ετερογενή κοινωνία. Από την άποψη αυτή, η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την αποδοχή της ποικιλίας, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο της σύγχρονης κοινωνίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μετανάστες να ενταχθούν ευκολότερα στην κοινωνία, προωθώντας την στο σχολικό σύστημα. Αυτή περιγράφεται από τον Μάρκου

(1995) ως «η διαδικασία μεταρρύθμισης με απώτερο στόχο την αλλαγή του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να δοθούν σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως μοναδικά άτομα και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοπραγμάτωσης». Επομένως, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους στην κοινωνία και στο σχολείο είναι ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επισπεύδονται από την εκτίμηση της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2001). Είναι σημαντικό να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι για την προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης μέσω της εδραίωσης και της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπου η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς χαρακτηρίζεται από διαφορετικές ταυτότητες, στάσεις, πεποιθήσεις και παραδόσεις που μπορεί να αποκλίνουν από αυτές που έχουμε συνηθίσει στην κοινωνία υποδοχής.

Σε σχέση με το πεδίο της εκπαίδευσης και του σχολείου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει (Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009):

1. Να εγγυηθεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.
2. Να προωθηθεί στα σχολεία η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία που χαρακτηρίζουν την κοινωνία μας.
3. Να ενισχυθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τακτικές που ενθαρρύνουν τον διάλογο και την κατανόηση πέρα από τα πολιτισμικά σύνορα.
4. Να ενθαρρυνθούν συμπεριφορές που προάγουν την αρμονία μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων.
5. Να υποστηριχτούν προοπτικές που δεν εισάγουν διακρίσεις και βασίζονται στην πολιτιστική πολυμορφία.

2. Εκπαίδευση Μειονοτήτων και Κοινωνικός Αποκλεισμός

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό αγαθό και ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται ως η ανικανότητα απορρόφησης κοινωνικών αγαθών, ανακαλύπτουμε ότι η ανεπαρκής ή μηδενική εκπαίδευση οδηγεί σε περιορισμένη πρόσβαση σε αυτό το αγαθό και, συνεπώς, σε κοινωνικό αποκλεισμό (Μαυρομμάτης, 2005). Ο Τουρτούρας (2010: 47-48) ισχυρίζεται ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι

μια διαδικασία που ξεκινά με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και περνά από πολλά στάδια μέχρι να μετατραπεί σε κατάσταση. Τρία διακριτά στοιχεία που συνδέονται στενά μεταξύ τους και χρησιμεύουν ως τα κύρια μέτρα με τα οποία μετράται ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο είναι η σχολική επίδοση, η στασιμότητα και η μαθητική διαρροή (Τουρτούρας, 2010). Διευκρινιστικά, θα σημειώσουμε ότι η σχολική επίδοση σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται στη συνολική αξιολόγηση των παιδιών στα γνωστικά αντικείμενα ή στην επίδοσή τους στο τέλος κάθε τάξης, που κυμαίνεται από τη σχολική αποτυχία έως τη σχολική επιτυχία, ενώ η στασιμότητα είναι η αναγκαστική επανάληψη μιας τάξης και η αδυναμία μετάβασης στην επόμενη τάξη, τα πλεονεκτήματα της οποίας βρίσκονται υπό μελέτη (Τουρτούρας, 2010).

Αν και δεν συνδέεται αποκλειστικά με την υποχρεωτική εκπαίδευση, ο όρος «σχολική εγκατάλειψη» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά δεν ολοκληρώνουν τα εννέα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αναφέρεται στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος και στην αποτυχία ολοκλήρωσης ενός συγκεκριμένου κύκλου σπουδών (Ασκούνη, 2007). Ο κοινωνικός αποκλεισμός προηγείται της έλλειψης εκπαίδευσης, ενώ η έλλειψη εκπαίδευσης προάγει επίσης ένα κοινωνικό περιβάλλον που ευνοεί περισσότερο τον κοινωνικό αποκλεισμό (Μαυρομμάτης, 2005).

Σύμφωνα με τον Χρυσάκη (1996: 85), η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης, κοινωνικού αποκλεισμού και φτώχειας εντάσσεται σε ένα πλαίσιο αιτιωδών διαδικασιών, στο οποίο, αφενός, ο αναλφαβητισμός μπορεί να συμβάλει στη φτώχεια, ενώ, αφετέρου, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η φτώχεια έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εμφάνιση εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η εκπαίδευση χρησιμεύει επίσης ως εργαλείο για την αναπαραγωγή των ανισοτήτων, δεδομένου ότι τα προγράμματα πολιτικής που υποστηρίζουν την κοινωνική ένταξη αντί της κοινωνικής δικαιοσύνης συχνά παραμελούν τις διαρθρωτικές ανισότητες και τείνουν να αποδίδουν στην εκπαίδευση έναν ουδέτερο ρόλο στην παρουσίαση των κοινωνικών ευκαιριών (Αλεξιάδου, 2005).

Σε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιήσουμε τις περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση, εντοπίζουμε τρεις φάσεις: η πρώτη είναι όταν τα παιδιά δεν μπαίνουν ποτέ στο σχολείο, η δεύτερη είναι όταν περιθωριοποιούνται και στην τρίτη φάση ένα μικρό ποσοστό των παιδιών που φοιτούν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη φοίτηση. Το άμεσο αποτέλεσμα αυτών είναι η συνέχιση του κύκλου

του κοινωνικού αποκλεισμού, διότι τα παιδιά αυτά δεν θα μπορέσουν να επωφεληθούν από τη σχολική εκπαίδευση και θα μεγαλώσουν και θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς κοινωνικούς απόβλητους. Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την αποχή από το σχολείο, γεγονός που οδηγεί στη συνέχιση του λειτουργικού αλφαριθμητισμού και του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Απόρροιά τους συνιστούν οι χαμηλόμισθες θέσεις εργασίας, η ανεργία και γενικά μια κατάσταση όπου οι άνθρωποι διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να διολισθήσουν σε πλήρη κοινωνικό αποκλεισμό (Τσιρώνης, 2003).

Σύμφωνα με την Ασκούνη (2007), το σχολείο είναι αυτό που αδυνατεί να παρέχει το πλαίσιο που θα επιτρέψει την καθολική φοίτηση, οπότε η μαθητική διαρροή αντανακλά την πραγματικότητα της κοινωνικής ανισότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, το σχολείο είναι ανεπαρκές στο να εξασφαλίσει ένα ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες. Ο κύκλος του κοινωνικού αποκλεισμού έχει ως εξής: ασταθής απασχόληση, φτώχεια, εγκατάλειψη του σχολείου, περιορισμένοι εκπαιδευτικοί πόροι, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε όχι μόνο να μην ενθαρρύνει την αναπαραγωγή των ανισοτήτων, αλλά και να λειτουργεί ως πεδίο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις συνθήκες ζωής των παιδιών που κινδυνεύουν από τον αποκλεισμό και να τους δίνει τα εφόδια που χρειάζονται για να καταπολεμήσουν την περιθωριοποίηση και την απαξίωση.

Η σημερινή κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποδηλώνει τόσο τη δυσπιστία και τη διαιώνιση στερεοτύπων για άλλες πολιτισμικές ομάδες όσο και την αδιαφορία για τα προβλήματα της ενσωμάτωσης των μειονοτικών πληθυσμών (Τσιρώνης, 2003). Σε κάθε περίπτωση, καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης, επειδή υποβαθμίζει το μοναδικό πολιτισμικό κεφάλαιο, δηλαδή τη γλώσσα και την κουλτούρα που φέρνουν στο σχολείο τα παιδιά που δεν ανήκουν στην ομάδα της πλειοψηφίας, γεγονός που διαιωνίζει την κοινωνική ανισότητα. Σύμφωνα με τις Δραγώνα και Φραγκουδάκη (2007), το σχολείο ερμηνεύει το χάσμα μεταξύ της γλώσσας-πολιτισμών του μοντέλου των παιδιών και του σχολείου ως έλλειψη πολιτισμού και γλωσσική ανικανότητα. Το φαινόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου και της παιδικής εργασίας είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται συχνά στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Τα παιδιά από νοικοκυριά με χαμηλό εισόδημα, όπως και σε πολλά άλλα έθνη, είναι εκείνα που στερούνται το δικαίωμα στην εκπαίδευση στην Ελλάδα (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Τα παιδιά της μειονότητας της Θράκης συγκαταλέγονται στις «ειδικές κατηγορίες» παιδιών που, όπως υποστηρίζουν οι Κατσικάς και Πολίτου (1999), δεν αναφέρονται στατιστικά. Τα στοιχεία της Διεύθυνσης Μειονοτικής Εκπαίδευσης (1996) δείχνουν ότι η πλειονότητα των παιδιών της μειονότητας εισέρχεται στο εργατικό δυναμικό μετά τη συμπλήρωση έξι ετών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 20% εισέρχεται στη δευτεροβάθμια κανονική εκπαίδευση και το 20% στη δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, γεγονός που καταδεικνύει την έκταση του προβλήματος της παιδικής εργασίας μεταξύ των μειονοτήτων (Τρουμπέτα, 2001). Η Θράκη έχει επίσης το χαμηλότερο ποσοστό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το υψηλότερο ποσοστό αναλφαβητισμού, σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999). Ειδικότερα, η Θράκη έχει φτωχούς δείκτες εκπαιδευτικού επιπέδου και σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ και εντός των νομών (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Αυτά τα έντονα συμπτώματα ανισότητας, τουλάχιστον όπως εμφανίζονται μέχρι το 1999, οφείλονται αναμφισβήτητα στη χαμηλότερη φοίτηση των παιδιών της μειονότητας στη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Η πολιτική πτυχή του ζητήματος της μειονοτικής εκπαίδευσης, η οποία είναι έντονα παρούσα στην περίπτωση της Θράκης, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί. Δεδομένου ότι αποτελεί μείζον ζήτημα εκεί, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη επιπλέον με τους γεωγραφικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις των μελών της μειονότητας σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Στην πραγματικότητα, φαίνεται ότι τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο και τα οποία η κυρίαρχη κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος συνήθως παραβλέπει συνδέονται με τη σχολική διαρροή (Ασκούνη, 2007).

3. Εκπαιδευτικά Μειονοτικά Δικαιώματα - Διεθνές Δίκαιο

Όσοι ανήκουν σε μειονότητες έχουν αναμφίβολα επίσης το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Πολλά δεσμευτικά διεθνή και ευρωπαϊκά νομικά έγγραφα το περιέχουν. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση έχει επεκτάσεις σε πλήθος ατομικών δικαιωμάτων και έχει συγκεκριμένο σκοπό. Η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και η ενίσχυση του σεβασμού των θεμελιωδών ελευθεριών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων περιγράφονται ως σκοποί της εκπαίδευσης στο άρθρο 26 της ΟΔΔΑ. Με τη διατύπωση αυτή επιδιώκεται η υποστήριξη του έργου του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και η προώθηση της κατανόησης, της ανεκτικότητας και της φιλίας μεταξύ διαφόρων φυλετικών, εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων. Η πλήρης

ανάπτυξη του αισθήματος αξιοπρέπειας και της ικανότητας κάθε ατόμου να συμμετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνία συνιστά τον σκοπό του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Αστικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ). Επιπλέον, οι εθνοτικές ομάδες περιλαμβάνονται στις κατηγορίες των ατόμων που προστατεύονται από τις διατάξεις του άρθρου 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΔΔΑ άρθρο 26, παρ.2). Η εκπαίδευση και το δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας συνδέονται μεταξύ τους στο άρθρο 18 του ΔΣΑΠΔ.

Το άρθρο 29 της Συμβάσεως για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΣΔΠ) περιέχει μια πιο εμπεριστατωμένη ανάλυση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών στόχων, η οποία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την καλλιέργεια του σεβασμού για τους γονείς, της ταυτότητας, της γλώσσας και των πολιτιστικών κανόνων του παιδιού, καθώς και των εθνικών αξιών της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να έχει μεταναστεύσει, καθώς και των πολιτισμών που είναι διαφορετικοί από τους δικούς του. Επιπλέον, περιλαμβάνει την προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, καλλιεργώντας παράλληλα τις φιλίες μεταξύ ατόμων διαφορετικών φυλών, εθνικοτήτων, θρησκειών και εθνοτικών ομάδων, καθώς και εκείνων που έχουν αυτόχθονες καταβολές.

... «Ο στόχος του άρθρου 12 της Συμβάσεως-Πλαισίου για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (ΣΠΠΕΜ) είναι η ενίσχυση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τον πολιτισμό, την ιστορία, τις γλώσσες και τις θρησκείες της πλειοψηφίας και των μειονοτήτων μέσω της ενίσχυσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Σχεδόν όλα τα διεθνή και ευρωπαϊκά νομικά κείμενα που εξετάζονται εδώ περιέχουν ρήτρες που απαγορεύουν τις διακρίσεις εις βάρος άλλων με βάση τη γλώσσα, το φύλο, τη θρησκεία, την εθνική ή εθνοτική καταγωγή ή την ένταξή τους σε μια μειονότητα. Διαπιστώθηκε ότι η απαγόρευση των διακρίσεων δεν επαρκεί για να εγγυηθεί την ισότητα στην άσκηση των δικαιωμάτων. Κατά συνέπεια, υπάρχουν ρήτρες που ορίζουν την απαγόρευση των διακρίσεων ως τη λήψη εξειδικευμένων, πρόσθετων, ειδικών, θετικών μέτρων που εξαλείφουν ιστορικές αδικίες και μειονεκτήματα που προκύπτουν από αντικειμενικές συνθήκες. Η Διεθνής Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Φυλετικών Διακρίσεων (ΔΣΕΜΦΔ) διευκρινίζει ρητά στο άρθρο 1 ότι οι ενέργειες αυτές δεν συνιστούν διακρίσεις εάν δεν έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση διαφορετικών δικαιωμάτων και δεν επιμένουν μετά την επίτευξη των στόχων για τους οποίους προορίζονται.

Η απαίτηση να μην δημιουργείται ξεχωριστό δικαίωμα καθιστά εν μέρει τη ρήτρα μη εφαρμόσιμη, διότι είναι ανοικτή στην ερμηνεία ως προς το αν δημιουργείται ή όχι ξεχωριστό δικαίωμα. Η Σχολική Επιτροπή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΕΔΕ) εξηγεί πώς η ύπαρξη παράλληλων ή διακριτών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων με βάση τις γλωσσικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις δεν θεωρείται διάκριση. Τα ιδρύματα αυτά δεν επιδιώκουν την απομόνωση του μαθητικού πληθυσμού, παρέχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, παρέχουν εκπαίδευση που πληροί τα κριτήρια ποιότητας, προσόντων των εκπαιδευτικών και εξοπλισμού και διαθέτουν τα οικονομικά μέσα για να παρέχουν τα ίδια ή ισοδύναμα προγράμματα σπουδών. Τα κράτη δεσμεύονται στο πλαίσιο της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ) να λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για να εγγυηθούν ότι οι μη προνομιούχες ομάδες μπορούν να επωφεληθούν από την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το εκπαιδευτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό υπόβαθρο του πληθυσμού-στόχου θα λαμβάνεται υπόψη καθώς τα κράτη δημιουργούν προγράμματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο άρθρο 3. Προκειμένου να επιτευχθεί πραγματική ισότητα, άλλα μέτρα επιτρέπονται επίσης από το 12ο πρωτόκολλο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ).

Υπάρχουν αρκετές αναφορές σε δεσμευτικά κείμενα και στα μη δεσμευτικά κείμενα. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πώς το Γενικό Σχόλιο 20 του Διεθνούς Συμφώνου Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτικών Δικαιωμάτων (ΔΣΟΚΠΔ) προσεγγίζει τον ορισμό της διάκρισης και πώς πρέπει να εφαρμόζεται το άρθρο 2 του Συμφώνου (εδώ αναφέρονται η θρησκεία, η γλώσσα και η καταγωγή). Αναφέρονται δύο «τύποι» διακρίσεων: η τυπική και η ουσιαστική διάκριση. Ως τυπική διάκριση ορίζεται η διάκριση που προκύπτει από το νόμο, ενώ ως ουσιαστική διάκριση ορίζεται η διάκριση που προκύπτει από την απουσία μέτρων για την τακτοποίηση, την επίλυση ή την πρόληψη συγκεκριμένων καταστάσεων που μπορεί να οδηγήσουν σε αυτήν. Εάν υιοθετηθούν περαιτέρω μέτρα που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των πραγματικών διακρίσεων και εφαρμόζονται μέχρι την εξάλειψή τους, τα κράτη μέλη εξακολουθούν να υποχρεούνται να το πράξουν. Αυτό δεν οδηγεί σε νομική διάκριση. Εδώ, βλέπουμε μια ακόμη εκδήλωση των ιδεών της νομικής και της πραγματικής ισότητας, οι οποίες συχνά καθιστούν αναγκαία τη χρήση της τακτικής των «θετικών διακρίσεων».

Ειδικότερα όσων αφορά τα άτομα με αναπηρία και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση εκτός από τα κείμενα που κατοχυρώνουν εν γένει θεμελιώδη δικαιώματα, το δικαίωμα τους για πρόσβαση στην εκπαίδευση τυγχάνει προστασίας και από ένα

πλήθος περισσότερο εξειδικευμένων διεθνών και ευρωπαϊκών συνθηκών καθώς και σχεδίων. Η Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities) αποτελεί ορόσημο στην παγκόσμια ιστορία της αναπηρίας. Περιγράφει με σαφήνεια και λεπτομέρεια τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, καθορίζοντας τις αρχές που πρέπει να τηρούνται για την πλήρη προστασία αυτών των δικαιωμάτων. Επιπλέον, προσδιορίζει τις υποχρεώσεις των κρατών μελών του ΟΗΕ προς τα άτομα αυτά και προτείνει μέτρα για την κάλυψη των αναγκών τους ως ισότιμων πολιτών της παγκόσμιας κοινότητας.

Ακόμη ένα εγχείρημα για την καταπολέμηση των διακρίσεων, την προώθηση της ισότητας και την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον κοινωνικό ιστό αποτελεί το σχέδιο δράσης REC. Το σχέδιο αυτό περιλαμβάνει τη σύσταση επιτροπής υπουργών από όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με στόχο την προώθηση των δικαιωμάτων και της πλήρους απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία στην Ευρώπη. Ανάμεσα στους 15 άξονες δράσης, οι οποίοι καλύπτουν όλους τους βασικούς άξονες της ζωής των ατόμων με αναπηρία, βρίσκεται η εκπαίδευση (δράση 4) καθώς και η απασχόληση, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η κατάρτιση (δράση 5).

Η Διακήρυξη 2856/20.12.71 των Δικαιωμάτων των Πνευματικά Καθυστερημένων Ατόμων (ΟΗΕ 1971) και η Διακήρυξη 3447/9.12.75 των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων (ΟΗΕ 1975), αν και επικρίθηκαν έντονα για την υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου στον προσδιορισμό και την κατανόηση της αναπηρίας, αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες αναγνώρισης και νομικής κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στην Διακήρυξη SUNDBERG για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ (1981) στα άρθρα της οποίας κατοχυρώνεται το δικαίωμα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία σε όλο του το φάσμα. Ενδεικτικά, σημειώνεται το άρθρο 3 βάσει του οποίου πρέπει να δίνεται στα άτομα με αναπηρία κάθε πιθανή ευκαιρία να αναπτύξουν στο έπακρο τις ακαδημαϊκές, καλλιτεχνικές και άλλες δημιουργικές ικανότητές τους, προς όφελος προσωπικό αλλά και κοινωνικό. Αλλά και με βάση το άρθρο 5, προκειμένου να έχουν τη μέγιστη συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο, πρέπει όλα τα άτομα με αναπηρία –ιδιαίτερα αυτά που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας- να έχουν πλήρη πρόσβαση στα προγράμματα εκπαίδευσης, πολιτισμού και πληροφόρησης. Τα προγράμματα αυτά οφείλουν να είναι πλήρως προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των αποδεκτών τους.

➤ **Το δικαίωμα στην ύπαρξη δομών και συστημάτων εκπαίδευσης και στην πρόσβαση σε αυτές.**

Ένα καθολικό ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι η πρόσβαση σε δωρεάν στοιχειώδη εκπαίδευση. Προκύπτει από τις ανάλογες διατάξεις του άρθρου 4 της ΣΕΔΕ, του άρθρου 13 του του Διεθνούς Συμφώνου Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτικών Δικαιωμάτων (ΔΣΟΚΠΔ) και του άρθρου 26 της ΣΔΠ, οι οποίες γράφτηκαν η μία μετά την άλλη. Οι ορισμοί των όρων «υποχρεωτική» και «δωρεάν» στο Γενικό Σχόλιο 11 του Διεθνούς Συμφώνου Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτιστικών Δικαιωμάτων (ΔΣΟΚΠΔ) είναι ιδιαίτερα σχετικοί με τη βασική εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι «υποχρεωτική» υπό την έννοια ότι κανείς (γονείς, κηδεμόνες ή το κράτος) δεν έχει το δικαίωμα να αρνηθεί την πρόσβαση ενός παιδιού σε αυτήν, αλλά πρέπει επίσης να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού και να βοηθά το παιδί να πραγματοποιήσει τα άλλα δικαιώματά του. Δωρεάν σημαίνει όχι μόνο ότι δεν υπάρχουν πληρωμές διδάκτρων από τους γονείς ή το παιδί, που είναι ένα αδιαμφισβήτητο δικαίωμα, αλλά και ότι δεν υπάρχουν απαιτήσεις για ακριβό ρουχισμό ή άλλες οικονομικές «συνεισφορές».

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ύλη είναι συγκρίσιμη. Στη ΣΕΔΕ, πέραν του προηγούμενου, τίθεται η κατεύθυνση της δωρεάν δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα περιλαμβάνει την τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη δημιουργία σχολικών δομών σε κάθε επίπεδο, τη συνεχή βελτίωση του διδακτικού προσωπικού και τη δημιουργία κατάλληλου συστήματος προσλήψεων. Στο Σύμφωνο για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΣΔΠ), τα κράτη δεσμεύονται να καταστήσουν κάθε μορφή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσιτή και διαθέσιμη σε όλους.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα κράτη υποχρεούνται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τους θεσμούς και τις υπηρεσίες που είναι αναγκαίες και κατάλληλες, να παρέχουν δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα παιδιά και τους νέους και να προωθήσουν τη φοίτηση σε αυτά τα επίπεδα. Η υποχρέωση αυτή περιγράφεται στο άρθρο 17 του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη (ΕΚΧ). Αν και περιλαμβάνεται και στα διεθνή συγγράμματα, η διαθεσιμότητα και η προσβασιμότητα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αναφέρεται λεπτομερέστερα ως απαίτηση και στοιχείο του δικαιώματος στην εκπαίδευση στους ευρωπαϊκούς νόμους. Ισχύει για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση και

τη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης (ΕΚΧ) δεσμεύεται να δημιουργήσει έναν οργανισμό ή μια υπηρεσία που θα προσφέρει δωρεάν συμβουλευτική σταδιοδρομίας σε όλους, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών και των ενηλίκων, καθώς και την υποχρέωση να παρέχει σε όλους, σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, δωρεάν τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μαζί με τις απαραίτητες εγκαταστάσεις, με πρόσβαση στην ανώτερη τεχνική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση, καθώς και σε υποδομές και προγράμματα μαθητείας για επανεκπαίδευση, δωρεάν, αν είναι δυνατόν, ή σε μειωμένες τιμές.

Στο ΣΕΔΕ και στο ΣΔΠ, τα κράτη υποχρεούνται να παρέχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε όλους, σύμφωνα με τις δυνατότητες του κάθε ατόμου, ενώ στο ΔΣΟΚΠΔ, η απαίτηση μετατοπίζεται στην παροχή δωρεάν πρόσβασης σε όλους, στο μέτρο του εφικτού.

➤ **Το δικαίωμα ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.**

Το συγκεκριμένο αυτό δικαίωμα, το οποίο αναγνωρίζεται σε άτομα και/ή ιδρύματα βάσει του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτικών Δικαιωμάτων (ΔΣΟΚΠΔ), δεν έρχεται ρητά σε αντίθεση με άλλες διατάξεις του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Τόσο το άρθρο 2 του ΣΕΔΕ όσο και το άρθρο 29 της ΣΔΠ αναφέρουν ότι το δικαίωμα δημιουργίας ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να ασκείται εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις που θέτει το κράτος.

➤ **Την εξουσία των γονέων να καθορίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους.**

Η εκπαίδευση που επιλέγουν οι γονείς για τα παιδιά τους θα πρέπει να αντανakλά τις αξίες τους, αλλά μόνο εντός των ορίων που θέτει το κράτος. Η Οικουμενική Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΔΔΑ), το Διεθνές Σύμφωνο Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτιστικών Δικαιωμάτων (ΔΣΟΚΠΔ) και το Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο της ΕΣΔΑ περιέχουν όλα τέτοιες ρήτρες. Σύμφωνα με το Γενικό Σχόλιο 11 του ΔΣΟΚΠΔ, αυτό το γονικό δικαίωμα δεν έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Ως εκ τούτου, ένας γονέας δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι δεν εγγράφει τα παιδιά του στο υποχρεωτικό σχολείο επειδή το πρόγραμμα σπουδών είναι αντίθετο με τις ηθικές ή θρησκευτικές του πεποιθήσεις.

➤ **Εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων**

Ο συνδυασμός τόσο των γενικών εκπαιδευτικών δικαιωμάτων όσο και των πρόσθετων εξειδικευμένων δικαιωμάτων όσων προσδιορίζονται ως μέλη μειονοτήτων είναι απαραίτητος για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων αυτών των μειονοτήτων. Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις σημαντικές πτυχές στη συζήτηση γύρω από τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων. Η καταγραφή αυτών των δικαιωμάτων είναι η πρώτη. Η δεύτερη αφορά τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για την άσκηση των γενικών εκπαιδευτικών δικαιωμάτων, καθώς και την ευθύνη του κράτους να καταστήσει δυνατές αυτές τις προϋποθέσεις. Το τελευταίο σημείο σχετίζεται με το ποιος θεωρείται κάτοχος αυτών των δικαιωμάτων και αν είναι ατομικά ή συλλογικά.

➤ **Τη δυνατότητα να μιλάει κανείς τη μητρική του γλώσσα και να το κάνει ελεύθερα.**

Είναι πρόδηλο ότι πρόκειται για μοναδικά δικαιώματα που συνδέονται αλλά είναι αυτόνομα. Η ελευθερία να επικοινωνεί κανείς στη μητρική του γλώσσα μέσα και έξω από την τάξη δεν υποδηλώνει σε καμία περίπτωση ότι η πλειοψηφία ή η μειοψηφία των μαθητών θα πρέπει να υποχρεωθεί να μελετήσει τη μητρική γλώσσα ως θέμα στο σχολείο. Ωστόσο, ακόμη και αν η μητρική γλώσσα διδάσκεται, αυτό δεν εγγυάται ότι οι μαθητές της μειονότητας θα λαμβάνουν διδασκαλία σε αυτήν για τον απαιτούμενο χρόνο, για επιπλέον θέματα ή για όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο και μετά από αυτό. Προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή είσοδος και προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, είναι επίσης σημαντικό να εξεταστεί κατά πόσο οι μειονοτικοί μαθητές και οι γονείς τους μπορούν αρχικά να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς στη μειονοτική γλώσσα. Για πρώτη φορά, στη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση του 1960 περιλαμβάνεται μια ρήτρα που αφορά γλωσσικά εκπαιδευτικά μειονοτικά δικαιώματα.

« Είναι στοιχειώδης η αναγνώριση του δικαιώματος των μελών των εθνικών μειονοτήτων να συνεχίζουν τις δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένων και ... της χρήσης ή και της διδασκαλίας της δικής τους γλώσσας υπό τις προϋποθέσεις πως...»

Η γλώσσα είναι μάλλον περιοριστική. Κάνει αναφορά στην αποκλειστική χρήση των μειονοτικών γλωσσών από τις φυλετικές και εθνοτικές μειονότητες και συζητά τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και όχι την έναρξη νέων. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνει τα κεκτημένα μειονοτικά δικαιώματα εκεί όπου ήδη υπήρχαν, ενώ απαγορεύει τη δημιουργία ολοκαίνουργιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με χρήση μειονοτικών γλωσσών. Κατά αυτόν τον τρόπο, όμως, το δικαίωμα εξαρτάται

από την προθυμία του κράτους να απέχει από τη γλωσσική αφομοίωση, πράγμα που σημαίνει ότι εξαρτάται από την τρέχουσα κρατική εκπαιδευτική πολιτική. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο εάν δεν υπάρχει απειλή για την εθνική κυριαρχία, καθώς η φοίτηση σε μειονοτικά ιδρύματα είναι προαιρετική, το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να ικανοποιεί τα ελάχιστα πρότυπα, να υπολείπεται των κρατικών δομών και να ενθαρρύνει τον αποκλεισμό από τη γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειοψηφούσας κοινωνίας. Είναι σαφές ότι το δικαίωμα χρήσης της γλώσσας δεν γίνεται πλήρως σεβαστό (Skutnabb-Kangas, 2008).

Η χρήση της γλώσσας καλύπτεται επίσης από το ΔΣΑΠΔ, το οποίο αναφέρει ότι «τα άτομα που ανήκουν σε τέτοια μειονότητα δεν πρέπει να στερούνται το δικαίωμα, από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας τους, να μιλούν τη γλώσσα τους». Το αρχικό επίκεντρο των συζητήσεων κατά τη διαδικασία συγγραφής του ΔΣΑΠΔ σχετικά με το ακριβές κείμενο του άρθρου για τα δικαιώματα γλωσσικής εκπαίδευσης ήταν να θεωρηθεί ως επεξήγηση της μη διάκρισης σε σχέση με τις μειονοτικές κοινότητες. Η Ευρώπη συμμερίστηκε επίσης αυτή την αντίληψη. Στην ΕΣΔΑ υπάρχει μηδενική αναφορά στα δικαιώματα των μειονοτικών γλωσσών και της εκπαίδευσης. Εξάλλου, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είχε εκδώσει μια απόφαση εκείνη την εποχή που ήταν σχετική.

Αργότερα, στη Σύσταση της UNESCO για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ζητήθηκε να δοθεί η δυνατότητα στις μειονότητες «να μπορούν οι ενήλικες να εκπαιδεύουν τον εαυτό τους και τα παιδιά τους στη μητρική τους γλώσσα και να μελετούν γλώσσες διαφορετικές από τη δική τους». Θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτό είναι μια επιθυμία και όχι ένα δικαίωμα και ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και τα προγράμματά της είναι τελικά ευθύνη εκείνων που αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη μειονοτήτων.

Εκτός από τις γλωσσικές διατάξεις που έχουν ήδη αναφερθεί, το ΣΔΠ αναφέρει επίσης στο άρθρο 30 ότι «ένα παιδί που ανήκει σε τέτοια μειονότητα δεν στερείται του δικαιώματος να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του» και το άρθρο 29 αναφέρει ότι «η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να είναι προσανατολισμένη.....στην ανάπτυξη του σεβασμού..... για τη γλώσσα του» (ΣΕΔΕ 127, άρθρο 5).

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται εδώ μπορεί να μην αλλάζει με την έννοια ότι εξακολουθεί να είναι αρνητική, αλλά ο συνδυασμός των διατάξεων από τα δύο άρθρα οδηγεί σε ορισμένα ενδιαφέροντα ερωτήματα όπως: Μπορεί να αναπτυχθεί ο σεβασμός για τη γλώσσα ενός παιδιού στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και αν ναι, πώς μπορεί να

γίνει αυτό, ενώ η χρήση της γλώσσας του παιδιού είναι ελεύθερη αλλά όχι πλήρως ενσωματωμένη στην εκπαίδευσή του; Η μόνη πιθανή απάντηση είναι ότι η γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία ώστε να μπορεί να γίνει σεβαστή. Για να αισθανθούν τουλάχιστον τα κράτη που ερμηνεύουν τα σχετικά άρθρα με τον ίδιο τρόπο ότι υποχρεούνται από αυτά, το ΣΔΠ εισάγει την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας έμμεσα και χωρίς να χρησιμοποιεί τη λέξη «διδασκαλία».

Έτσι, η ΣΔΠ χρησιμεύει ως κομβικό σημείο για τον καθορισμό και την επέκταση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων στην εκπαίδευση από τον χρόνο υιοθέτησης της από τα Ηνωμένα Έθνη έως και σήμερα. Ακόμη και αν δεν μπορούσαν ακόμη να εκφραστούν επίσημα σε ένα νομικά δεσμευτικό έγγραφο, οι αντιλήψεις σε διεθνές επίπεδο είχαν ήδη αλλάξει. Στην Οικουμενική Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους, η ισότητα είναι ένας διακηρυγμένος στόχος που ισχύει για διαδικασίες που ξεκινούν από πολύ μικρή ηλικία, συμπεριλαμβανομένης της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ή της μάθησης εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, στην οποία συμμετέχουν και συνδιαμορφώνουν τη διαδικασία τόσο οι οικογένειες όσο και οι κοινότητες. Πρωταρχικός στόχος αυτών των διαδικασιών είναι η αύξηση της ανάγνωσης και του αλφαριθμητισμού στη μητρική γλώσσα, προκειμένου να ενισχυθεί η ταυτότητα (ΣΕΔΕ 127, άρθρο 5).

Στη Διακήρυξη για τα άτομα που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες υπάρχουν τρεις ρήτρες που αφορούν τα δικαιώματα εκπαίδευσης σε μειονοτικές γλώσσες.

Τα άτομα που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες έχουν το δικαίωμα να μιλούν τη γλώσσα τους δημόσια ή ιδιωτικά, σύμφωνα με τα άρθρα 1 και 2, ενώ το άρθρο 4 ορίζει ότι «τα κράτη λαμβάνουν μέτρα για τη δημιουργία αποδεκτών συνθηκών που θα επιτρέπουν στα άτομα που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες να αναπτύσσουν..... τη γλώσσα τους». Όπου είναι δυνατόν, τα κράτη θα πρέπει να λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για να εγγυηθούν ότι τα μέλη των μειονοτήτων έχουν αρκετές ευκαιρίες να μάθουν ή να διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα. Παράλληλα, τα κράτη πρέπει, όταν είναι απαραίτητο, να λαμβάνουν μέτρα στον τομέα της εκπαίδευσης και για την προώθηση της κατανόησης της γλώσσας των τοπικών μειονοτήτων.

Σημειώνεται ότι το κράτος καλείται πλέον να απέχει από την επιδίωξη προσπαθειών γλωσσικής αφομοίωσης αφενός και τη στέρηση του δικαιώματος να ομιλούν τη γλώσσα τους δημόσια και ιδιωτικά αφετέρου. Από την άλλη πλευρά, τεκμηριώνεται η σημασία των εκπαιδευτικών μέτρων που θα οδηγήσουν στη γνώση

της γλώσσας, δηλαδή η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας, η οποία στη συνέχεια, σε συνδυασμό με άλλα μέτρα, θα οδηγήσει στην ανάπτυξή της. Παρά τις αναφορές αυτές, οι πληροφορίες προφανώς απέχουν πολύ από το να είναι εξαντλητικές και περιεκτικές.

Η διακήρυξη δεν είναι εφαρμόσιμη από μόνη της. Επιπλέον, η γλώσσα που χρησιμοποιείται υποδηλώνει ότι το κράτος θα λαμβάνει αποφάσεις «όποτε είναι δυνατόν» και ότι «κατάλληλες ενέργειες» θα εφαρμόζονται «όταν είναι απαραίτητο». Παράλληλα, ο Ευρωπαϊκός Χάρτης Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών, στον οποίο έχει ήδη γίνει ευρεία αναφορά, υφίσταται τροποποιήσεις. Στο άρθρο 7 του Χάρτη, το οποίο περιγράφει τις αρχές και τους στόχους του, αναφέρονται ως υποχρεώσεις των κρατών, μεταξύ άλλων να παρέχουν αυτά τα κατάλληλα μέσα και μορφές για τη διδασκαλία και τη μελέτη των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών σε κάθε κατάλληλο στάδιο. Να παρέχουν διευκολύνσεις ώστε να μπορούν οι μη φυσικοί ομιλητές των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών στις περιοχές όπου χρησιμοποιούνται να τις μάθουν, εφόσον το επιθυμούν».

Τα κράτη συμφωνούν επίσης να συμπεριλάβουν την ανεκτικότητα και τον σεβασμό για άλλες γλωσσικές ομάδες στους εκπαιδευτικούς τους στόχους και να λαμβάνουν υπόψη τις προτιμήσεις και τις απαιτήσεις των φυσικών ομιλητών των μειονοτικών γλωσσών, οι οποίοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να σχηματίζουν συλλογικά όργανα για να εκφράζουν καλύτερα τις μοναδικές γλωσσικές τους ανάγκες (ΣΕΔΕ 127, άρθρο 5).

4. Η Συμπερίληψη των μειονοτήτων στην Εκπαίδευση

Όλοι μπορούν να συμπεριληφθούν. Οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρία και η αλληλεπίδραση μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης συνδέονται συνήθως με την ενταξιακή εκπαίδευση. Από το 1990, οι αγώνες των ατόμων με αναπηρία έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο βλέπουν την ένταξη στην εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, το άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία του 2006 αναγνωρίζει το δικαίωμα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, η συμπερίληψη είναι μια έννοια που έχει πολύ ευρύτερη εμβέλεια από την αναπηρία, όπως αναγνωρίστηκε το 2016 μέσω του Γενικού Σχολίου αριθ. 4. Οι ίδιοι μηχανισμοί αποκλείουν επίσης άτομα με βάση το φύλο, την ηλικία, την περιοχή, τη φτώχεια, την εθνικότητα, την εθνοτική καταγωγή, την ιθαγένεια, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη μετανάστευση ή τον εκτοπισμό, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την έκφραση της ταυτότητας φύλου, τη φυλάκιση, τις πεποιθήσεις

και τις στάσεις. Όπως έδειξε περίτρανα η πανδημία του κορωνοϊού, το σύστημα και το πλαίσιο αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τους την ποικιλομορφία και την αντίστοιχη πολλαπλότητα των αναγκών. Είναι απαραίτητο να αντικατασταθεί η ιδέα των ειδικών αναγκών με την ιδέα της συμμετοχής και των εκπαιδευτικών εμποδίων (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2020).

4.1 Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (2020)

Η ένταξη είναι μια διαδικασία. Η μέθοδος της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου της κοινωνικής ένταξης. Η αντίθεση μεταξύ της ισότητας ως διαδικασίας και της ισότητας ως αποτελέσματος είναι απαραίτητη για τον ορισμό της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η ισότητα είναι μια φράση που περιγράφει μια κατάσταση- είναι ένα αποτέλεσμα, ένας νόμος που μπορεί να φανεί στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους ή στα αποτελέσματα. Ωστόσο, μπορεί επίσης να αναφέρεται σε μια διαδικασία: στα βήματα που λαμβάνονται για την επίτευξη ή την προώθηση της ισότητας. Επειδή η διαδικασία και το αποτέλεσμα συχνά παρεξηγούνται σε αυτό το πλαίσιο, ο ορισμός της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι επίσης περίπλοκος. Η παρούσα έκθεση μας προκαλεί να θεωρήσουμε την ένταξη ως διαδικασία: ως μια συλλογή πρωτοβουλιών που εξυμνούν τη διαφορετικότητα και ταυτόχρονα, ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν. Αυτή η αίσθηση βασίζεται στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει εγγενή αξία και δυνατότητες και αξίζει σεβασμό, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, τις ικανότητες ή τις ταυτότητες. Ωστόσο, λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με το ποιο ακριβώς θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα, το CRPD (Committee on the Rights of Persons with Disabilities) και το Γενικό Σχόλιο με αριθ. 4 απέτυχαν να ορίσουν λεπτομερώς την ένταξη ως κατάσταση πραγμάτων ή ως αποτέλεσμα (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2020).

Η ανισότητα και η φτώχεια αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Παρόλο που έχει σημειωθεί βελτίωση στην εξάλειψη της ακραίας φτώχειας, ιδίως στην Ασία, εξακολουθεί να πλήττει 1 στους 10 ανθρώπους, 2 στα 10 παιδιά και 5 στα 10 παιδιά στην υποσαχάρια Αφρική. Οι οικονομικές ανισότητες εξακολουθούν να είναι πολύ υψηλές μεταξύ των εθνών ή ακόμη και εντός του ίδιου έθνους σε ορισμένες περιοχές του κόσμου, ακόμη και αν μειώνονται. Σημαντικές πρόοδοι στην ανθρώπινη ανάπτυξη είναι επίσης άνισα κατανεμημένες: σε 30 χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος, το 41% των παιδιών κάτω των 5 ετών υποσιτίζονται, γεγονός που θέτει σε σοβαρό κίνδυνο

τις πιθανότητές τους να λάβουν εκπαίδευση. Αντίθετα, ο αριθμός αυτός είναι υπερδιπλάσιος μεταξύ του 20% των πλουσιότερων νοικοκυριών.

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση έχει ουσιαστικά σταματήσει. Περίπου 258 εκατομμύρια παιδιά, έφηβοι και νεαροί ενήλικες, ή το 17% του πληθυσμού, θεωρείται ότι δεν πηγαίνουν σχολείο. Ανά οικονομική κατάσταση, τα ποσοστά φοίτησης διαφέρουν σημαντικά: Η μέση διαφορά στα ποσοστά φοίτησης μεταξύ του φτωχότερου και του πλουσιότερου 20% των νοικοκυριών μεταξύ 65 χωρών χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος ήταν 9 ποσοστιαίες μονάδες για τα μικρά παιδιά στο δημοτικό σχολείο (δημοτικό), 13 για τους εφήβους στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) και 27 για τους νεαρούς ενήλικες στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (λύκειο). Οι διαφορές στα ποσοστά αποφοίτησης ανά οικονομικό επίπεδο είναι σημαντικά μεγαλύτερες για τους φτωχότερους, οι οποίοι είναι πιο πιθανό να επαναλάβουν μια τάξη ή/και να εγκαταλείψουν το σχολείο: 30 ποσοστιαίες μονάδες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 45 για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 40 για την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η φτώχεια επηρεάζει τόσο την πραγματική μάθηση όσο και την ικανότητα συνέχισης ή ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης. Για κάθε 100 εφήβους από το πλουσιότερο 20% των νοικοκυριών που παρακολούθησαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μόνο 87 από το φτωχότερο 20% το έκαναν, και μόνο 37 έλαβαν τελικά πτυχίο σε όλες τις περιοχές εκτός Ευρώπης και Βόρειας Αμερικής. Για κάθε 100 εφήβους από το πλουσιότερο 20% των νοικοκυριών που ολοκλήρωσαν το λύκειο, περίπου 50 από το φτωχότερο 20% το έκαναν με τουλάχιστον βασικές γνώσεις ανάγνωσης και μαθηματικών. Τα μειονεκτήματα συχνά συνεργάζονται. Η γλώσσα, η τοποθεσία, το φύλο και η εθνικότητα αποτελούν μειονεκτήματα για όσους είναι πιο πιθανό να αποκλειστούν από την εκπαίδευση. Σχεδόν καμία μειονεκτούσα νεαρή γυναίκα από την ύπαιθρο στα 20 περίπου έθνη με διαθέσιμα στοιχεία δεν αποφοίτησε από το λύκειο (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2020).

Υπάρχει λιγότερη συμφωνία σχετικά με το τι σημαίνει να επιτευχθεί η ένταξη στην εκπαίδευση για τους μαθητές με αναπηρία και άλλες ευάλωτες ομάδες που κινδυνεύουν από αποκλεισμό, ακόμη και αν η καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξη. Για τα παιδιά με αναπηρίες, η συμπερίληψη συνεπάγεται κάτι περισσότερο από την απλή τοποθέτησή τους σε μια τάξη. Η εστίαση της CRPD στην εγγραφή στο σχολείο αποτέλεσε τομή όχι μόνο στην ιστορική τάση να κρατούνται τα παιδιά με αναπηρία εκτός σχολείου ή να στέλνονται σε ξεχωριστές

ειδικές εγκαταστάσεις, αλλά και στην πρακτική να παραμένουν σε ξεχωριστές τάξεις για μεγάλα χρονικά διαστήματα ή για το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου. Όμως η ένταξη απαιτεί πολύ περισσότερες προσαρμογές στην κουλτούρα και την υποστήριξη του ιδρύματος. Η CRPD δεν έχει υποστηρίξει ότι τα σχολεία ειδικής αγωγής παραβιάζουν τη Σύμβαση, αλλά οι πρόσφατες εκθέσεις της Επιτροπής για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία τείνουν όλο και περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2020).

Η CRPD αναγνώρισε σιωπηρά τα εμπόδια για την πλήρη ένταξη, δίνοντας στις χώρες το ελεύθερο για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Αν και οι πολιτικές διακρίσεων πολλών κυβερνήσεων πρέπει να αποκαλυφθούν ως παραβίαση της CRPD, είναι εξίσου σημαντικό να αναγνωριστούν οι περιορισμοί ευελιξίας των ιδρυμάτων γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εξυπηρετεί πολλαπλούς στόχους. Ο ιδανικός στόχος της μεγιστοποίησης της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (όλοι οι νέοι κάτω από μία στέγη) και της μεγιστοποίησης του μαθησιακού δυναμικού μπορεί να συγκρούονται (όπου οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα). Ο ρυθμός με τον οποίο τα συστήματα μπορούν να προχωρήσουν προς το ιδανικό, το τι ακριβώς συμβαίνει κατά τη μετάβαση και το αντιστάθμισμα μεταξύ της έγκαιρης ανίχνευσης των απαιτήσεων και του κινδύνου χαρακτηρισμού και, ως εκ τούτου, του στιγματισμού, είναι μεταξύ άλλων θέματα που πρέπει να καλυφθούν (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020).

Η ταυτόχρονη επιδίωξη πολλών στόχων μπορεί να οδηγήσει σε συμπληρωματικά ή ανταγωνιστικά αποτελέσματα. Τα ζητήματα με την ένταξη που επηρεάζουν τους νομοθέτες, τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής δεν είναι μόνο διαφοροποιημένης φύσης, αλλά συχνά αλλάζουν ανάλογα με την κατάσταση. Πρέπει να έχουν επίγνωση της αντίθεσης που προβάλλουν όσοι υποστηρίζουν τη διατήρηση του διαχωρισμού στην τάξη, καθώς και του κινδύνου να μην επιτραπεί η ξαφνική αλλαγή, η οποία θα μπορούσε τελικά να αποβεί επιζήμια για την ευημερία των ανθρώπων που προορίζεται να βοηθήσει. Μια αντίδραση κατά των προσπαθειών να μειωθούν οι αποκλεισμοί στα σχολεία και τα συστήματα μπορεί να προκύψει από την ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, εάν τα σχολεία δεν είναι έτοιμα για αυτό, δεν διαθέτουν τους πόρους που χρειάζονται ή δεν αισθάνονται υπεύθυνα για την επίτευξη της ένταξης. Αυτό θα μπορούσε να επιδεινώσει τα ήδη υπάρχοντα αισθήματα αποκλεισμού. Η πλήρης ένταξη μπορεί να έχει και μειονεκτήματα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συμπερίληψη μπορεί ακούσια να

αυξήσει την πίεση για οριζόντια συμμόρφωση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ταυτότητες, οι πρακτικές, οι γλώσσες και οι πεποιθήσεις των διαφορετικών ομάδων μπορεί να μειωθούν, να διακυβευθούν ή ακόμη και να διαγραφούν, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην αίσθηση του ανήκειν ενός ατόμου.

Όλο και περισσότεροι άνθρωποι συνειδητοποιούν το δικαίωμα μιας ομάδας στην αυτοδιάθεση, την αυτοεκπροσώπηση και τη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτιστικών χαρακτηριστικών της (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2020). Η πεποίθηση ότι μια μειονότητα μπορεί να διατηρήσει την ταυτότητά της και να επιτύχει την ελευθερία της μόνο εάν αποτελεί την πλειοψηφία σε μια συγκεκριμένη τοποθεσία μπορεί επίσης να αποτελέσει πηγή αντίστασης στην ένταξη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα μέτρα ένταξης μπορεί να επιδεινώσουν την κοινωνική απομόνωση αντί να προωθήσουν την εποικοδομητική συμμετοχή στην κοινωνία. Η μειονεκτική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μειονότητες μπορεί να επιδεινωθεί από την ταχεία έκθεση μιας μειονότητας ή ενός μέλους μιας μειονότητας στον κύριο πληθυσμό. Η στοχευμένη υποστήριξη μπορεί επίσης να οδηγήσει σε χαρακτηρισμό, στιγματισμό ή δυσμενείς τύπους ένταξης.

Η επίλυση προβλημάτων απαιτεί ενεργό συμμετοχή. Το θεμέλιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να είναι η συζήτηση, η συμμετοχή και η ανοιχτή σκέψη. Αν και ο μακροπρόθεσμος στόχος της ένταξης δεν πρέπει να διακυβεύεται, να προεξοφλείται ή να εγκαταλείπεται, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει επίσης να αγνοούν τα συμφέροντα και τις επιθυμίες των ενδιαφερομένων. Παρόλο που η εκπλήρωση του ιδανικού της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν είναι κάτι που είναι απλό και αυτονόητο, αποτελεί ηθική και πολιτική πυξίδα για τις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Η επαρκής υποστήριξη απαιτεί υπομονή, επιμονή και μακροπρόθεσμη προοπτική. Πρέπει επίσης να είναι διαφοροποιημένη και ακόμη και εξατομικευμένη. Μια νομοθεσία από μόνη της δεν θα κάνει τη διαφορά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δημιουργήθηκε για να εξυπηρετεί ορισμένους μαθητές, ενώ αναγκάζει άλλους να προσαρμόζονται. Αντίθετα, πρέπει να αντιμετωπιστούν οι κυρίαρχες συμπεριφορές και νοοτροπίες. Ακόμη και με τις καλύτερες προθέσεις και τη βαθύτερη αφοσίωση, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να αποδειχθεί δύσκολο έργο (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2020).

Ορισμένοι εξάγουν το συμπέρασμα ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να περιοριστούν ως αποτέλεσμα, αλλά στην πραγματικότητα, ο μόνος δρόμος προς τα εμπρός είναι να βρεθούν τυχόν εμπόδια και να αρθούν. Η

ενσωμάτωση είναι πλεονεκτική. Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η αυτοεκτίμηση και η αποδοχή από τους συνομηλίκους μπορούν να ενισχυθούν μέσω του προσεκτικού σχεδιασμού και της παροχής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Είναι δυνατόν να αποφευχθεί το στίγμα, τα στερεότυπα, η προκατάληψη και η αποξένωση με την ένταξη μαθητών από συγκεκριμένα περιβάλλοντα στην κανονική εκπαίδευση.

Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα για κέρδη αποδοτικότητας λόγω της εξάλειψης των παράλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων και της αποτελεσματικότερης αξιοποίησης των πόρων σε ένα ενιαίο ολοκληρωμένο σύστημα. Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι πιο αποδοτική από άποψη κόστους είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τον συνολικό σχεδιασμό της, ωστόσο δεν επαρκεί. Λίγα συστήματα επιτυγχάνουν την ιδανική κατάσταση όπου μπορούν να εκτιμήσουν το σύνολο του κόστους, ενώ τα οφέλη είναι δύσκολο να μετρηθούν επειδή επηρεάζουν πολλές μελλοντικές γενιές. Είναι ηθικά επιβεβλημένο να είναι χωρίς αποκλεισμούς. Η συζήτηση για τα οφέλη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι παρόμοια με τη συζήτηση για τα οφέλη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2020).

Κάθε πολιτισμός που θέλει να είναι βιώσιμος πρέπει να δίνει προτεραιότητα στην ένταξη. Έτσι, προσφέρει ένα μεθοδικό πλαίσιο για την άρση των εμποδίων σύμφωνα με το δόγμα ότι «κάθε μαθητής είναι σημαντικός και εξίσου σημαντικός με οποιονδήποτε άλλον». Επίσης, αντιτίθεται σε κάθε τάση στο εκπαιδευτικό σύστημα που επιτρέπει εξαιρέσεις και αποκλεισμούς, όπως όταν τα σχολεία αξιολογούνται σε μία διάσταση και η κατανομή των πόρων βασίζεται στην απόδοση και προωθεί την ιδέα ότι «κάθε μαθητής είναι σημαντικός και εξίσου σημαντικός με οποιονδήποτε άλλον». Όλοι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συμπεριλαμβάνονται. Η πλειονότητα των παιδιών σχολικής ηλικίας σε χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα δεν αποκτούν ούτε την ελάχιστη επάρκεια σε βασικές δεξιότητες, γεγονός που έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια από την αφήγηση μιας εκπαίδευσης σε κρίση. Αυτή η αφήγηση, ωστόσο, συχνά αγνοεί τα διαρθρωτικά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων στα αναπτυσσόμενα έθνη που προκαλούνται από τον αποκλεισμό, τον ελιτισμό και την ανισότητα. Δεν είναι τυχαίο ότι ο τέταρτος και σημαντικότερος στόχος για τη βιώσιμη ανάπτυξη, καλεί τα έθνη να παρέχουν εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Οι μηχανικές λύσεις που δεν αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα ζητήματα που οδηγούν στον αποκλεισμό μπορούν μόνο εν μέρει να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά

αποτελέσματα. Ο ακρογωνιαίος λίθος όλων των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να είναι η ένταξη.

Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020 παρουσιάζει ζητήματα όσον αφορά σημαντικές συστάσεις πολιτικής, προκλήσεις εφαρμογής, στρατηγικές συντονισμού, πηγές χρηματοδότησης και παρακολούθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Προσπαθεί να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το πώς έχουν αλλάξει τα πράγματα με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, ένα θέμα τόσο πολύπλοκο όσο η ένταξη δεν έχει λάβει ακόμη σημαντική παγκόσμια προσοχή. Από το Αφγανιστάν έως τη Χιλή, η παρούσα έκθεση συγκεντρώνει στοιχεία σχετικά με το πώς κάθε έθνος αντιμετωπίζει το ζήτημα της ενταξιακής ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα είναι προσβάσιμα σε έναν ολοκαίνουργιο ιστότοπο με εκπαιδευτικά προφίλ (PEER), τον οποίο τα έθνη μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ανταλλάξουν εμπειρίες και να αλληλοεκπαιδευτούν, ιδίως σε περιφερειακό επίπεδο όπου οι καταστάσεις είναι παρόμοιες. Μέχρι το 2030, τα προφίλ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πρότυπο για τις αξιολογήσεις της ποιοτικής προόδου (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2020).

4.2 Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Μαθητών με Αναπηρία στην Ελλάδα του σήμερα

Ο Ν. 3699 που δημοσιεύτηκε με το ΦΕΚ 199/2.10.2008 για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα θεσμοθέτησε την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτόν η πολιτεία δεσμεύτηκε να εξασφαλίζει και να αναβαθμίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής ως μέρος της δωρεάν δημόσιας παιδείας, παρέχοντας δωρεάν δημόσια ειδική αγωγή σε άτομα με αναπηρία όλων των ηλικιών και εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Στην ΕΑΕ εντάσσονται σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και οι απαραίτητες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η ΕΑΕ στοχεύει συγκεκριμένα:

α) στην πλήρη και ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

β) στην ενίσχυση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να μπορούν να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στο γενικό σχολείο, όπου και όταν είναι δυνατόν,

γ) στην ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, την κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και

δ) στην αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Στόχος είναι να διασφαλιστεί η πλήρης προσβασιμότητα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές και υλικοτεχνικές, περιλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτές διαθέτουν.

Οι στόχοι της ΕΑΕ επιτυγχάνονται μέσω της έγκαιρης αναγνώρισης των ιατρικών αναγκών, της εκτίμησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους σε (Κέντρα Εκπαιδευτικής Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), πλέον αποκαλούμενα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ), της συστηματική παρέμβαση από την πρώιμη κιάλας ηλικία σε τοπικές Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), προσφέροντας προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ), αλλά και της υλοποίησης εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, της προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού, της χρήσης ειδικού εξοπλισμού, συμπεριλαμβανομένων ηλεκτρονικών συσκευών και λογισμικού, καθώς και της παροχή διευκολύνσεων και εργονομικών ρυθμίσεων από τα ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΣΥ.

Η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να πραγματοποιηθεί αρχικά σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου εάν έχουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν απαιτείται, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έπειτα, μπορούν να φοιτήσουν σε ειδικά Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) με διαφορετικά προγράμματα ανάλογα με το βαθμό των αναγκών τους, που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εάν πρόκειται για μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται, αυτοί προωθούνται είτε σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ),

ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή.

Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, αυτά έχουν την επιλογή να στραφούν είτε σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ είτε σε ειδικές μονάδες που λειτουργούν σε διάφορα ιδρύματα, νοσοκομεία και κέντρα αποκατάστασης είτε στη διαδικασία διδασκαλίας στο σπίτι, σε περίπτωση σοβαρών προβλημάτων υγείας που αποτρέπουν την παρακολούθηση μαθημάτων στο σχολείο. Για κάθε μαθητή, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξειδικεύεται και καθορίζεται από διεπιστημονική ομάδα του οικείου ΚΕΣΥ, συνεργαζόμενη με γονείς και εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή.

4.3 Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα σήμερα – Προτάσεις βελτίωσης

Η παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με αναπηρία εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις στη χώρα μας. Η εκπαίδευσή τους συχνά περιορίζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η παρουσία τους στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένη. Επιπλέον, η προσοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι ελάχιστη. Τα τμήματα ένταξης αποτελούν τον κύριο τύπο εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά, αλλά άλλες μορφές όπως η υποστηρικτική διδασκαλία μέσα στην κανονική τάξη ή η συνεργατική διδασκαλία αγνοούνται σχεδόν εντελώς. Αυτό οδηγεί στο να παραμένουν οι μαθητές περιθωριοποιημένοι σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές δομές.

Η γεωγραφική κατανομή των ΣΜΕΑ επίσης αποκαλύπτει τις ανισότητες στην πρόσβαση στην ειδική εκπαίδευση, με ορισμένες περιοχές να έχουν περισσότερες δομές από άλλες. Σε περιφέρειες όπως η Αν. Μακεδονία και Θράκη, τα Ιόνια νησιά και η Πελοπόννησος, οι δομές εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

Ανταποκρινόμενο στην προαναφερθείσα κατάσταση, το Εθνικό Αναπηρικό Κίνημα υιοθετεί μια σειρά θέσεων που αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στα επίπεδα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα αιτήματα περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων η υποχρεωτική εκπαίδευση από το 5^ο έως το 18^ο έτος (ΕΣΑμεΑ, 2007), η ειδική φροντίδα για τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, οι οποίοι στην πλειονότητά τους μένουν εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος σε

πλήρη παραβίαση του Συντάγματος, η συμπερίληψη και άλλων κατηγοριών αναπηρίας, όπως οι ψυχικές αναπηρίες και οι χρόνιες παθήσεις, όπως η θαλασσαιμία, η νεφρική ανεπάρκεια, ο σακχαρώδης διαβήτης τύπου 1, οι συγγενείς καρδιοπάθειες κ.λπ.

Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία προτείνει την ενεργή συμμετοχή της στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας για την επανεξέταση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τη θέσπιση διατάξεων που θα εξισώνουν στην πράξη την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Προτείνει επίσης τη συγκρότηση ειδικής επιτροπής εμπειρογνομόνων για την υποβολή προτάσεων και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις βαθμίδες, λαμβάνοντας υπόψη την υλικοτεχνική δομή, το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, προωθεί την παροχή σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, όπως βιβλία σε γραφή Braille και εγχειρίδια για παιδιά με προβλήματα ακοής και νοητική υστέρηση.

Ως προς την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καίριας σημασίας κρίνεται η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους χώρους και τους τομείς της (αμφιθέατρα, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, λέσχες σίτισης, εστίες). Η παροχή τεχνικού εξοπλισμού όπως δωρεάν internet και Η/Υ με προσβάσιμο λογισμικό συμβατό με την κάθε κατηγορία αναπηρίας πρέπει να θεσμοθετηθεί. Επίσης, η διασφάλιση προσβασιμότητας των διαδικτυακών τόπων των Πανεπιστημίων είναι ουσιώδης. Επιπλέον, οι φοιτητές με αναπηρία θα πρέπει να εξετάζονται στην ίδια ύλη με τους άλλους φοιτητές, αλλά ο τρόπος εξέτασης θα πρέπει να προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε φοιτητή. Αυτό μπορεί να σημαίνει γραπτές εξετάσεις αντί για προφορικές και αντίστροφα, παράταση του χρόνου εξέτασης και εκτύπωση σε Braille, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε φοιτητή. Αυτά, ωστόσο, είναι μονάχα μερικά από τα αιτήματα με τα οποία ζητείται στην ουσία η ισότητα και η ένταξη των ατόμων στην εκπαίδευση αλλά και την κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ

1. Προϋποθέσεις για την ουσιαστική δυνατότητα άσκησης εκπαιδευτικών δικαιωμάτων της μειονότητας της Θράκης

Μια σειρά από προϋποθέσεις - που χονδρικά κατηγοριοποιούνται ως νομικές και εκπαιδευτικές - είναι απαραίτητες για να μπορεί ένα μέλος μιας μειονότητας να ασκήσει αυτά τα δικαιώματα.

1.1. Νομικό πλαίσιο

Οι νομικές απαιτήσεις συνεπάγονται την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων στο εθνικό νομικό σύστημα, ενώ παράλληλα θεσπίζεται όλη η απαραίτητη νομοθεσία για να καταστεί δυνατή η άσκησή τους. Ακόμη, αν εξεταστούν ανεξάρτητα, εμπόδια ή επαχθέστερες απαιτήσεις από τις αναγκαίες θα μπορούσαν εύκολα να οδηγήσουν στην ακύρωση των κατά τα άλλα αναγνωρισμένων δικαιωμάτων, ακόμη και σε ένα κράτος που έχει αξιοσημείωτες προθέσεις να προστατεύσει τις μειονότητες και να παράσχει μειονοτικά δικαιώματα, πόσο μάλλον σε ένα άλλο που φιλοδοξεί να το πράξει. Η επιλογή και η θέσπιση των κατάλληλων μέτρων είναι επίσης καθοριστικής σημασίας. Αυτό καλύπτει τόσο το κείμενο των κατευθυντήριων γραμμών όσο και τον τόπο και τον χρόνο εφαρμογής τους. Με τη βοήθεια των κοινωνικών και οικονομικών θεσμών, οι διάφορες πολιτικές και νομοθετικές αρχές του κράτους αποφασίζουν για τα καταλληλότερα μέτρα, τον τόπο και τον χρόνο εφαρμογής τους (Barten, 2015).

Ωστόσο, το άρθρο 15 του Συμβάσεως-Πλαισίου για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (ΣΠΠΕΜ) δεσμεύει τις κυβερνήσεις να καταστήσουν δυνατή τη συμμετοχή των μειονοτήτων σε συζητήσεις δημόσιου ενδιαφέροντος, ιδίως σε εκείνες που τις αφορούν. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μειονότητες έχουν κάποια συμβολή στις αποφάσεις που τις επηρεάζουν. Στο άρθρο 2.3 της Διακήρυξης για τα άτομα που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες, τα Ηνωμένα Έθνη περιλαμβάνουν ως κατευθυντήρια γραμμή την αιτιολόγηση της αναγκαιότητας της συμμετοχής των μειονοτήτων στη διαμόρφωση πολιτικών που απευθύνονται σε αυτές (Barten, 2015).

Κάθε μειονοτικό σενάριο είναι μοναδικό. Ως εκ τούτου είναι αδύνατο να ειπωθεί με βεβαιότητα ποιοι νόμοι πρέπει να ψηφιστούν σε κάθε περίπτωση. Ωστόσο, προκειμένου να δοθούν κριτήρια για την πραγματική εφαρμογή τους στην εκπαίδευση, είναι δυνατόν να ερευνηθούν οι προϋποθέσεις για την επίτευξη των καθολικών εκπαιδευτικών δικαιωμάτων και των ειδικών μειονοτικών δικαιωμάτων (Barten, 2015).

1.2. Το σημερινό αντικείμενο του δικαιώματος των μειονοτήτων στην εκπαίδευση.

Ο ακρογωνιαίος λίθος πάνω στον οποίο στηρίζονται τα επιμέρους μειονοτικά εκπαιδευτικά δικαιώματα είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση, με όλες τις συνιστώσες του (εκπαιδευτική ουσία, απαγόρευση διακρίσεων, ύπαρξη δομών και συστημάτων εκπαίδευσης και δικαίωμα επιλογής). Η Επιτροπή Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτιστικών Δικαιωμάτων έχει πρόσφατα ερευνήσει τις προϋποθέσεις για την υλοποίησή τους και έχει εκπονήσει τις Γενικές Αρχές 13 και 21 σχετικά με την εκπαίδευση και τη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή. Τα Σχόλια παρέχουν τις κατευθυντήριες γραμμές ώστε τα δικαιώματα όλων στην εκπαίδευση και την πολιτιστική συμμετοχή να μπορούν να υλοποιηθούν χωρίς προκαταλήψεις. Η απόφαση εργασίας της Επιτροπής ήταν να θέσει πρώτα τις προϋποθέσεις για να επιτραπεί στους κατόχους των γενικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση να τα ασκήσουν και στη συνέχεια να προσθέσει ότι το ίδιο ισχύει και για τις μειονότητες. Το γενικό σχόλιο 13 επιβεβαίωσε τη λογική της επιδίωξης της πραγματικής ισότητας μέσω της θετικής δράσης και της εκπαίδευσης και καθόρισε τις νομικές υποχρεώσεις των κρατών μελών όσον αφορά το θέμα της εκπαίδευσης και την αποδοχή των μειονοτήτων σε αυτήν. Έτσι, δημιουργείται μια σύνδεση μεταξύ των σύγχρονων εκπαιδευτικών δικαιωμάτων και των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Hidayat & Zubair, 2013).

«Σύμφωνα με το άρθρο 13, τα κράτη υποχρεούνται να διατηρούν, να σέβονται και να εκπληρώνουν τις απαιτήσεις του δικαιώματος στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της διαθεσιμότητας, της προσβασιμότητας, της αποδοχής και της ευελιξίας τους. Ένα κράτος πρέπει, για παράδειγμα, να λαμβάνει μέτρα για να εγγυηθεί ότι η εκπαίδευση είναι πολιτισμικά κατάλληλη για τις μειονότητες και τους αυτόχθονες πληθυσμούς, προκειμένου να εκπληρώσει την απαίτηση να είναι η εκπαίδευση αποδεκτή».

Οι Γενικές Παρατηρήσεις, ωστόσο, μπορούν να είναι χρήσιμες μόνο ως προτάσεις και ερμηνείες για τον τρόπο εφαρμογής του Συμφώνου στο εσωτερικό

δίκαιο, διότι δεν είναι νομικά εκτελεστές. Ακολουθούνται οι προϋποθέσεις όπως αναφέρονται στη γενική παρατήρηση 13, μαζί με τις σχετικές προϋποθέσεις της γενικής παρατήρησης 21 για την πολιτιστική ζωή και την εκπαίδευση, και εφαρμόζονται ειδικά στην εκπαίδευση των μαθητών των μειονοτήτων.

ο Διαθεσιμότητα

Η πρώτη απαίτηση είναι η διαθεσιμότητα, μια λέξη με πολλές συνδηλώσεις. Αναφέρεται σε όλες εκείνες τις εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις και προγράμματα που υπάρχουν σε επαρκή ποσότητα, ποιότητα και μέγεθος στην επικράτεια του κράτους για να εξυπηρετήσουν το σύνολο του πληθυσμού. Περιλαμβάνει γενικά κάθε ανθρώπινη κατασκευή που απαιτείται για να λειτουργήσει η εκπαίδευση και οι διάφοροι τομείς και διαδικασίες που την απαρτίζουν, καθώς και φυσικές κατασκευές όπως σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εγκαταστάσεις υγιεινής, βιβλιοθήκες, γήπεδα και εμπορεύματα. Περιλαμβάνει επίσης όλες τις άυλες δομές, όπως τα προγράμματα και τα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και τα απαραίτητα συστήματα παρακολούθησης και το απαιτούμενο διδακτικό προσωπικό, το οποίο πρέπει να αμείβεται επαρκώς και να έχει την απαραίτητη κατάρτιση. Η διαθεσιμότητα συνεπάγεται την ελευθερία δράσης για την υλοποίησή του και την υποχρέωση να το πράξει. Η εκπαίδευση είναι ένα πολιτιστικό, οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό δικαίωμα που ανήκει σε κάθε άτομο (Hidayat & Zubair, 2013).

Κάθε άτομο ή οργανισμός έχει το δικαίωμα να προχωρήσει προς την κατεύθυνση της διαθεσιμότητας ιδρύοντας ένα σχολείο ή ένα ίδρυμα. Προκειμένου όμως να διασφαλιστεί ότι δεν παραβιάζεται το δικαίωμα των πολιτών στην εκπαίδευση, το κράτος έχει επίσης την υποχρέωση να διατηρεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δομές, προγράμματα και προσωπικό ή ακόμη και να χρηματοδοτεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί από ένα ιδιωτικό ίδρυμα. Ως εκ τούτου, το κόστος είναι επίσης ένα κρίσιμο στοιχείο της διαθεσιμότητας. Σύμφωνα με το Γενικό Σχόλιο 21, η «διαθεσιμότητα» αναφέρεται στην ύπαρξη και την παρουσία πολιτιστικών προϊόντων και υπηρεσιών, ιδίως εκείνων που συμβάλλουν στον καθορισμό της ταυτότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας, όπως η ιστορία, η παράδοση και η γλώσσα. Όλα τα προαναφερθέντα αποτελούν προϋποθέσεις για την εκπαίδευση των μειονοτήτων προς την κατεύθυνση των σύγχρονων ιδεών. Η διαθεσιμότητα επιλογής προγραμμάτων σπουδών σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν τη μητρική γλώσσα, η διδασκαλία μέρους των θεμάτων σε αυτήν με την ένταξη πολιτισμικών στοιχείων στα

προγράμματα και η απαίτηση η εκπαίδευση να είναι πολιτισμικά κατάλληλη είναι ταυτόχρονα αναγκαία. Επιπλέον, το δικαίωμα δημιουργίας ιδιωτικού εκπαιδευτικού ιδρύματος με τέτοιο πρόγραμμα, χρηματοδοτούμενο κατάλληλα από το κράτος, σε περίπτωση που δεν υπάρχει τέτοιο πρόγραμμα. Κρίνεται απαραίτητο για να είναι σε θέση να διαχειριστούν ένα τέτοιο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτές να έχουν τα κατάλληλα προσόντα, να είναι ιδανικά πολύγλωσσοι και να προέρχονται από τη μειονότητα, δηλαδή να μιλούν άπταιστα τόσο την επίσημη γλώσσα του κράτους όσο και τη μητρική γλώσσα των παιδιών (Hilpold, 2013).

ο Προσβασιμότητα

Η φράση «προσβασιμότητα» σε υποδομές και προγράμματα υποδηλώνει την πρόσβαση χωρίς περιορισμούς βάσει του νόμου ή στην πράξη, ιδίως όσον αφορά μειονεκτούσες κατηγορίες ατόμων. Έτσι, οι προληπτικές δράσεις για την αντιμετώπιση των υφιστάμενων προκαταλήψεων ή αδικιών μπορούν να εγγυηθούν αυτή την προσβασιμότητα.

Η προσβασιμότητα αναφέρεται επίσης στη φυσική δυνατότητα μετάβασης, δηλαδή στην απουσία φυσικών εμποδίων ή συνθηκών που απαγορεύουν σε ένα άτομο να συμμετέχει φυσικά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην απίθανη περίπτωση που η φυσική παρουσία δεν είναι εφικτή, η πρόσβαση μπορεί και πάλι να εξασφαλιστεί μέσω της χρήσης της σύγχρονης τεχνολογίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η οικονομική προσβασιμότητα αναφέρεται συγκεκριμένα με ποικίλα πλαίσια για τη στοιχειώδη, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να καλύπτονται από τη βασική δέσμευση του κράτους να παρέχει δωρεάν στοιχειώδη εκπαίδευση. Ενώ ως προς την απαίτηση σύμφωνα με το Διεθνές Σύμφωνο Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτιστικών Δικαιωμάτων (ΔΣΟΚΠΔ) ότι το κράτος πρέπει να παρέχει πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα μέτρα αυτά δεν προσδιορίζονται στο γενικό σχόλιο και πρέπει να διευκρινιστούν. Επίσης, ο προγραμματισμός των προγραμμάτων φοίτησης συνδέεται στενά με την προσβασιμότητα, προκειμένου οι μαθητές ή οι σπουδαστές να παρακολουθούν πραγματικά (Hilpold, 2013).

Ο ορισμός της προσβασιμότητας της Γενικής Παρατήρησης 21 αναφέρει ότι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν χωρίς διακρίσεις ευκαιρίες συμμετοχής και την ελευθερία να αναζητούν και να μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με οποιοδήποτε πολιτιστικό γεγονός στη γλώσσα της επιλογής τους. Οι συνιστώσες που αναφέρθηκαν παραπάνω

καθώς και ορισμένες άλλες αποτελούν συνεπώς μέρος της προσβασιμότητας ειδικά για την εκπαίδευση των μειονοτήτων. Οι δομές της προηγούμενης ενότητας πρέπει να κατανέμονται γεωγραφικά με τέτοιο τρόπο και σε τέτοια πυκνότητα ώστε ο μειονοτικός πληθυσμός να μπορεί να έχει εύλογη πρόσβαση σε αυτές. Η δυνατότητα να παρέχονται στους γονείς πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και τις πολλές δραστηριότητες των σχολείων στη μητρική τους γλώσσα είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο.

ο **Αποδοχή και ευελιξία**

Η προσβασιμότητα και η διαθεσιμότητα αποτελούν προϋποθέσεις, αλλά δεν εγγυώνται την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Συμπληρώνονται από την αποδοχή, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα. Προκειμένου να ασκηθεί το αυτονόητο δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν μια εκπαιδευτική πορεία για τα παιδιά τους που να συνάδει με τις πεποιθήσεις τους, κάθε πρόγραμμα -ιδιαίτερα αυτό που αφορά την εκπαίδευση- πρέπει να υποστηρίζεται τόσο από τους γονείς όσο και από τους μαθητές. Σύμφωνα με το Γενικό Σχόλιο 13, η αποδοχή καθορίζεται από το περιεχόμενο των επιμέρους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ποιότητά τους, τα μέσα, τις μορφές και τις τεχνικές διδασκαλίας, καθώς και τις ιδιαιτερότητες των πολιτιστικών δημιουργιών που πρέπει να είναι κατάλληλες για τους μαθητές (Hilpold, 2013).

Ο όρος «καταλληλότητα» αναφέρεται επίσης στην πραγμάτωση του δικαιώματος στην πολιτιστική ζωή στο πλαίσιο του πολιτισμού, της γεωγραφίας και του χρόνου, όπου πρέπει πάντα να γίνονται σεβαστοί οι πολιτισμοί των μειονοτήτων και τα δικαιώματα στους αντίστοιχους πολιτισμούς τους. Προκύπτει φυσικά ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι μέλη της μειονότητας και γνωρίζουν τις μικροσκοπικές πολιτισμικές διακρίσεις που υπάρχουν, θα ήταν απλούστερο να καθορίσουν το κατάλληλο περιβάλλον, τον κατάλληλο χρόνο και το κατάλληλο ακροατήριο για να παρουσιάσουν απερίσπαστοι οποιοδήποτε θέμα. Για να μπορεί η εκπαίδευση «να αντιδρά στις απαιτήσεις των μαθητών μέσα στα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά τους πλαίσια και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μεταβαλλόμενων κοινωνιών και κοινοτήτων», πρέπει επίσης να είναι ευέλικτη. Η προσαρμοστικότητα στο πλαίσιο της πολιτιστικής ζωής στα σχολεία αναφέρεται στην προσαρμογή της κρατικής πολιτιστικής πολιτικής ώστε να σέβεται την πολιτιστική ποικιλία των ανθρώπων και των κοινοτήτων (Hilpold, 2013).

1.3. Οργανισμοί που προωθούν τα δικαιώματα των μειονοτήτων

Όσοι είναι μέλη γλωσσικών, εθνικών, εθνοτικών ή θρησκευτικών μειονοτήτων είναι φορείς των εκπαιδευτικών μειονοτικών δικαιωμάτων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ύπαρξη αυτών των μειονοτήτων εξαρτάται από αντικειμενικά κριτήρια και συνεπώς αποτελεί γεγονός και δεν απαιτεί νομοθετική αναγνώριση από τις κυβερνήσεις. Επιπλέον, έχει συχνά δηλωθεί ότι τα δικαιώματα αυτά μπορούν να ασκούνται είτε «ατομικά» είτε «από κοινού» με άλλα μέλη της μειονότητας.

Η Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αναφέρει στο Γενικό Σχόλιο 23 του Διεθνούς Συμφώνου Ατομικών και Πολιτικών Δικαιωμάτων (ΔΣΑΠΔ) ότι «τα άτομα που προστατεύονται είναι εκείνα που είναι μέλη μιας ομάδας με την οποία μοιράζονται κοινή γλώσσα, θρησκεία ή πολιτισμό».

Σύμφωνα με την έννοια του Carotorti, η ευθύνη για την αίσθηση της κοινότητας και την «έκφραση αλληλεγγύης, έστω και έμμεσα» ανήκει μόνο στο πρόσωπο. Είναι επίσης δικαίωμα να ταυτίζεται κανείς ως μέλος μιας μειονότητας, είτε επίσημα είτε μέσω των δραστηριοτήτων του, προκειμένου να ασκεί τα μειονοτικά δικαιώματα. Κάθε μέλος μιας εθνικής μειονότητας πρέπει να έχει τη δυνατότητα να μην αντιμετωπίζεται ως τέτοια, όπως τονίζεται στην Σύμβαση-Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (ΣΠΠΕΜ).

Ως εκ τούτου, κατά την αναγνώριση ατόμων ως φορέων, εναπόκειται στο κράτος να λάβει μια απόφαση με βάση τόσο αντικειμενικά όσο και υποκειμενικά κριτήρια. Έχουν τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων κατά κάποιο τρόπο συλλογικό χαρακτήρα; Η μοναδικότητά τους υποστηρίζεται σε όλα τα κείμενα του διεθνούς και ευρωπαϊκού δικαίου καθώς και στην πλειοψηφία του διεθνούς και ευρωπαϊκού τοπίου. Ωστόσο, το πρώτο άρθρο της Διακήρυξης για τα άτομα που ανήκουν σε εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες δηλώνει απλώς το συλλογικό δικαίωμα στην ύπαρξη και την ταυτότητα των μειονοτήτων- δεν κάνει καμία αναφορά στην εκπαίδευση (Hilpold, 2013).

2. Άσκηση εκπαιδευτικών μειονοτικών δικαιωμάτων στην πράξη κατά τον 20^ο αιώνα

Οι νόμοι που διέπουν την άσκηση των δικαιωμάτων ήταν ανεπαρκείς και ανεπαρκώς επαρκείς. Κατά τον 20^ο αιώνα, τα ασυνεπή μειονοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν συνέβαλαν στη μόνιμη και συνεπή ικανοποίηση των προϋποθέσεων

για την απεριόριστη απόλαυση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων, τα οποία ήταν ήδη περιορισμένα από τις πραγματικές συνθήκες της περιόδου. Αρκετές μαθήτριες εγκατέλειψαν το σχολείο μετά τις πρώτες τάξεις ή παρακολουθούσαν το σχολείο μόνο εν μέρει λόγω της ανάγκης να εργαστούν στα χωράφια και των διακρίσεων λόγω φύλου μεταξύ της μειονότητας. Λόγω πολέμου ή κακής συντήρησης, πολλές από τις αίθουσες διδασκαλίας είχαν καταστραφεί τη δεκαετία του 1940, και ακόμη και όσες είχαν επιβιώσει δεν διέθεταν βασικές υποδομές. Τα ιδιωτικά σχολικά κτίρια της μειονότητας δεν έτυχαν ιδιαίτερης προσοχής κατά τη διάρκεια των προσπαθειών ανοικοδόμησης μετά τον εμφύλιο πόλεμο, παρά το γεγονός ότι πολλά νέα χτίστηκαν και πολλά παλαιότερα ανακαινίστηκαν (Barten, 2015).

Οι κοινότητες των μειονοτήτων δεν μπορούσαν να χτίσουν και να συντηρήσουν από μόνες τους τα κτίρια λόγω της ακραίας φτώχειας τους, ορισμένες από τις οποίες είχαν μετεγκατασταθεί βίαια κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου. Μεταξύ του 1954 και του τέλους της δεκαετίας του 1950, η κάλυψη των κτιριακών αναγκών αυξήθηκε σταδιακά. Όταν ο νόμος 2345 του 1920 σχετικά με την εκλογή των επιτροπών διοίκησης ενεργοποιήθηκε με το βασιλικό διάταγμα της 29ης Ιουλίου 1949 και διεξήχθησαν εκλογές, η αρμοδιότητα της Συνθήκης της Λωζάνης για τον έλεγχο των σχολείων χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1949. Η απουσία μορφωμένων μελών της μειονότητας που θα μπορούσαν και θα ήθελαν να διδάξουν, η υποστελέχωση των σχολείων με κρατικούς εκπαιδευτικούς και η αδυναμία των κοινοτήτων να καλύψουν το μισθολογικό κόστος συνέβαλαν στην έλλειψη εκπαιδευτικών, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου (Barten, 2015).

Ως αποτέλεσμα, το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα έχει μια συνεχή έλλειψη εκπαιδευτικών εκτός των αστικών περιοχών, ενώ το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα έχει μια ποικιλία εκπαιδευτικών με διαφορετικά προσόντα -ή ακόμη και αυτούς που είναι εντελώς ανειδίκευτοι και διαφορετικές φιλοσοφίες διδασκαλίας, μεθόδους και προσεγγίσεις στο μάθημα των θρησκευτικών. Η έλλειψη σχολικών βιβλίων, η έκδοση των οποίων αποτέλεσε πηγή έντασης σε δύο επίπεδα, οδήγησε σε πρόσθετες προκλήσεις. Οι διαφωνίες σχετικά με το περιεχόμενο των βιβλίων, το καθεστώς των εκδόσεων και την έγκρισή τους σε διμερές επίπεδο μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας προκάλεσαν παλινωδίες και τελικά την απουσία βιβλίων.

Ο συνεχιζόμενος διαχωρισμός της μειονότητας σε εκσυγχρονιστές και συντηρητικούς ήταν ένα πρόβλημα που συνδεόταν τόσο με το πρόβλημα της πρόσληψης εκπαιδευτικών όσο και με το αλφάβητο των βιβλίων. Μέχρι το 1955, οι

μοντερνιστές ευνοούνταν σαφώς από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τόσο στα λόγια όσο και στις πράξεις (Barten, 2015). Ενώ τα αντίστοιχα αραβικά είχαν διαδοθεί για τελευταία φορά πριν από τον πόλεμο, τόσο τα τουρκόγλωσσα αναγνωστικά του ελληνικού κράτους όσο και τα εισαγόμενα από την Τουρκία χρησιμοποιούσαν το λατινικό αλφάβητο. Το εκσυγχρονιστικό πνεύμα μεταφέρθηκε από τους Τούρκους καθηγητές που αποσπάστηκαν. Μετά το 1955, η ελληνική κυβέρνηση υιοθέτησε μια ουδέτερη στάση απέναντι στις δύο μειονοτικές ομάδες, η οποία θα ήταν η σωστή στάση από την άποψη των μειονοτικών εκπαιδευτικών δικαιωμάτων. Δηλαδή, οι δύο μειονοτικές ομάδες έχουν την ελευθερία να αποφασίσουν πόσο και πόσο έντονα θα διδάσκονται οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και η γλώσσα τους, καθώς και τα εργαλεία (βιβλία και αλφάβητο) που θα χρησιμοποιηθούν για να γίνει αυτό (Barten, 2015).

Στην πραγματικότητα, όμως, υπήρξε μια αλλαγή υπέρ της συντηρητικής πτέρυγας. Το πρόγραμμα σπουδών του 1958 αντικατοπτρίζει αυτή τη μετάβαση δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους στόχους του μαθήματος των θρησκευτικών για την καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος και απαγορεύοντας ρητά στους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν απόψεις που έρχονται σε σύγκρουση με τη θρησκευτική διδασκαλία στην Οδηγία 7, μία από τις ειδικές οδηγίες για τα θρησκευτικά. Οι πρώτοι μουσουλμάνοι, οι οποίοι διηύθυναν και τα σεμινάρια, ήταν οι κύριοι εκφραστές των θρησκευτικών ιδεωδών. Οι καθηγητές που είχαν αποφοιτήσει από τα σεμιναριακά ιδρύματα μπορούσαν, επομένως, να υποστηρίξουν ότι ακόμη και η νέα λατινική γραφή ήταν αντίθετη με τη θρησκευτική διδασκαλία, πόσο μάλλον σε θέματα που αφορούσαν την καθημερινή ζωή, την ενδυμασία και τη συνείδηση. Οι παλαιοημερολογίτες απέκτησαν ένα νομικό υπόβαθρο για τη διατήρηση και επανεκδίπλωση των απόψεών τους στα σχολεία, και το ελληνικό κράτος ενίσχυσε περαιτέρω τη θέση τους με την ίδρυση μιας δεύτερης σχολής στον Εχίνο το 1959. Με τη διάταξη αυτή, το ελληνικό κράτος παρενέβη στην ιδεολογική διαμάχη για τη θρησκεία στο εσωτερικό της μειονότητας. Για την εκπαιδευτική πολιτική της επόμενης δεκαετίας, οι βάσεις είχαν ήδη τεθεί. Όλα τα προαναφερθέντα, φυσικά, αφορούσαν τα μειονοτικά εκπαιδευτικά δικαιώματα των ατόμων που είχαν ως μητρική γλώσσα την τουρκική ή ήθελαν να την μάθουν. Στην πραγματικότητα, παρά τα αποτελέσματα της απογραφής του 1951, δεν υπήρξε καμία πρόβλεψη για τα μέλη της μειονότητας που δεν μιλούσαν την τουρκική ως μητρική τους γλώσσα για πολιτικούς λόγους.

3. Προτάσεις βελτίωσης μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη

Μετά τον εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών των εκπαιδευτικών προβλημάτων, η επιστημονική κοινότητα αναζητά τώρα λύσεις καθώς και στοιχεία που υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κοινωνική ένταξη των μαθητών των μειονοτήτων. Όταν ο Βακαλιός (1997:84) εξέτασε την κατάσταση της μειονοτικής εκπαίδευσης, προσέφερε μια ποικιλία πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης, μερικές από τις οποίες χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα. Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν την επικαιροποίηση των σχολικών βιβλίων και των προγραμμάτων σπουδών γενικά, την παροχή συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτές και τη μετατροπή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε υποχρεωτικό μάθημα στις παιδαγωγικές σχολές. Συγκεκριμένα, πρότεινε τη δημιουργία νέων σχολείων σε βολικά σημεία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων πρόσβασης που προκαλούνται από τη δυσμενή γεωγραφική κατανομή. Για να αποφευχθεί η κοινωνική απομόνωση και η «γκετοποίηση», συνέστησε τη δημιουργία μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και του σεβασμού των άλλων. Παιδιά τόσο από την πλειονότητα όσο και από τη μειονότητα θα πρέπει να συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα χωρίς εξαιρέσεις, προκειμένου να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα πλουραλισμού.

Ο Κελεσίδης (2002:105-107) τονίζει την ανάγκη να γίνονται προσαρμογές αμέσως μόλις ένας μειονοτικός μαθητής εγγραφεί στο ίδρυμα. Κάνει αναφορά σε διδακτικές στρατηγικές που αναφέρουν ότι στόχος του ελληνόφωνου προγράμματος σπουδών για τις πρώτες τάξεις πρέπει να είναι η εξοικείωση και η θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα, χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό βασισμένο στις εμπειρίες των μαθητών καθώς και ελληνοτουρκικό και ελληνο-πομακικό λεξικό. Ενθαρρύνεται η χρήση της επικοινωνιακής διδασκαλίας, η οποία βοηθά στην εσωτερίκευση της «νοητικής γραμματικής», καθώς και η χρήση διδακτικού υλικού που έχει σχεδιαστεί για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο δάσκαλος πρέπει να διαδραματίσει πολυάριθμους ρόλους προκειμένου να λειτουργήσει ως ψυχολόγος και ως γέφυρα μεταξύ δύο πολιτισμών. Επίσης, το σχολείο πρέπει να προσπαθήσει να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης με την κοινότητα, δημιουργώντας επαφές με την ελληνόφωνη κοινότητα και λειτουργώντας με εξωστρεφή τρόπο, αφήνοντας στην άκρη τις προκαταλήψεις.

Σε άλλο άρθρο του (2006: 588) προσθέτει την ανάγκη ανάπτυξης «ενός ανοιχτού διαθεματικού προγράμματος σπουδών διαπολιτισμικής προσέγγισης που θα συνδέει και θα υπαγορεύει το περιεχόμενο των ελληνόγλωσσων και τουρκόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών», την καθιέρωση συνεχούς και τακτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την πρόσθετη εξωσχολική αντισταθμιστική εκπαίδευση και την «ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων μέσω σεμιναρίων σχολείων γονέων». Σύμφωνα με την Δραγώνα (2007), ακόμη και σε κοινωνικοοικονομικά φτωχές κοινότητες, η καθιερωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας.

3.1. Αλλαγή της στάσης μειονοτήτων για την εκπαίδευση

Σύμφωνα με την έκθεση της εξωτερικής αξιολόγησης του έργου «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη», η οποία δημοσιεύθηκε για την περίοδο 2010-2014, οι ακόλουθες πτυχές έχουν πλέον καλό αντίκτυπο και παρουσιάζουν ευκαιρίες:

A) Η έννοια της κοινωνικής ένταξης υποστηρίζεται από τις πολιτικές της ελληνικής κυβέρνησης που προωθούν την ισότητα όλων των πολιτών χωρίς διακρίσεις. Η αλλαγή της στάσης της κυβερνητικής ηγεσίας απέναντι στους πολίτες της μουσουλμανικής μειονότητας, ιδιαίτερα μετά το 1991, και η αναγνώριση των δικαιωμάτων τους προωθούν την κοινωνική συμμετοχή και όχι τον αποκλεισμό, δημιουργώντας ευνοϊκότερες συνθήκες (Αναστασοπούλου & Παναγοπούλου, 2012).

B) Το γεγονός ότι οι συνθήκες διαβίωσης των μελών των μειονοτήτων έχουν βελτιωθεί από τη δεκαετία του 1990 και μετά έχει ευνοϊκό αντίκτυπο στο πόσο σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση, η οποία θεωρείται πλέον «εργαλείο» για την κοινωνική ανέλιξη. Ως αποτέλεσμα, η πλειονότητα των αστών μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη επενδύει στο σχολικό δυναμικό των παιδιών τους.

Γ) Πολλά μέλη της μειονότητας που είναι σήμερα επαγγελματίες και δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της μειονότητας είναι επίσης απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Λειτουργούν ως πρότυπα και εμπνέουν τους μαθητές να ακολουθήσουν περαιτέρω εκπαίδευση.

Δ) Τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής επωφελούνται από την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ο

πρώτος επειδή είναι ενημερωμένος και αναζητά πληροφορίες για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και ο δεύτερος επειδή οι ευκαιρίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αυξάνονται από το πλούσιο οπτικοακουστικό περιβάλλον.

Ε) Η εφαρμογή, τέλος, ευρωπαϊκών πρωτοβουλιών για την πρόληψη της σχολικής διαρροής με σκοπό τη μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών της χώρας έχει σημαντικό αντίκτυπο (Αναστασοπούλου & Παναγοπούλου, 2012).

3.2. Αντιμετώπιση των παραβιάσεων

Τα πολυδιάστατα δημόσια σχολεία θα κατασκευαστούν και θα λειτουργήσουν στην καρδιά των γειτονιών των μειονοτήτων. Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να καλύπτουν τα θεμελιώδη πράγματα που πρέπει να μαθαίνει κάθε παιδί. Επιπλέον, οι μητρικές γλώσσες των μαθητών που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της επίσημης γλώσσας του έθνους θα πρέπει να διδάσκονται ως μαθήματα επιλογής. Στην ουσία, προτείνεται η εφαρμογή του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου και η συνύπαρξη των μειονοτικών γλωσσών στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Από την άποψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συνύπαρξη των μειονοτικών γλωσσών στη Θράκη θα πρέπει να θεωρηθεί ως συγκριτικό πλεονέκτημα για την περιοχή και ως πολιτιστικό αγαθό. Ταυτόχρονα θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα αξιόπιστο σύστημα μεταφορών για τους μαθητές από απομακρυσμένες περιοχές. Ως αποτέλεσμα, όλοι οι Έλληνες θα λάβουν μια ενιαία, κοινή και ισότιμη εκπαίδευση σε ιδρύματα που θα προωθούν την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενσωμάτωση, τη γνώση και την επικοινωνία (Ασκούνη, 2011).

Επιπλέον, προτείνεται να εισαχθεί η διδασκαλία του Κορανίου κατά τη διάρκεια του μαθήματος των θρησκευτικών, κάτι που είναι απαραίτητο όχι μόνο για τα προαναφερθέντα ιδρύματα αλλά και για όλους τους άλλους τύπους σχολείων που φοιτούν μουσουλμανόπαιδα. Τα προαναφερθέντα σχολεία θα μπορέσουν να λειτουργήσουν ως ολόημερα ιδρύματα, αλλά είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργηθούν βιβλιοθήκες, να εξοπλιστούν με τεχνολογία αιχμής και εκπαιδευτικό υλικό, να εφαρμοστούν δημιουργικές πρωτοβουλίες, να διδάξουν για το περιβάλλον και την υγεία, να ενθαρρύνουν τις τέχνες και το θέατρο και να ενισχύσουν ταυτόχρονα τις επισκέψεις και τις βιωματικές δραστηριότητες. Για να μπορέσουν οι μαθητές των μειονοτήτων να φοιτήσουν στο σχολείο, είναι απαραίτητο να αναπροσανατολιστούν το πρόγραμμα σπουδών, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τα εκπαιδευτικά πρότυπα σε ένα πλαίσιο που αναγνωρίζει και σέβεται τη μοναδική τους ταυτότητα και τις ανάγκες

τους. Δεν αρκεί να γίνουν απλώς αλλαγές στη φυσική και τεχνολογική υποδομή των σχολείων. Όπως όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι και το δικό μας εφαρμόζει νόμους για την αναγνώριση και την υποστήριξη της γλωσσικής ποικιλίας. Επίσης, τιμούν κοινωνικές συμπεριφορές που υποστηρίζουν το σεβασμό της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Ασκούνη, 2011).

Τόσο τα μέλη των γλωσσικών μειονοτήτων όσο και οι φυσικοί ομιλητές της επίσημης γλώσσας του έθνους απαιτούν ένα σχολείο που προωθεί τη μελέτη της ποικιλομορφίας και προάγει την ανοχή, τον αμοιβαίο σεβασμό και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Σε όλους τους οικισμούς με επαρκή αριθμό νηπίων, προβλέπεται η ίδρυση και λειτουργία δημόσιων νηπιαγωγείων και η μεταφορά των νηπίων από τις πόλεις που δεν διαθέτουν δημόσια νηπιαγωγεία. Επίσης, είναι υποχρεωτικό από το νόμο τα παιδιά να παρακολουθούν νηπιαγωγείο. Η ίδρυση δίγλωσσων Νηπιαγωγείων, η οποία έχει λάβει υποστήριξη τα τελευταία χρόνια από τους συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα Μουσουλμανικής Εκπαίδευσης καθώς και από μειονοτικές ομάδες, θα επιφέρει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, διότι η προσθήκη της τουρκικής γλώσσας στα δημόσια νηπιαγωγεία θα αποτελούσε ουσιαστικά επέκταση της μειονεκτικής εκπαίδευσης προς τα κάτω. Ενώ τα παιδιά θα πρέπει να απορροφηθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από μικρή ηλικία, η προσχολική εκπαίδευση θα δημιουργήσει ένα ψευδοεκπαιδευτικό σύστημα που θα διαιωνίσει όλες τις παθογένειες του Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου (Γεωργίτης, 2002).

Στην πραγματικότητα, μια τέτοια εξέλιξη θα βοηθούσε στη γκετοποίηση, τον φυλετικό διαχωρισμό, τον γλωσσικό βιασμό και τη διαίρεση των Ρομά και Πομάκων μαθητών. Οι μελλοντικές γενιές μουσουλμάνων νέων θα καταδικαστούν σε αναλφαβητισμό και ημιμάθεια ως αποτέλεσμα αυτής της απόφασης. Θα ήταν εξαιρετικά ωφέλιμο να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν παιδικοί σταθμοί στις μειονοτικές γειτονιές υπό τη διεύθυνση του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, όπου τα μουσουλμανόπουλα θα μπορούσαν να μάθουν για πρώτη φορά την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, προτείνεται η δημιουργία ενός σύγχρονου, ανοιχτού, διεπιστημονικού προγράμματος σπουδών για τα ελληνόγλωσσα και μειονοτικά προγράμματα. Αυτό το πρόγραμμα σπουδών θα βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα προτείνει νέα παιδαγωγικά και διδακτικά μοντέλα και θα προάγει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που υποστηρίζουν την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία και εργάζονται για την καταπολέμηση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, των ανισοτήτων, της περιθωριοποίησης, του ρατσισμού και των εσκεμμένων παραλείψεων ή ανακριβειών.

Συνιστάται οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές που μιλούν διαφορετική μητρική γλώσσα να επιμορφώνονται συστηματικά σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διγλωσσία, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τη διαφορετικότητα τόσο κατά την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση όσο και κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Επίσης, θα πρέπει να προωθούνται οι κατάλληλες και αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας και να δίνεται έμφαση σε παραδείγματα διδασκαλίας. Επιπλέον, προτείνεται η συνεχής υποστήριξη των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις μέσω προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας που παρέχονται από εκπαιδευτές ειδικά προετοιμασμένους για το έργο και με τη χρήση σχετικών μαθησιακών πόρων. Η αποτυχία των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο έχει τεράστιο κοινωνικό κόστος, εκτός από τις προφανείς παιδαγωγικές και κοινωνικές επιπτώσεις. Δεδομένου ότι λειτουργεί επίσης ως εμπόδιο στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, προκαλεί εγκατάλειψη των μαθητών, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ευρύτερες επιπτώσεις για τις Μειονότητες στο σύνολό τους. Αποδυναμώνει τη διάθεση των γονέων να στείλουν τα παιδιά τους πίσω στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ενισχύει αντίρροπες τάσεις, όπως παραδοσιακές κοινωνικές συμπεριφορές που ολιγορούν για την εκπαίδευση. Για την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών για σπουδές σε όλους τους μαθητές, κάθε σχολείο θα πρέπει να διαθέτει τμήμα ένταξης που να διευθύνεται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Γεωργίτσης, 2002). Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές που ανήκουν σε αυτή την ομάδα, εξετάζεται το ενδεχόμενο να διοργανωθούν σεμινάρια για την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μειονοτικών μαθητών (Τούρκοι, Πομάκοι και Ρομά).

Τα μειονοτικά σχολεία που σκοπεύουν να συνεχίσουν να λειτουργούν ως εναλλακτική λύση πρέπει να υιοθετήσουν ένα τρέχον πρόγραμμα σπουδών τόσο για το ελληνόγλωσσο τμήμα του προγράμματος σπουδών όσο και για το μειονοτικό τμήμα του προγράμματος σπουδών. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των δύο πρωτοβουλιών και να προσφέρει ευκαιρίες για ομαδικές εργασίες. Επίσης, προς όφελος των μαθητών, οι διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στα δύο προγράμματα θα πρέπει να είναι παρόμοιες. Τα εγχειρίδια των μαθημάτων θα πρέπει να βασίζονται σε καθολικές αρχές, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των έγχρωμων φοιτητών και την τρέχουσα πραγματικότητα της Θράκης (Γεωργίτσης, 2002).

Σύμφωνα με το μοντέλο για τη δημιουργία θέσεων Σχολικών Συμβούλων για τα μαθήματα ειδίκευσης (Αγγλική Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Ειδική Αγωγή κ.λπ.), προτείνεται η δημιουργία μιας θέσης Σχολικού Συμβούλου (από τους εκπαιδευτικούς με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού μειονοτικού προγράμματος) για το πρόγραμμα Τουρκικής γλώσσας. Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης θα εφαρμόσει πρόγραμμα για την εξομοίωση των πτυχίων των αποφοίτων της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με τα πτυχία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης των ΑΕΙ, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς του προγράμματος της τουρκικής γλώσσας την ευκαιρία να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στις πανεπιστημιακές σπουδές και στις διαδικασίες επιλογής για θέσεις (Δραγώνα, 2007).

Η διατήρηση ιδρυμάτων που αποκλίνουν από τα ισχύοντα πρότυπα δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης της χώρας όχι μόνο συμβάλλει στην απομόνωση της Μειονότητας αλλά ενισχύει και την προβολή μελλοντικών αιτημάτων αυτονομίας σε άλλους τομείς. Αυτό προκύπτει από τη διοικητική εμπειρία και την εκπαιδευτική ιστορία των μειονοτικών σχολείων. Η ανάπτυξη σχολικών κόμβων που περιλαμβάνουν κοντινά μικρά σχολεία, η οποία αποτελεί εδώ και καιρό μια δημοφιλή επιλογή για τα δημόσια σχολεία, μόλις πριν δύο δεκαετίες και σε κάθε περίπτωση, με την ενσωμάτωση των Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Διευθύνσεις- άρχισε να εφαρμόζεται στη μειονοτική εκπαίδευση. Η λογική αυτή υποστηρίζεται από τη διάταξη του νόμου που τερμάτισε τη λειτουργία των Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ενέταξε διοικητικά τα μειονοτικά σχολεία στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και από την υπουργική απόφαση που έθεσε το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων υπό τον έλεγχο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (Δραγώνα, 2007).

Τέλος, οι πολιτικοί αξιωματούχοι θα πρέπει να σταματήσουν να αφήνουν μικροκομματικές ανησυχίες να υπαγορεύουν το πώς αισθάνονται για την εκπαίδευση των Ελλήνων μουσουλμάνων. Οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών θα πρέπει να είναι το μοναδικό μέλημα κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία πρέπει να βασίζεται σε σοβαρούς, μακροπρόθεσμους στόχους και όχι στην ετερονομία άλλων εθνών (Δραγώνα, 2007).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μειονότητες δεν είναι μονολιθικές και περιλαμβάνουν διάφορες ομάδες που διαφέρουν ως προς την ηλικία, τις μαθησιακές ικανότητες, τις φυσικές δυνατότητες, το καθεστώς διαμονής και την εθελοντική ή αναγκαστική μετανάστευση. Αυτές οι ομάδες συχνά αντιμετωπίζουν μοναδικά εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, τα οποία πρέπει να κατανοηθούν και να αντιμετωπιστούν με στοχευμένες πολιτικές και πρακτικές.

Οι ηλικιακές μειονότητες, όπως οι ηλικιωμένοι και τα παιδιά, αν και διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, συχνά θεωρούνται μειονότητες λόγω της ευαλωτότητάς τους και της ανάγκης για ειδική προστασία. Η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζει ότι και οι δύο αυτές ομάδες έχουν πρόσβαση σε εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υποστηρικτικές υπηρεσίες για να μπορέσουν να επιτύχουν στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρίες παραμένει μια πρόκληση λόγω των φυσικών και κοινωνικών εμποδίων. Πρέπει να υπάρξουν υποδομές και πολιτικές που διασφαλίζουν ότι αυτά τα άτομα έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Οι πρόσφυγες συχνά αντιμετωπίζουν τεράστια εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, όπως γλωσσικά εμπόδια, ψυχολογικές τραυματικές εμπειρίες και νομικά ζητήματα. Απαιτούνται ειδικά προγράμματα για την ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μετανάστες μπορεί να έχουν μεταναστεύσει εθελοντικά, αλλά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εκπαίδευση, όπως η προσαρμογή σε μια νέα γλώσσα και πολιτισμό. Η υποστήριξη για την πολιτισμική ενσωμάτωση και την εκμάθηση της νέας γλώσσας είναι ζωτικής σημασίας.

Η εκπαίδευση παίζει κρίσιμο ρόλο στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι μειονοτικές ομάδες που έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση συχνά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κοινωνικό αποκλεισμό και φτώχεια. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για την ένταξη αυτών των ομάδων στην κοινωνία. Η διεθνής νομοθεσία παρέχει ένα πλαίσιο προστασίας των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Συμφωνίες όπως η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση υπογραμμίζουν την ανάγκη για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι εθνικές κυβερνήσεις

πρέπει να ευθυγραμμιστούν με αυτές τις συμφωνίες και να διασφαλίσουν ότι τα δικαιώματα των μειονοτήτων γίνονται σεβαστά.

Η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση απαιτεί συντονισμένες προσπάθειες για την εξάλειψη των εμποδίων που αντιμετωπίζουν. Οι πολιτικές πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που είναι φιλικό και υποστηρικτικό για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία προσαρμοσμένων προγραμμάτων σπουδών, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την εξασφάλιση ότι οι σχολικές υποδομές είναι προσβάσιμες σε όλους. Η ενίσχυση της διγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ενισχύσει την ενσωμάτωση των μειονοτήτων. Τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών, καθώς και την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη, είναι απαραίτητες για να βοηθήσουν τους μαθητές των μειονοτήτων να ξεπεράσουν τα τραύματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι για να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μειονοτικών μαθητών. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας είναι κρίσιμες. Η συμμετοχή των μειονοτικών κοινοτήτων στη διαμόρφωση και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι απαραίτητη. Οι πολιτικές που αγνοούν τις απόψεις και τις ανάγκες των κοινοτήτων αυτών είναι λιγότερο πιθανό να είναι επιτυχημένες. Από το 2010, η UNESCO συνέστησε στα σχολεία να υιοθετήσουν τέσσερις διδακτικούς στόχους ως μέρος του προγράμματος «Εκπαίδευση για όλους», οι οποίοι θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν και τους στόχους του σύγχρονου δημόσιου σχολικού συστήματος που εκπαιδεύει τόσο τους μαθητές της πλειοψηφίας όσο και τους μαθητές των μειονοτήτων:

1. να μάθουν τα παιδιά να μαθαίνουν,
2. να μάθουν τα παιδιά να πράττουν,
3. να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν και
4. να μάθουν τα παιδιά να υπάρχουν (να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και πνευματική ανεξαρτησία).

Έτσι, μπορούμε να επιτύχουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει την ισότητα και την ένταξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Και αυτό γιατί σε μια διαχρονική μελέτη για την εκπαίδευση των μειονοτήτων, ανακαλύψαμε ότι, σε αντίθεση με τον δηλωμένο σκοπό της εκπαίδευσης να προάγει

την κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση, έχει χρησιμεύσει κυρίως ως μέσο αποκλεισμού, περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού.

Εξάλλου, ο όρος «μειονότητα» δεν θεωρείται πλέον κατάλληλος στις μέρες μας λόγω των αυξανόμενων απαιτήσεων για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των ατομικών ελευθεριών και της αρχής της ισότητας. Η υπόθεση του δικαιώματος στον ατομικό αυτοπροσδιορισμό αυξάνεται και προέρχεται από διάφορες κατευθύνσεις. Είναι πλέον προφανές ότι κανείς δεν θέλει να απομονωθεί ή να αποκλειστεί, ούτε καν τα ίδια τα μέλη της μειονοτικής ομάδας. Ο σημερινός κόσμος δεν είναι όπως ήταν στο παρελθόν. Λόγω του εξαιρετικά ανταγωνιστικού χαρακτήρα του περιβάλλοντός τους και της σημασίας της επαγγελματικής κατάρτισης-εξειδίκευσης, οι άνθρωποι σήμερα ενδιαφέρονται περισσότερο για την περαιτέρω εκπαίδευσή τους παρά για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής σχολικής τους εκπαίδευσης.

Όσοι είναι καλά ενημερωμένοι και έχουν νοοτροπία συνεχούς εκσυγχρονισμού μπορούν να παραμείνουν ενήμεροι για τις αλλαγές. Η απόφαση τώρα είναι μεταξύ της παροχής μιας εκπαίδευσης που επιτρέπει στους ανθρώπους να επιβιώσουν σε έναν πολύ δύσκολο και ανταγωνιστικό κόσμο και όχι μεταξύ της δημόσιας και της μειονοτικής εκπαίδευσης. Όλοι οι μαθητές θα έχουν ίσες δυνατότητες μάθησης και κοινωνικής ένταξης χάρη στην ανάπτυξη σύγχρονων, δημόσια χρηματοδοτούμενων, ευέλικτων ευρωπαϊκών σχολείων και στη χρήση πολυπολιτισμικών μεθοδολογιών στην πραγματική διδασκαλία (Κελεσιδής, 2002).

Οι δομές των δημόσιων σχολείων θα πρέπει να ενισχυθούν με θεσμούς αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και αρωγής που θα βοηθήσουν την οικογένεια του μαθητή, η οποία συνήθως αδυνατεί να τον υποστηρίξει, και θα συμβάλουν στην εύκολη ένταξή του στο σχολείο και την κοινωνία, εξαλείφοντας τα στερεότυπα. Το να μιλάμε για την εκπαίδευση των μειονοτήτων με όρους προηγούμενων δεκαετιών είναι εντελώς αντιπαραγωγικό. Το ελληνικό κράτος θα πρέπει να κάνει γενναίες επιλογές, απορρίπτοντας το κατεστημένο και τις ταμπέλες, υποβάλλοντας τη νεολαία των μειονοτήτων στην απομόνωση και καθιστώντας την στόχο προκαταλήψεων και πολιτικών σκοπιμοτήτων. Δεν θα έπρεπε τα θεμελιώδη δικαιώματα της μειονότητας να προστατεύονται μόνο μέσα από τη δράση διεθνών, ευρωπαϊκών και εθνικών φορέων ή στηριζόμενοι στις επιθυμίες της πλειοψηφίας ή στα συμφέροντα και τις ανάγκες ενός άλλου έθνους.

Η μειονοτική εκπαίδευση, συγκεκριμένα, είχε επηρεαστεί από τους ανταγωνιστικούς πολιτικούς στόχους και τις αλλαγές στις ελληνοτουρκικές σχέσεις

από την ένταξη της Θράκης στον εθνικό κορμό μέχρι πρόσφατα. Και τα δύο έθνη θεωρούσαν την εκπαίδευση ως ένα ισχυρό εργαλείο για τη διαχείριση των Μειονοτήτων. Ενώ η παράλληλη ελληνική στρατηγική στόχευε στον περιορισμό της τουρκικής επιρροής και του πολιτικού ελέγχου επί του πληθυσμού, η τουρκική πολιτική επιδίωκε να οικοδομήσει και να εμβαθύνει την τουρκική συνείδηση της Μειονότητας. Παρά τους διαφορετικούς στόχους, τα δύο έθνη κατέληξαν στο ίδιο αποτέλεσμα, ήτοι τον διαχωρισμό των Μειονοτήτων σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς και την κοινωνική περιθωριοποίηση και υποβάθμισή τους. Περισσότερο αρνητικά παρά εποικοδομητικά, οι πολιτικές σκοπιμότητες χρησιμοποιήθηκαν για να καθορίσουν την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας σχετικά με τη Μειονότητα. Δηλαδή, μέσω της εκπαίδευσης αντί να καλλιεργήσουν την εθνική συνείδηση, επιδίωξαν να υπονομεύσουν την τουρκική εθνότητα. Έτσι, η εκπαίδευση διαιώνιζε ποικιλοτρόπως τον ιδεολογικό και κοινωνικό διαχωρισμό της περιοχής, αντί να προωθεί τη συμμετοχή της Μειονότητας στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον της (Καραφύλλης, et al., 2006).

Αντίθετα με τις προσδοκίες, η πολιτική της Ελλάδας ενίσχυσε τον τουρκικό εθνικισμό και έκανε τα κοινωνικοοικονομικά ζητήματα της Μειονότητας πιο σοβαρά. Ως εκ τούτου, η Θράκη έγινε όμηρος των ελληνοτουρκικών πολέμων, των κανόνων αμοιβαιότητας και των όρων αντιποίνων, δημιουργώντας ένα ανεπίσημο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό γκέτο. Η κύρια ανακολουθία είναι ότι η Μειονοτική Εκπαίδευση, η οποία ως θεσμός θα έπρεπε να υπερασπίζεται τη μητρική γλώσσα και τη θρησκεία, έγινε εργαλείο για την κοινωνική περιθωριοποίηση αυτής της Μειονότητας. Το σημαντικό εκπαιδευτικό χάσμα μεταξύ των Μουσουλμάνων της Θράκης και του εθνικού μέσου όρου λειτούργησε ως αδιαμφισβήτητη ένδειξη του ανεπαρκούς χαρακτήρα της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η Μειονοτική Εκπαίδευση ήταν θεσμικά απομονωμένη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που την έκανε να παραμείνει στην ίδια κατάσταση στην οποία βρισκόταν στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα.

Η εθνική αφήγηση συνέβαλε και βοήθησε στην ενίσχυση της αντίληψης της άλλης πλευράς ως αιώνιας, διαρκούς και άφθαρτης απειλής. Οι δύο χώρες ενίσχυσαν την υπερβολικά θετική αυτοεικόνα και την εντελώς αντίθετη, αρνητική εικόνα του αντιπάλου ξεκινώντας από πολύ νωρίς, στο στάδιο της εκπαίδευσης, και με τη βοήθεια κυρίως των σχολικών βιβλίων. Το ελληνικό κράτος άρχισε να μεταρρυθμίζει τις πολιτικές του και να εργάζεται προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης της

Μειονότητας τα τελευταία είκοσι χρόνια. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση αποτέλεσε ύψιστη προτεραιότητα και έγιναν μια σειρά από ενέργειες, συμπεριλαμβανομένων των θετικών διακρίσεων, για να ανοίξει η πόρτα του σχολείου για τα παιδιά της Μειονότητας. Παράλληλα με αυτές τις αλλαγές στις παραδοσιακές δομές της αγροτικής κοινωνίας και τη στροφή προς τη σχολική εκπαίδευση, σημειώθηκαν επίσης σημαντικές κοινωνικές αλλαγές στο εσωτερικό της Μειονότητας. Αυτό επηρεάστηκε από την αστικοποίηση, τη μετανάστευση του αγροτικού πληθυσμού από τις ορεινές προς τις πεδινές περιοχές και την οικονομική μετανάστευση. Το ποσοστό των μαθητών της εθνότητας που εγγράφονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πενταπλασιάστηκε μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα (Καραφύλλης, et al., 2006).

Επίσης, καθώς οι κοινωνικοί περιορισμοί του παραδοσιακού πατριαρχικού σπιτιού καταρρέουν, ο αριθμός των μειονοτικών κοριτσιών που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους στο Γυμνάσιο έχει αυξηθεί δραματικά. Ένα μέρος των μειονοτικών μαθητών επιλέγει ελληνόγλωσσα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία τα τελευταία χρόνια τείνουν να γίνουν πλειοψηφικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή αυτή αντανακλά τις ελπίδες τους για κοινωνική κινητικότητα, βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των μειονοτήτων αλλάζουν, αλλά όχι παντού ή με την ίδια θέρμη. Στο νομό Ξάνθης, όπου οι Πομάκοι αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος της μειονοτικής κοινότητας, η εγγραφή στα δημόσια σχολεία αυξάνεται και έχει επεκταθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η τάση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πιο αργή στο νομό Ροδόπης, όπου το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού μιλάει τουρκικά, και η πολιτική του τουρκικού προξενείου είναι πιο εμφανής. Η φοίτηση σε μειονοτικό δημοτικό σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί τη μόνη βιώσιμη εναλλακτική λύση. Ο τρόπος με τον οποίο η «ηγεσία» της μειονοτικής ομάδας διατηρεί το θεσμικό πλαίσιο της δίγλωσσης μειονοτικής εκπαίδευσης υποστηρίζει την ιδέα των ξεχωριστών σχολείων, γεγονός που ενισχύει τον διαχωρισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό της μειονοτικής ομάδας.

Οι σημαντικές εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, ωστόσο, καταδεικνύουν ότι γίνεται όλο και πιο σημαντική για τις Μειονότητες. Οι αποφάσεις της φαίνεται να αποκλίνουν από τους στόχους της «ηγεσίας» της. Η καλύτερη ελπίδα φαίνεται να είναι η ίδρυση ενός σύγχρονου δημόσιου σχολείου που θα εγγυάται ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη, θα μειώνει την απομόνωση, θα βελτιώνει τις συνθήκες διαβίωσης και θα σέβεται τη μοναδική γλώσσα και θρησκεία των παιδιών της μειονότητας. Οι νέες

συνθήκες και ανάγκες που δημιουργούνται για τη συμβίωση και την ένταξη των μεταναστών στις κοινωνίες της πλειοψηφίας ως αποτέλεσμα της αύξησης των μεταναστευτικών ροών στις ευρωπαϊκές χώρες δεν μπορούν να οδηγήσουν στην ανακήρυξη νέων μειονοτικών ομάδων ή στη διεύρυνση των υπαρχουσών, αλλά μόνο στην αποδοχή και την κοινωνική τους αποκατάσταση (Καραφύλλης, et al., 2006).

Τα μέλη της Μειονότητας σήμερα πρέπει να αναλάβουν τον έλεγχο της μοίρας τους, μορφώνοντας τους εαυτούς τους, ξεπερνώντας τον αποκλεισμό και την εκμετάλλευση, σκεπτόμενοι λογικά με γνώση και ορθή κρίση και αξιοποιώντας τα ίδια δικαιώματα και ευκαιρίες με τους άλλους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κελεσίδης, 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 5-15.

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barten, U. (2015). *Minorities, minority rights and internal self-determination*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282309.

Chase, E. & Sigona, N. (2017). *Forced returns and protracted displacement*. Becoming Adult Research Brief No. 5, London: University of Birmingham. Retrieved from: <https://www.birmingham.ac.uk/schools/social-policy/news/2017/12/unaccompanied-migrant-children.aspx>

Eurydice (2019). Ελλάδα: Παιδαγωγική Υποστήριξη και Καθοδήγηση. Ανακτήθηκε από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-27_el

Freire, P., & Faundez, A., (1989), *Learning to question. A pedagogy of liberation*, New York. Mezirow, J., (1990) *Fostering critical reflection in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco).

Hidayat, R., & Zubair, M. (2013). Development of Minorities' Rights and Critical Analysis of Contemporary Comparative International Human Rights Law for their Protection. *International Research Journal of Social Sciences*, 2(7), 53-58.

Hilpold, P. (2013). The League of Nations and the protection of minorities—Rediscovering a great experiment. *Max Planck Yearbook of United Nations Law Online*, 17(1), 87-124.

U. N.I.C.E.F. (2019β). More than 1.100 unaccompanied refugee and migrant children in Greece need urgent shelter and protection. Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/press-releases/more-1100-unaccompanied-refugee-andmigrant-children-greece-need-urgent-shelter-and>

Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste. The American System in Cross – Cultural Perspective*. San Diego: Academic Press.

Ogbu, J., & Simmons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities. A CulturalEcological Theory of Scholl Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

Skutnabb-Kangas T. (2008). Human Rights and Language Policy Education στο May S. and Hornberger N.: (επιμ.) Language policy and political issues in education, Volume 1 of *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, ed. New York: Springer, σελ. 107-119

V. N.H.C.R. (2019α). Sea Arrivals Dashboard. Ανακτήθηκε από: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/71287>

Wallerstein. I. (1991). Η οικοδόμηση των λαών: ρατσισμός, εθνικισμός, εθνισμός. . Στο: E. Ballibar, & I. Wallerstein (επιμ.), *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες* (σσ.107-131). Μτφ. Α. Ελεφάντης, & Ε. Καλαφάτη. Αθήνα: Ο Πολίτης.

Αλεξιάδου, Ν. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: *Γ.Ο. Τσομπάνογλου, Γ. Κορρές & Ι. Γιαννοπούλου (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός και Πολιτικές Ενσωμάτωσης* (σσ.341-352). Αθήνα: Παπαζήση

Αναστασοπούλου, Γ. & Παναγοπούλου, Χ (2012), 'Συγκριτική μελέτη των ουσιαστικών στο λεξικό για φυσικούς ομιλητές με το λεξικό των Μουσουλμανοπαίδων', *Πρακτικά 15ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, Πάτρα, ν. ΙΙ, σσ. 414-430.

Αρώνη, Γ. (2019). *Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον*. Ανακτήθηκε από: <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf>

Ασκούνη, Ν. (2007). Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 123-135). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ασκούνη, Ν. (2011), «Μειονοτικό ή ελληνόγλωσσο σχολείο; Εκπαιδευτικές επιλογές, πολιτικά διλήμματα και κοινωνικές αλλαγές», Ανδρούσου & Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.208-222.

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

Βακαλιός, Θ. Παναγιωτίδης, Ν. Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάνη, Β. (1997), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους: Έρευνα*, Gutenberg, Θεσσαλονίκη.

Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε., (επιμ.) 2003, *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, Αθήνα .

Βεργίδου, Α., Υφαντή, Α. (2019). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα: Η αναπαραγωγή της κουλτούρας τους και τα καινοτομικά τους στοιχεία, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67/2019.

Γεωργιοπούλου, Τ. (2019). *Ασφυζία και αδιέξοδο στο μεταναστευτικό*. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/1040252/article/epikairothta/ellada/asfy3ia-kaiadie3odo-sto-metanasteytiko>

Γεωργίτσης, Ν. (2002), Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσα στα Πομακοχώρια (απόπειρες διδασκαλίας, εκπαιδευτική τακτική, συνθήκες, περιβάλλον, προτάσεις), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, ν. 2, σσ. 19-27.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση - διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκιντά Σουδάν (2019), Έμφυλες διακρίσεις και πολιτικές θετικής διάκρισης σε πολυπολιτισμικά ελληνικά σχολεία · η περίπτωση των μαθητριών/γυναικών της μουσουλμανικής μειονότητας Θράκης, (διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ. (2007), «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης», Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β΄ έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Δραγώνα, Θ. (2007), «Οικογένεια και σχολείο», Ανδρούσου (Επίμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Β΄ έκδοση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2007). Εισαγωγή. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 17-56). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ε.Λ.Ι.Α.Μ.Ε.Π. (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο.

I.O.M. (2020). WORLD MIGRATION REPORT 2020. Switzerland: I.O.M. Retrieved from: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf

Ι.Ε.Π. (2017). Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι Ζ.Ε.Π. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/61>

Καδιγιανόπουλος, Γ. (2019). Προβλήματα και δυσκολίες στην ένταξη των προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση: Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο “*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*”, 10-12 Μαΐου, Τόμος ΙΙ (σσ. 98-104). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ.

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

Καραφύλλης, Α. Κανακίδου, Ε. & Καρακατσάνης, Π. (2006), ‘Η γλωσσική πραγματικότητα στο δίγλωσσο αναλυτικό Πρόγραμμα των μουσουλμανικών σχολείων της Δ. Θράκης’, *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σσ. 327-392.

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

Κελεσιδής, Γ. (2002), ‘Γλωσσική πραγματικότητα των μειονοτικών σχολείων – διαχειριζόμενοι τη σιωπή των αλλόγλωσσων μαθητών’, *Πρακτικά 4ου Διεθνούς*

Συνεδρίου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, ν. Π, σσ. 101-115.

Κουλαουζίδης, Γ., (2007), «Jack Mezirow και μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία», στο *Εκπαίδευση ενηλίκων*, τ. 10, σελ. 36-39.

Μάρκου, Γ. (1995). Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνική και διεθνή εμπειρία, Αθήνα: Εκδόσεις Αθήνα.

Μαυρομμάτης, Γ. (2004). *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μητροπούλου, Φ., Σγούρα, Αγγ, & Μάνεσης, Ν. (2018). Εκπαίδευση Παιδιών Προσφύγων: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών. Στο Κ. Γλέζου, Β. Κολτσάκης, Α. Λούβρης, Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ), Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου e-Twinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας, της Επικοινωνίας» (σσ. 308-319). Πάτρα: ΥΠ.Π.Ε.Θ

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα, Χ. Κ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.

Πηγιάκη, Π., (2003) «Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα», στο *Πρακτικά 1 ο Πανελλήνιο συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), 28-29 Ιουνίου 2003, σελ. 43-55.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας Ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιούμης, Κ. Α. (2003). «Ο μικρός άλλος»: Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσιρώνης, Χ. Ν.(2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Τσιτσελίκης, Κ., & Χριστόπουλος, Δ. (1997). Ο εντοπισμός του μειονοτικού φαινομένου στην Ελλάδα από τη νομική επιστήμη και το δίκαιο Στο: Κ. Τσιτσελίκης, & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (σσ. 415-447). Κριτική & ΚΕΜΟ

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική