

ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΣΧΟΛΗ ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ &
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ



ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΤΕΧΝΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ»

**Ευρώπη των λαών και των πολιτισμών:
Η στροφή προς την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μέσο
επίτευξης**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θεοφάνης Θ. Πετρούδης

Επιβλέπων : Γεώργιος Ματσόπουλος
Καθηγητής Ε.Μ.Π.

Αθήνα, Ιούλιος 2020

ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΣΧΟΛΗ ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ &
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ



ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΤΕΧΝΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ»

**Ευρώπη των λαών και των πολιτισμών:
Η στροφή προς την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μέσο
επίτευξης**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θεοφάνης Θ. Πετρούδης

Επιβλέπων : Γεώργιος Ματσόπουλος
Καθηγητής Ε.Μ.Π.

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή την 10^η Ιουλίου 2020

.....
Γ. Ματσόπουλος
Καθηγητής Ε.Μ.Π.

.....
Σ. Παπαβασιλείου
Καθηγητής Ε.Μ.Π.

.....
Α. Παναγόπουλος
Αναπληρωτής
Καθηγητής Ε.Μ.Π.

Αθήνα, Ιούλιος 2020

.....

Θεοφάνης Θ. Πετρούδης

Διπλωματούχος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών Ε.Μ.Π

Copyright © Θεοφάνης Θ. Πετρούδης, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου.

Περίληψη

Οι πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν στη σύσταση της σύγχρονης, συνεχώς μεταβαλλόμενης τεχνολογικά κοινωνίας, αποτυπώνονται στη σημασιολογική ερμηνεία του όρου πολυπολιτισμικότητα ως συνύπαρξης ποικίλων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά εθνικά-εθνοτικά και πολιτισμικά στοιχεία σε μια κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο, ως μια μικροκοινωνία-μωσαϊκό διαφορετικών κουλτουρών, προκαλείται να διαχειριστεί ισότιμα τη διαφορετικότητα, να εμποδίσει τον σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να έχει ως βασικές αρχές την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και διαπολιτισμικό σεβασμό.

Η εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης όσον αφορά τη διαχείριση της διαφορετικότητας και της ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, σε επίπεδο σχολείου, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, επικεντρώνεται στη διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου, για αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών.

Στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας παρατηρήθηκε η σημαντικότητα της γνώσης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ως παράγοντας για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, όπως επίσης και της ανάγκης των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση σε θέματα διαφοροποιημένης μάθησης. Σημαντική είναι η παρατήρηση ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και συμφωνούν με τον προσανατολισμό του Αναλυτικού Προγράμματος στη διαφορετικότητα και ταυτόχρονα στην αξιοποίηση του προϋπάρχοντος μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών αυτών και παρά το γεγονός ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβάλλει τη διαφορετικότητα ως βασική αρχή για το κτίσιμο του, δυσκολεύονται να δουν αυτήν την διασύνδεση στο πολιτισμικά πλουραλιστικό περιβάλλον του κυπριακού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά

Στελέχη εκπαίδευσης, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία, σχολική μονάδα

Abstract

The cultural changes taking place in the constitution of modern, constantly changing technological society are reflected in the semantic interpretation of the term multiculturalism, as the coexistence of diverse social groups with different ethnic and cultural elements in a society. The modern school, as such a microcosm-mosaic of different cultures, is challenged to manage diversity equitably, to prevent the formation of stereotypes and prejudices against persons and cultures, and to have the principles of empathy, solidarity and solidarity education.

The purpose of the paper is to explore the views of primary and secondary school teachers serving in Cypriot schools about the management of diversity and integration of students with immigrant biography at school, Curriculum and educational policy level. Also it focuses on the investigation of the practices applied in the classroom by the teachers, for the effective teaching of all students.

In the results of this research, the importance of knowledge of Greek as a second language was observed as a factor for the integration of students with immigrant biography, as well as the need of teachers for education on issues of differentiated learning. It is important to note that while teachers know and agree with the orientation of the Curriculum to diversity and at the same time to the utilization of the pre-existing educational capital of these students and despite the fact that the Curriculum promotes diversity as a basic principle for its construction, they find it difficult to see the connection in the culturally pluralistic environment of the Cypriot school.

Keywords

Education executives, intercultural education, students with immigrant biography, school unit

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική έχει πραγματοποιηθεί στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, στα πλαίσια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Τεχνο-Οικονομικά Συστήματα».

Ολοκληρώνοντας τη διατριβή, νιώθω έντονα τα συναισθήματα, όπως αυτά διαμορφώνονταν και διαφοροποιούνταν σε κάθε στάδιο ανάπτυξής της, να ξεδιπλώνονται μέσα από τις σελίδες κάθε κεφαλαίου. Απογοήτευση, αδυναμία, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αλλά και πρόκληση, χαρά της ανακάλυψης, ανακούφιση. Συναισθήματα τα οποία διαδέχονταν το ένα το άλλο ή κάλυπταν το ένα το άλλο, όπως τουλάχιστον έχω νιώσει εγώ στα διάφορα στάδια ανάπτυξης της εργασίας αυτής. Σύμμαχοι μου στην προσπάθεια πραγμάτωσης της διατριβής σημαντικοί και αξιόλογοι άνθρωποι. Ο ερευνητικός μου σύμβουλος, σύμβουλοι ακαδημαϊκοί, οι γονείς μου, η οικογένεια μου, φίλοι και συμφοιτητές αποτελούν τους βασικούς κρίκους της αλυσίδας των ανθρώπων που έχουν συνεισφέρει σημαντικά και ουσιαστικά στη διεκπεραίωση της ερευνητικής μου εργασίας. Τους οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Καταρχήν, ευχαριστώ τον επιβλέποντα ακαδημαϊκό της παρούσας διπλωματικής εργασίας, Καθηγητή Γεώργιο Ματσόπουλο, για την υποστήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Μου έχει προσφέρει αμέτρητη υποστήριξη στην προσπάθειά μου αυτή και παράλληλα αποτελούσε την πηγή από την οποία μπορούσα να αντλήσω το θάρρος να συνεχίσω κάθε φορά που τα εμπόδια ξεπερνούσαν απρόσμενα. Μπορεί η συνεργασία μαζί του σε επαγγελματικά πλαίσια να είχε ως αποτέλεσμα την ολοκλήρωση μιας διατριβής. Η εμπιστοσύνη όμως που μου έδειξε, ότι μπορούσα να τα καταφέρω και να ολοκληρώσω το έργο αυτό παρά τις δυσκολίες που συνάντησα, είχε ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής μου, την ανάπτυξη της κριτικής μου ικανότητας και την ανακάλυψη των δυνατοτήτων μου. Έμαθα ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται μόνο με τη συστηματική δουλειά και την προσδοκία της επίτευξής τους. Για όλα αυτά, τον ευχαριστώ πολύ.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλους τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα και αφιέρωσαν χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική τόσο για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας μου, όσο και για την περάτωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Συνοδοιπόροι στο έργο μου αυτό οι γονείς μου και η οικογένεια μου. Με όπλα τους την υπομονή και την ενθάρρυνση ήταν πάντα δίπλα μου, κάνοντας ό,τι είναι δυνατόν για να πετύχω τον στόχο. Μοιράστηκαν μαζί μου την απογοήτευση και την αγωνία, αλλά και την επιθυμία

μου να ολοκληρώσω τη διατριβή. Ένωσαν ότι η επιθυμία μου αυτή ήταν πολύ δυνατή, για να επιτρέψουν να με νικήσει οποιοδήποτε εμπόδιο. Τους ευχαριστώ για τη δύναμη ψυχής που μου χάρισαν.

Στον Θεόδωρο, στη Γεωργία και στην Ανδριανή

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
Σκοπός Εργασίας και Ερευνητικά Ερωτήματα	2
Περιορισμοί της Έρευνας.....	3
Δομή της Εργασίας.....	4
Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	5
Πολυπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση	5
Σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	7
Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	8
Αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	9
Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	10
Προβλήματα και εμπόδια στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση.....	11
Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα	11
SWOT ανάλυση κυπριακού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.....	22
PEST ανάλυση κυπριακού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.....	29
Διαπολιτισμικά Προγράμματα Σπουδών Χωρών-Μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης	41
Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης	42
Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα	46
Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	49
Ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	51
Ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα	53
Σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα	55
Βελγικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	56
Μεθοδολογία.....	59
Το Δείγμα	59
Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	61
Διαδικασία.....	63
Αποτελέσματα.....	65
Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία της Κύπρου.....	65
Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ή συνοχής (internal consistency)	66

Απόψεις εκπαιδευτικών για διάφορες πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.....	68
Πρώτη διάσταση: Διαχείριση διαφορετικότητας σε εκπαιδευτική πολιτική/Αναλυτικό Πρόγραμμα	68
Δεύτερη διάσταση: Δεξιότητες εκπαιδευτικών για οργάνωση αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους/τις μαθητές/τριες, αξιοποιώντας διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.....	71
Τρίτη διάσταση: Δραστηριότητες και προσεγγίσεις σχετικές με το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών/τριών.....	74
Τέταρτη διάσταση: Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικές με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.....	76
Πέμπτη διάσταση: Συμπεριφορές μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο	79
Έκτη διάσταση: Απόψεις εκπαιδευτικών για παράγοντες που σχετίζονται με την ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία και τον βαθμό επίδρασής τους	83
Συμπεράσματα	87
Βιβλιογραφία	91
Παράρτημα Ι.....	101

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Επίπεδα (επί)δρασης στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	14
Διάγραμμα 2: SWOT ανάλυση κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.....	29
Διάγραμμα 3: Γράφημα ευημερίας Κύπρου	35
Διάγραμμα 4: Θέση σε σχέση με τις υψηλότερες και τις χαμηλότερες επιδόσεις.....	37
Διάγραμμα 5: PEST ανάλυση κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.....	41
Διάγραμμα 6: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων.....	61
Διάγραμμα 7: Ανώτερος τίτλος σπουδών εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων.....	61
Διάγραμμα 8: Χρόνος για ετοιμασία υλικού για μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.....	68
Διάγραμμα 9: Ελεύθερη επιλογή περιεχομένου εστίασης στο μάθημα.....	69
Διάγραμμα 10: Ενίσχυση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία σε θέματα ορολογίας και βασικών γνώσεων ελληνικής γλώσσας σε διάφορα μαθήματα.....	69
Διάγραμμα 11: Προτεραιότητα κειμένων πολιτικής στη διαφορετικότητα.....	70
Διάγραμμα 12: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα.....	70
Διάγραμμα 13: Στο σχολείο δίνεται έμφαση στην διαχείριση της διαφορετικότητας.....	71
Διάγραμμα 14: Πραγματοποίηση διαπολιτισμικών και αντιρατσιστικών δραστηριοτήτων....	71
Διάγραμμα 15: Δραστηριότητες και πολυπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών.....	75
Διάγραμμα 16: Πολιτισμικές προσεγγίσεις και μάθηση μαθητών/τριών.....	75
Διάγραμμα 17: Συνεργατικές δραστηριότητες και αλληλεπίδραση μαθητών.....	75
Διάγραμμα 18: Διδασκαλία και συζήτηση κοινωνικών θεμάτων.....	75
Διάγραμμα 19: Κάνουν παρέα μεταξύ τους.....	79
Διάγραμμα 20: Κάθονται στα θρανία μαζί.....	79

Διάγραμμα 21: Κάνουν παρέα με γηγενείς.....	80
Διάγραμμα 22: Συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες.....	80
Διάγραμμα 23: Χαμηλότερη επίδοση.....	80
Διάγραμμα 24: Απουσία από το σχολείο.....	81
Διάγραμμα 25: Παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.....	81
Διάγραμμα 26: Προκαλούν περιστατικά βίας στο σχολείο.....	82
Διάγραμμα 27: Επιδεικνύουν εκφοβιστική συμπεριφορά.....	82
Διάγραμμα 28: Αποτελούν θύματα εκφοβισμού.....	82
Διάγραμμα 29: Γίνονται θύματα περιστατικών βίας.....	82

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Διαγραμματική παρουσίαση της νέας πρότασης για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.....	19
Πίνακας 2: Το δείγμα της έρευνας.....	60
Πίνακας 3: Υπηρεσία σε σχολείο με πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε.....	65
Πίνακας 4: Επάρκεια εκπαιδευτικών για οργάνωση αποτελεσματικής διδασκαλίας.....	72
Πίνακας 5: Πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους.....	77
Πίνακας 6: Βαθμός επίδρασης διάφορων παραγόντων στην ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.....	84

Εισαγωγή

Η Ευρώπη διέρχεται πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αναταράξεις οι οποίες προκαλούν προβληματισμό αλλά ταυτόχρονα επιδεικνύει αυτοσυγκράτηση και ανεκτικότητα. Οι Ευρωπαϊκές χώρες, μέσα από τις εμπειρίες του παρελθόντος, επιδεικνύουν την διάθεση της πολιτισμικής ανοχής και αφού είναι πλέον δεδομένη η πολυπολιτισμικότητα τους, καταβάλλουν προσπάθεια να καταστούν η Ευρώπη των λαών και όχι η Ευρώπη των εθνικών στεγανών [1]. Έτσι η πολιτισμική πολυμορφία και ετερότητα δεν θεωρείται ως κίνδυνος για την πολιτισμική ταυτότητα της χώρας η οποία φιλόξενα τους μετανάστες αλλά ως γεγονός το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με νηφαλιότητα και ηπιότητα. Εξ άλλου αυτό απαιτεί η συμβίωση των λαών και των πολιτισμών. Η πρόοδος και η ευημερία δεν εξασφαλίζονται με την απόρριψη και την διαφοροποίηση ή την κοινωνική διαστρωμάτωση αλλά με την κατανόηση και την πολιτική της ισότητας και των ίσων ευκαιριών [2].

Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η παιδεία με την πολυπολιτισμική της διάσταση. Ο ορθός προσανατολισμός της παιδείας επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η παιδεία παρακολουθεί τα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δρώμενα [1], προβλέπει και προσαρμόζεται με τις κατάλληλες μεταρρυθμίσεις στο πνεύμα και στις απαιτήσεις της εποχής. Η παιδεία αναλαμβάνει τον ρόλο κατανόησης, σεβασμού και αποδοχής των πολιτισμών, διαμορφώνοντας το έδαφος για την ανάπτυξη της αντίληψης της αναγκαιότητας για την Ευρώπη των λαών. Καλλιεργεί την ειλικρινή πίστη περί της ισότητας των ανθρώπων, την διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και καταργεί τους φραγμούς μεταξύ των πολιτισμών [3]. Μόνο τότε το οικοδόμημα θα ολοκληρωθεί και θα εδράζεται σε ασφαλείς βάσεις εφόσον οι σχολικές αίθουσες αντικατοπτρίζουν τη σύγχρονη προσέγγιση της Ευρώπης ως ένα αμάλγαμα λαών-πληθυσμών διαφόρων και διαφορετικών πολιτισμικών αντιλήψεων, ιδεολογιών και κουλτουρών.

Η Κύπρος, η οποία έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών κατά τις δεκαετίες του '60, '70 και '80 σε χώρα υποδοχής μεταναστών στη σύγχρονη εποχή, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες [4], καλείται να επικαιροποιήσει τις αντιλήψεις της όσον αφορά τις έννοιες που αφορούν στην ανθρωπιστική παιδεία, ώστε να συμβάλει αποτελεσματικά στην ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, που υποδέχεται συχνά [5].

Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία, η οποία έχει ως κύριο της άξονα την πολυπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, εστιάζεται στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική

βιογραφία και στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και στις σχετικές με το θέμα απόψεις των εκπαιδευτικών.

Η παιδεία έρχεται για μια ακόμη φορά να αποδείξει τον ουσιαστικό της ρόλο και να συνδράμει σε αυτή την κοινωνικοπολιτική αλλαγή. Δίπλα στην «κοινωνική» παγκοσμιοποίηση το σχολείο καλείται να συνεισφέρει με το έργο του, εντάσσοντας όλους τους/τις μαθητές/τριες στην «τάξη των κατόχων της πληροφορίας», εκπαιδεύοντάς τους στα ακόλουθα:

(α) να μαθαίνουν να ζουν εντός της παγκοσμιοεντοπιότητας (glocalization), με την αρμονική συνύπαρξη παγκόσμιων αλλά και τοπικών τάσεων εντός και εκτός των τειχών του κράτους,
(β) να μπορούν να αποφύγουν την προσωπική τους περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, και
(γ) να επικοινωνούν και να αλληλοεπιδρούν με όλους, απαλλαγμένοι από μονοπολιτισμικές προκαταλήψεις και τις ιδέες τους περί φυλών εδάφους ή αίματος, ανωτέρων και κατωτέρων πολιτισμών [2].

Σκοπός Εργασίας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας θεωρήθηκε σκόπιμη η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στην διαπολιτισμική κυπριακή εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τις απόψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Κύπρου σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας και της ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία σε επίπεδο σχολείου, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και των δεξιοτήτων τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη για αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών.

Σε συνάρτηση με τον σκοπό της έρευνας, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης όσον αφορά στη διαχείριση της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης όσον αφορά στο επίπεδο των δεξιοτήτων τους να οργανώνουν αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους/τις μαθητές/τριες, αξιοποιώντας τις διαπολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης;
3. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης αξιοποιούν δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο και το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας των μαθητών/τριών;
4. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους πρακτικές που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εξατομικευμένη μάθηση;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης όσον αφορά στη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών από και προς τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία;
6. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης όσον αφορά στον βαθμό επίδρασης συγκεκριμένων παραγόντων στην ένταξη/ενσωμάτωση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία;
7. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης θεωρούν ότι έχουν ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά πλαίσια;

Περιορισμοί της Έρευνας

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ερωτηματολογίου. Η ίδια η φύση του ερωτηματολογίου δημιούργησε χρονικό περιορισμό και σε συνδυασμό με την πανδημία του Covid-19 περιόρισαν την διεξαγωγή της έρευνας από την 15η Μαΐου μέχρι την 1η Ιουνίου.

Η πανδημία Covid-19 δεν επέτρεψε την παρουσία μας στις σχολικές μονάδες και ως εκ τούτου την ευκολία πρόσβασης στον πληθυσμό του δείγματος. Επίσης η μη φυσική μας παρουσία κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς απότρεψε την δυνατότητα για απάντηση τυχόν διευκρινιστικών ερωτήσεων που ίσως να είχαν, παρά τις οδηγίες που συμπεριλάβαμε στο εισαγωγικό σημείωμα.

Περιορισμοί δημιουργούνται και από την ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου, που παρότι βοήθησε στην ευκολία διαμοίρασης του, εντούτοις η χρήση η/υ δεν είναι

αυτονόητη από μερίδα εκπαιδευτικών, προκαλώντας απώλεια συμμετεχόντων οι οποίοι θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν από την έντυπη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου [6].

Δομή της Εργασίας

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποια εισαγωγικά στοιχεία σχετικά με τις πολυπολιτισμικές ανακατατάξεις στην παιδεία, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία και περιγράφεται αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας. Παράλληλα, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απαντούνται μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων που έχουν προκύψει από τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται εκτεταμένα η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης και την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Συγκεκριμένα, με βάση το πώς ορίζεται βιβλιογραφικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση, γίνεται αναφορά στις αρχές και στα αξιώματα που την διέπουν για αποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, περιγράφονται οι πρακτικές, οι μεθοδολογίες και οι δράσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτές αναπτύσσονται στα Αναλυτικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα της Κύπρου και άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ειδικότερα, αναφέρεται το δείγμα, το οποίο συμμετείχε στο ερευνητικό στάδιο και περιγράφεται το εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Επιπρόσθετά, αναλύεται η διαδικασία που εφαρμόστηκε για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από τις στατιστικές αναλύσεις που διενεργήθηκαν για τον έλεγχο των υποθέσεων και των απαντήσεων των ερωτημάτων που έχουν τεθεί στην έρευνα αυτή. Τα αποτελέσματα περιγράφονται αναλυτικά και λεπτομερώς και παρουσιάζονται σε συνάφεια με τα ερωτήματα της έρευνας.

Τα συμπεράσματα που πηγάζουν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων αναφέρονται στο πέμπτο κεφάλαιο, ενώ γίνεται προσπάθεια θεμελίωσης των συμπερασμάτων αυτών με αναφορά στη βασική βιβλιογραφία που σχετίζεται με το υπό μελέτη θέμα.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία να δίνουν έμφαση στην αποκοπή αυτών από τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους. Παρά ταύτα τέτοιες πολιτικές δεν ενισχύουν την ομαλή πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών, ενώ πολλές φορές έχουν αρνητικές συνέπειες γι' αυτά [1]. Έτσι, λοιπόν, σ' αυτό το κεφάλαιο επιδιώκεται, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η παρουσίαση του βέλτιστου τρόπου ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης μειονοτικών ομάδων. Μέσα από την εθνοτική πολυμέρεια η διαπολιτισμική παιδεία διαδραματίζει ρόλο κοινού παρονομαστή και σημείου επαφής, εξουδετερώνει τις φυγόκεντρες δυνάμεις, συγκρατεί τα ετερόκλιτα, σμικρύνει το χάσμα και αποτελεί τον πυρήνα-άξονα από τον οποίο θα περιστρέφει το λειτουργικό κράτος.

Επιπρόσθετα παρουσιάζεται ενδελεχώς το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία που υιοθετήθηκε από το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και εφαρμογές πολιτικών ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία σε Ευρωπαϊκά κράτη.

Πολυπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση

Με τον όρο πολυπολιτισμός ή πολιτισμική ποικιλότητα εννοούμε την ταυτόχρονη ισότιμη συνύπαρξη σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο, μιας πολλαπλής πολιτισμικής πολλαπλότητας και ανομοιογένειας, που συνήθως εδράζεται σε μια εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, η πολιτισμική αυτή ετερότητα συγκροτείται από ένα σύνολο κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, που εκφράζονται στην διαφορετικότητα της γλώσσας, της θρησκείας, της συνείδησης της εθνότητας, καθώς και στη διαφορετικότητα των στάσεων και αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης, της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, της κοσμοθεωρίας της ζωής και της αντιμετώπισης των υπαρξιακών προβλημάτων [5].

Η Ευρωπαϊκή Ένωση απαρτίζεται από 446 εκατομμύρια πολίτες, 27 κράτη μέλη, 3 αλφάβητα, 24 επίσημες γλώσσες και περίπου 60 άλλες γλώσσες που μιλούνται σε συγκεκριμένες περιοχές ή συγκεκριμένες ομάδες. Σε αυτές δεν υπολογίζονται οι γλώσσες των μη Ευρωπαίων μεταναστών, οι οποίοι ερχόμενοι στην Ευρωπαϊκή επικράτεια για ένα καλύτερο

μέλλον τις μετέφεραν μαζί τους. Υπολογίζεται ότι σήμερα τουλάχιστον 175 εθνότητες είναι παρούσες εντός των συνόρων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σεβόμενη την ποικιλομορφία των κρατών-μελών της και θέλοντας να διασφαλίσει ένα ειρηνικό μέλλον θεμελιωμένο σε κοινές αξίες και στην ευρωπαϊκή ιθαγένεια, ενίσχυσε την προστασία θεμελιωδών δικαιωμάτων, όπως αυτών της ατομικής ελευθερίας, της ισότητας και της αξιοπρέπειας, με τον Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο σεβασμός των δικαιωμάτων των προσώπων που ανήκουν σε μειονότητες αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του Χάρτη. Το άρθρο 22 του Χάρτη απαγορεύει τις διακρίσεις σε βάρος ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και επιτάσσει τον σεβασμό της πολιτιστικής, θρησκευτικής και γλωσσικής πολυμορφίας σε όλη την Ένωση [6].

Το σύγχρονο κράτος προοδευτικά αποβάλλει τον εθνικό του χαρακτήρα αφού η σύνθεση του πληθυσμού διακρίνεται από διαφορετικότητα, πολυμέρεια. Η υιοθέτηση και εφαρμογή σε όλα τα σχολεία της Κύπρου του διαπολιτισμικού μοντέλου ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία θεωρήθηκε αναγκαία και επιτακτική, από τη μια λόγω του ότι η Κύπρος συγκροτείται από διάφορες εθνοτικές και θρησκευτικές ομάδες-κοινότητες και από την άλλη λόγω των έντονων δημογραφικών διαφοροποιήσεων που παρατηρήθηκαν στο νησί, με την παλιννόστηση ελληνοκυπρίων, την εγκατάσταση μεγάλου αριθμού ομογενών Ελληνοποντίων, την παρουσία σημαντικού αριθμού οικονομικών μεταναστών, νόμιμων και μη, και τέλος λόγω της ανάγκης εναρμόνισης με το κοινοτικό κεκτημένο για ελεύθερη διακίνηση πολιτών και εργατικού δυναμικού [5].

Έτσι εάν η παιδεία φανεί άτεγκτη-αλύγιστη, εάν δηλαδή δεν διαθέτει την ικανότητα να ελίσσεται και να αναπροσαρμόζεται, να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες των καιρών, τότε θα οδηγηθεί σε αδιέξοδα και δεν θα έχει την ευχέρεια να διαχειριστεί προσηκόντως, όπως επιβάλλεται, τις πιθανές αρνητικότητες οι οποίες θα είναι τα συμπαρομαρτούντα της διαφορετικότητάς και της αντιπαλότητας μεταξύ των πολιτών.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζεται μέσα από 5 διαφορετικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένα:

- (α) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται στο σχολικό χώρο όταν συνυπάρχουν πολιτισμικά διαφορετικοί ισότιμοι μαθητές/τριες.
- (β) Την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητές/τριες με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.
- (γ) Στη συγκέντρωση και μελέτη της πολιτισμικής κληρονομιάς και των ιδιαίτερων ξεχωριστών γνωρισμάτων των διαφόρων πολιτισμών.

(δ) Στην αναπροσαρμογή του επίσημου αναλυτικού σχολικού προγράμματος, ώστε ουδείς να αποκλείεται από το δικαίωμα στη μόρφωση και αυτό να ανταποκρίνεται στις προδιαθέσεις, ιδιοσυγκρασίες και προσδοκίες της κάθε ομάδας.

(ε) Να διδάξει το μαθητή ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση είναι εκδήλωση που αντιβαίνει στο γράμμα και στο πνεύμα των δημοκρατικών διακηρύξεων [2].

Σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί τον πυρήνα, την πεμπτουσία της προσπάθειας για την εύρυθμη λειτουργία ενός πολυπολιτισμικού κράτους [1]. Λειτουργεί με ευρύτητα πνεύματος, με την αίσθηση και πίστη ότι η διαφορετικότητα είναι αποδεκτή, και ότι αυτή διευρύνει τους ορίζοντές του ανθρώπου αφού τον ενημερώνει πάνω σε θέματα τα οποία μέχρι τώρα ήσαν γνωστικά αντικείμενα επτασφράγιστα, παρέμεναν μέσα στα στεγανά της μισαλλοδοξίας. Η διαπολιτισμική παιδεία προσφέρει-αναφέρει και την άλλη όψη των πραγμάτων, δίδει τη δυνατότητα της αποκαλύψεως της ιστορικής αλήθειας την οποία και απέκρυψε ή παραποιούσε ο ρατσισμός. Εκφράζει το σύγχρονο φιλελεύθερο πνεύμα το οποίο θεωρεί τις πολιτισμικές συγκρούσεις ως αναχρονισμό, ως τάση η οποία δεν συνάδει με το πνεύμα της εποχής, το πολυπολιτισμικό κράτος και την τάση της παγκοσμιοποίησης [7].

Οι σημαντικότεροι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτυπώνονται ως εξής:

(α) Αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία να διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα και την δημιουργική έκφραση αξιοποιώντας στοιχεία από τις πολιτισμικές τους καταβολές.

(β) Σεβασμός της πολιτισμικής κληρονομιάς όλων των εθνοτήτων, είτε υπάρχει είτε όχι άμεση επαφή, καθώς κάθε κουλτούρα έχει και διαφορετικά κριτήρια ένταξης αλλά και κοινωνικό κύρος.

(γ) Αποφυγή των εκπαιδευτικών δράσεων που οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια στην περιθωριοποίηση, στην απομόνωση και στην γκετοποίηση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.

(δ) Καλλιέργεια κριτικού τρόπου σκέψης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας με την παρουσίαση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και αξιών όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα σε νέα κατάλληλα διαμορφωμένα σχολικά προγράμματα.

(ε) Αποδοχή και αξιοποίηση του προηγούμενου μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή με μεταναστευτική βιογραφία καθώς αυτό δεν είναι «ελλειμματικό» αλλά διαφορετικό, λειτουργικό και αξιοποιήσιμο [7].

Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Με βάση την τετραμερή διάκριση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτή ορίζεται ως η παιδαγωγική λύση στα προβλήματα και δυσκολίες πολυπολιτισμικής φύσης, που αναπτύσσονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Συγκεκριμένα, οι αρχές αυτές είναι οι παρακάτω: [8] [9] [10]

(α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy): Το ενδιαφέρον για βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπων που είναι διαφορετικοί από τους ίδιους. Μέσω της ενεργητικής ακρόασης τοποθετούν τους εαυτούς τους στη θέση των συνανθρώπων τους και βιώνουν τις καταστάσεις μέσα από την οπτική των συνανθρώπων τους. Συμπερασματικά, ένα άτομο με ενσυναίσθηση δεν βιάζεται να κρίνει ένα γεγονός, αλλά ακολουθεί ένα λογικό συλλογισμό προτού βγάλει συμπεράσματα για όλους τους συνανθρώπους του, είτε βρίσκονται δίπλα του, είτε χιλιάδες μίλια μακριά [8] [9] [10].

(β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης, ενότητας και κοινωνικής συνοχής από τους/τις μαθητές/τριες που θα υπερβαίνει τα στενά γεωγραφικά όρια των κρατών και τα σωβινιστικά όρια των πολιτισμών, ώστε να παραμεριστεί η κοινωνική ανισότητα, η αδικία και να μετασχηματιστούν σε κοινωνική κατανόηση και προσφορά [8] [9] [10]. Ο καλλιεργημένος, ο ευαισθητοποιημένος άνθρωπος συνεργάζεται και αλληλοβοηθείται. Έτσι ο άνθρωπος ο οποίος ίσως διέρχεται χαλεπούς καιρούς, δύσκολες στιγμές, παρηγορείται από την πίστη, την πεποίθηση ότι ο συνάνθρωπος του θα προστρέξει να τον συνδράμει.

(γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: Μόνο με το άνοιγμα της κοινωνίας στους άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα την ενεργή συμμετοχή των μεταναστευτικών πληθυσμών στα κοινωνικά δρώμενα θα επιτευχθεί ο διαπολιτισμικός σεβασμός, θα δημιουργηθούν γέφυρες επαφής, θα σμικρυνθεί το χάσμα των πολιτισμών και θα οδηγηθούν στην συνεργασία κοινωνίες στις οποίες οι επικρατούσες συνθήκες ευνοούν τον μονοπολιτισμό [8] [9] [10].

(δ) Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: Κυρία επιδίωξη είναι η εξάλειψη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και του ακραίου εθνικισμού για να μπορέσουν άνθρωποι ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προελεύσεως να επικοινωνήσουν μέσω του

διαπολιτισμικού διαλόγου. Εάν η παιδεία, κατά τρόπον αντιδεοντολογικό και αναχρονιστικό, επιδιώκει την διαμόρφωση της εθνικής υπεροχής, της εθνικής μοναδικότητας, τότε εισέρχεται σε επικίνδυνες ακρότητες. Τα έθνη μέσα στο ρουν της ιστορίας τους είχαν εμπλακεί σε πολεμικές συρράξεις, διήλθαν περιόδους κατοχής ή τους αφαιρέθηκαν εθνικά εδάφη. Έτσι εάν μέσω της παιδείας υπερτονίζουν τις εθνικές τους περιπέτειες τότε καλλιεργούν την αντιπαλότητα έως εάν οι διαφορές τους να ανήκουν στο παρόν. Αυτή η στάση και αντίληψη είναι λανθασμένη αφού το παρελθόν είναι πλέον ιστορία. Η παιδεία δεν πρέπει να συγκρίνει και σκόπιμα να υποτιμά, ή δεν δικαιούται να διαιωνίζει εθνικά μίσση. Αντίθετα πρέπει να διαμορφώνει πνεύμα ανεκτικότητας και σεβασμού απέναντι σε οποιονδήποτε πολιτισμό [8] [9] [10].

Αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τα τέσσερα βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας, τα οποία θα βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

(α) Ισοτιμία των πολιτισμών, πολιτισμική σχετικότητα και οικουμενικότητα: Οι πολιτισμοί δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν ώστε να εξυπηρετούν και να καλύπτουν τις ιδιαίτερες και ξεχωριστές ανάγκες που έχουν οι ομάδες [11]. Η πολιτισμική πολυμορφία δεν πρέπει να θεωρείται κίνδυνος, ούτε να υπάρχει σκεπτικισμός στο πως θα συμβιβαστούν τα μέχρι πρότινος ασυμβίβαστα, εφόσον με βάση τα εσωτερικά λειτουργικά κριτήρια όλοι οι πολιτισμοί θα πρέπει να θεωρηθούν ισότιμοι μεταξύ τους. Καθώς ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης των μεταναστών δέχεται επιδράσεις από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αυτός τροποποιείται, μετασχηματίζεται και δημιουργείται μια καινούργια μορφή ενδιάμεσου πολιτισμού, ο «πολιτισμός των μεταναστών» [11].

(β) Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης: Η μόρφωση που μεταφέρουν μαζί τους οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία είναι σίγουρα διαφορετική αλλά όχι ελλειμματική. Το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών δεν χρειάζεται να αφομοιωθεί. Τα παιδιά έχουν μορφωτικό επίπεδο, γνώσεις και εφόδια διαφορετικά μεν, αξιοποιήσιμα δε για την ομαλή τους ανάπτυξη [11].

(γ) Αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών: Το σύγχρονο κράτος προσφέρει στον κάθε έναν αγωγή ανάλογη των δυνατοτήτων. Ουδείς αποκλείεται από το δικαίωμα της μόρφωσης και αυτή προσαρμόζεται στις δυνάμεις και δυνατότητες των μαθητών/τριών. Εισάγονται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες καθιστούν το σύστημα ικανό να ανταποκριθεί στις σύγχρονες

απαιτήσεις να υποστηρίξει και να προωθήσει τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης του μαθητή. Αποφεύγεται έτσι μέσω των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών η περιθωριοποίηση και η ανισότητα που παρατηρείται στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό τομέα στους μεταναστευτικούς πληθυσμούς [11]. Η παιδεία δεν είναι πλέον προνόμιο των ολίγων, των ευνοημένων από διάφορες συγκυρίες αλλά οι πύλες κάθε πνευματικού ιδρύματος ανοίγονται σε οποιονδήποτε επιθυμεί γνώσεις, πνευματική καλλιέργεια και διαθέτει τα απαιτούμενα προσόντα.

(δ) Ο κάτω από πολυπολιτισμικές συνθήκες αναπτυσσόμενος άνθρωπος ως αφετηρία και στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης: Ο ρόλος και η δράση της παιδείας είναι πολυσχιδής και συνδέεται με κάθε έκφανση, κάθε παράμετρο της ζωής και ως εκ τούτου η σημασία της στην διαμόρφωση της ολοκληρωμένης οικουμενικής προσωπικότητας, του ελεύθερα σκεπτόμενου και κοινωνικά παραγωγικού ατόμου είναι αναμφισβήτητη. Ανθρώπινες αξίες και αρετές οι οποίες έχουν καταστεί πανανθρώπινες και διαχρονικές είναι αυτές της αλληλοβοήθειας, της αγάπης, της ειλικρίνειας, της τιμιότητας, της δικαιοσύνης και της πειθούς στο νόμο. Ο ελληνισμός ανέκαθεν προέβαλλε τον άνθρωπο ως το στοιχείο το οποίο, διακρινόμενο από την λογική και το συναίσθημα, είχε την δυνατότητα να μεταβάλλει τον περιβάλλοντα κόσμο σε κόσμο αρμονίας, κάλλους και δικαίου [11].

Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί διατυπώθηκαν στην Σύσταση για την παιδεία, στην 18^η Σύνοδο της UNESCO στις 19 Νοεμβρίου 1974, παρατίθενται αυτολεξεί ακολούθως:

- (α) Διεθνής πολυπολιτισμική διάσταση και παγκόσμια προοπτική της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις μορφές της.
- (β) Η κατανόηση και ο σεβασμός προς όλους τους λαούς, τον πολιτισμό τους, τις αξίες τους και τον τρόπο ζωής τους.
- (γ) Η κατανόηση της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους λαούς και τα έθνη όλου του κόσμου.
- (δ) Η ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους.
- (ε) Η συνειδητή γνώση όχι μόνο των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων που έχουν τα άτομα, οι κοινωνικές ομάδες και τα έθνη το ένα προς το άλλο.
- (στ) Η κατανόηση της ανάγκης για διεθνή αλληλεγγύη και συνεργασία.

(ζ) Η ετοιμότητα του ατόμου να συμμετάσχει στην επίλυση των προβλημάτων της κοινότητας του, της χώρας του και του κόσμου γενικότερα [12] [13].

Προβλήματα και εμπόδια στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση

Στο μοντέλο της αφομοίωσης η διαφορετικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, κρίνεται ως ελλειμματική συγκρινόμενη με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας, κάτι που είναι κατακριτέο από το αξίωμα για ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Η ομογενοποίηση των αποκαλούμενων ως κατώτερων στον κυρίαρχο πληθυσμό εντεινόταν με την εκμάθηση της γλώσσας του κράτους υποδοχής [14] και την αποκοπή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία από την πολιτισμική τους ταυτότητα. Οι μαθητές/τριες στερούνται εκπαιδευτικές ευκαιρίες, διότι δεν μπορούν να κάνουν χρήση των εκπαιδευτικών και πολιτισμικών εφοδίων που φέρουν [15]. Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν, εκδηλώνουν δυσπροσάρμοστη, αδιάφορη και αντιδραστική συμπεριφορά ως ύστατη προσπάθεια αντίστασης, αποτροπής της υποβάθμισης και του παραγκωνισμού της πολιτισμικής τους ταυτότητας από το σχολείο [16].

Η διδασκαλία και αναφορά των άλλων πολιτισμών γίνεται σε αρκετές περιπτώσεις σε τέτοια έκταση και βάθος ώστε να καταστεί αρκούντως γνωστός ο οποιοσδήποτε πολιτισμός. Στην προσπάθεια αυτή, τα αναλυτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί τους παρουσιάζουν άθελα τους ως μακρινούς, όχι μόνο γεωγραφικά αλλά και χρονικά, ενισχύοντας παράλληλα και την εικόνα του εξωτικού, του παράξενου με τις χαρακτηριστικές περίεργες παραδοσιακές φορεσιές, την αλλιώτικη κουζίνα και τις ιδιόρρυθμες μουσικές. Οι μαθητές/τριες δεν αναγνωρίζουν την κοινωνική, πολιτική και ιστορική διάσταση του πολιτισμού [17] αφού στο μυαλό τους έχει αποτυπωθεί η διαφορετική εξωτερική επιφανειακή εικόνα τους, εκ διαμέτρου αντίθετη σε σχέση με τις οικίες παραστάσεις του δικού τους πολιτισμού.

Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η γεωστρατηγική θέση της Κύπρου στο σταυροδρόμι τριών ηπείρων και διαφόρων πολιτισμών, είχε καταστήσει το νησί μήλον της Έριδος ανά τους αιώνες για εξασφάλιση του πλεονεκτήματος στην ανατολική Μεσόγειο σε όλους τους ισχυρούς και επίδοξους πολιτισμούς μέχρι και την πρόσφατη ανεξαρτητοποίηση το 1960 από τους Βρετανούς. Στο σύνταγμα της Κυπριακής Δημοκρατίας αναγνωρίζονται οι δύο μεγάλες κοινότητες του νησιού, οι

ελληνοκυπριακή και η τουρκοκυπριακή και οι μειονότητες των Αρμένιων, Μαρωνιτών και Λατίνων [18].

Κατά τον 20^ο αιώνα και ιδιαίτερα κατά την περίοδο μετά τη διαίρεση του 1974, η Κύπρος αποτέλεσε χώρα αποδημητικής μετανάστευσης. Η εντυπωσιακή οικονομική ανάπτυξη που παρατηρήθηκε την δεκαετία το '90, η οποία βασίστηκε στον τουρισμό, στις τραπεζικές υπηρεσίες και κυρίως στην ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) το 2004, που οδήγησε με τη σειρά της στην φιλελευθεροποίηση των κυπριακών μεταναστευτικών πολιτικών, επέτρεψαν την έλευση εργατικού δυναμικού από την Ευρωπαϊκή Ένωση, κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αλλά και από ασιατικές χώρες, μετατρέποντας την πλέον σε προορισμό μετανάστευσης [18].

Κατά την τελευταία απογραφή πληθυσμού που ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2011, αναφέρεται ότι οι ξένοι υπήκοοι ανέρχονται στις 179.547, από τους οποίους 112.424 προέρχονται από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι υπόλοιποι 67.123 από τρίτες χώρες. Οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί περιλαμβάνουν κυρίως διεθνείς εργάτες, Ασιάτες οικιακούς βοηθούς, διασκεδαστές από την ανατολική Ευρώπη και πρόσφυγες μετανάστες από την Μέση Ανατολή [19], οι οποίοι αιτούνται άσυλο με βάση τον περί Προσφύγων Νόμο του 2000 (Ν.6Ι/2000) της Κυπριακής κυβέρνησης. Οι περισσότεροι μετανάστες που φτάνουν στο νησί είναι εργάτες χαμηλής κατάρτισης, ανειδίκευτοι που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, με ελάχιστες προοπτικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας και εργοδοτούνται εποχιακά κυρίως στον τουρισμό και στην γεωργία. Η Κύπρος λόγω της γεωγραφικής της θέσης δέχεται τα μεγαλύτερα μεταναστευτικά κύματα σε σχέση με τον πληθυσμό στην Ευρώπη. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία που δημοσίευσε η κυπριακή Υπηρεσία Ασύλου, το 2018 έγιναν 7.761 αιτήσεις και εκκρεμούσαν 8.502 υποθέσεις, αριθμοί διπλάσιοι σε σχέση με το 2017 και τετραπλάσιοι από το 2016 [20].

Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ) υιοθέτησε το διαπολιτισμικό μοντέλο, θεωρώντας το ως το καταλληλότερο για την διάχυση των πανανθρώπινων αρχών του σεβασμού, της αποδοχής και της αλληλεγγύης, για την εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών, όπως επίσης και για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στα κυπριακά σχολεία [21]. Διαμορφώνοντας ένα:

(α) Δημοκρατικό σχολείο που ενσωματώνει και δεν αποκλείει. Όλοι οι μαθητές/τριες έχουν ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση, συμμετοχή, επιτυχία, διαχείριση και «μεταχείριση». Στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία δίνεται σημασία στο σεβασμό της διαφορετικότητας καθώς και στις ατομικές ανάγκες. Το δημοκρατικό πολυπολιτισμικό

σχολείο λειτουργεί για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών και την καταπολέμηση των διαρροών από το σύστημα και του κοινωνικού αποκλεισμού.

(β) Σχολικό σύστημα/παιδεία που αναγνωρίζει και αποδέχεται πλήρως τη διαφορετικότητα, τον πλουραλισμό (πολιτιστικό, γλωσσικό, θρησκευτικό) και την πολλαπλή νοημοσύνη. Η πολιτισμική διαφορετικότητα, ιδιαιτερότητα δεν είναι στοιχείο συγκρούσεως των λαών αλλά στοιχείο το οποίο πρέπει να τυγχάνει σεβασμού. Οι πολιτισμικές συγκρούσεις θεωρούνται αναχρονισμός, ως τάση η οποία δεν συνάδει με το πνεύμα της εποχής, το πολυπολιτισμικό κράτος και την τάση της παγκοσμιοποίησης. Η πρόοδος και η ηρεμία δεν εξασφαλίζονται με την απόρριψη και την διαφοροποίηση ή την κοινωνική-εθνοτική διαστρωμάτωση, αλλά με την κατανόηση και την πολιτική της ισότητας [21].

Έχοντας θέσει ως κύριους στόχους:

(α) Την προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία, για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

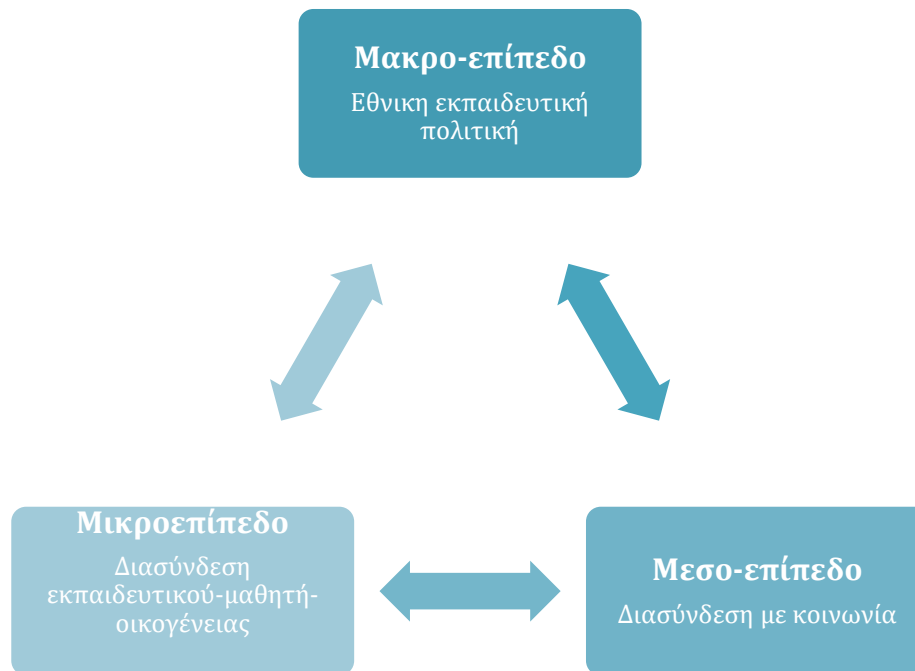
(β) Την προστασία των ελευθεριών και δικαιωμάτων όλων των μελών της κυπριακής κοινωνίας, από τις οποιεσδήποτε ρατσιστικές διακρίσεις και τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού [21].

Το άρθρο 20 του Συντάγματος της Κύπρου διασφαλίζει ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν κάνει καμιά διάκριση αναφορικά με τη φυλή, την κοινότητα, τη γλώσσα, το χρώμα, τη θρησκεία, τις πολιτικές. Η Κύπρος προσπαθεί να συμβαδίσει με τις συστάσεις του Δικτύου SIRIUS για ισότιμη υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, κοινωνική ενσωμάτωση, αποτροπή της διαρροής από το εκπαιδευτικό σύστημα και για σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία σε όλα ανεξαιρέτως τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, προωθώντας δράσεις όπως [22] : (Διάγραμμα 1)

(α) διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (μακροεπίπεδο),

(β) συμπεριληπτικές πολιτικές και διαπολιτισμικές πρωτοβουλίες στην σχολική μονάδα, για την επαφή του μαθητή με την κοινωνία (μεσοεπίπεδο), και

(γ) κατάλληλες πρακτικές στην τάξη για ενίσχυση του τρίπτυχου δεσμού εκπαιδευτικού-μαθητή-οικογένειας (μικροεπίπεδο) [22].



Διάγραμμα 1: Επίπεδα (επί)δρασης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Το ΥΠΠΑΝ θεωρεί ότι για να επωφεληθούν στο μέγιστο οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία από την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, πρέπει κατά πρώτο λόγο να έχουν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το ΥΠΠΑΝ έχοντας θέση αυτόν τον στόχο ως την ουσιαστικότερη προϋπόθεση, προσφέρει στους εν λόγω μαθητές/τριες Δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, προγράμματα για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έχουν ληφθεί μέτρα όπως η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας και η προσφορά προγραμμάτων ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης σε σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, προγράμματα ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης, προσφορά μαθημάτων ελληνικής ως δεύτερης σε απογευματινό χρόνο από τα Επιμορφωτικά Κέντρα (ΕΚ) και τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης (ΚΙΕ) του ΥΠΠΑΝ. Επίσης παρέχεται γλωσσική ενίσχυση σε σχολεία από το 2016 μέχρι και σήμερα μέσω του προγράμματος Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης (ΔΡΑ.Σ.Ε), ενώ από το 2004 μέχρι το 2015 αυτή παρέχόταν σε σχολεία που λειτουργούσε ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) [22].

Το πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και τον Απρίλιο του 2018 ο προϋπολογισμός του αυξήθηκε από τα 14 εκατομμύρια στα 29 εκατομμύρια, ενώ για το 2019 ο προϋπολογισμός του προγράμματος ανήλθε στα 36 περίπου εκατομμύρια (35.962.700). Στο πρόγραμμα εντάσσονται 96 σχολεία και με τη νέα σχολική χρονιά ο αριθμός των σχολείων θα ανέλθει στα 102, καλύπτοντας το 15,6% του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, ο αριθμός των συμβουλευτικών και κλινικών ψυχολόγων που

απασχολούνται στο πλαίσιο του προγράμματος αυξήθηκε από 10 που ήταν τον Ιανουάριο του 2018 σε 25 [23].

Κρίθηκε σκόπιμο να παραχωρείτε ο χρόνος της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης σε έναν εκπαιδευτικό (ή δύο ανάλογα με τον συνολικό αριθμό περιόδων που αντιστοιχούν στο σχολείο), ο οποίος έχει τύχει συστηματικής επιμόρφωσης κατά τα προηγούμενα χρόνια, για να διασφαλιστεί ο καλύτερος συντονισμός, οργάνωση και λειτουργία του προγράμματος. Επιτυγχάνετε, με αυτό το μέτρο, συστηματοποίηση της διδασκαλίας ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται το δέσιμο μεταξύ των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και του εκάστοτε υπεύθυνου εκπαιδευτικού, προς όφελος της ομαλής ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία. Κατά την προπαρασκευαστική φάση, μέγιστης διάρκειας τριών μηνών, γίνονται ταχύρρυθμα μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης και στις ώρες που προορίζονταν για στήριξη των παιδιών. Το ΥΠΠΑΝ λόγω της μικρής διάρκειας αυτής της φάσης δίνει την ευχέρεια να πραγματοποιηθεί και εκτός κανονικού σχολικού προγράμματος, π.χ. σε θερινά σχολεία. Ο μαθητής στη συνέχεια συμμετέχει στο πρόγραμμα των μεταβατικών τάξεων στο οποίο γίνονται εντατικά μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού για 14 περιόδους την εβδομάδα, ενώ ο μαθητής συμμετέχει κανονικά στο πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου. Καθ' όλη τη διάρκεια ολοκλήρωσης του ενός έτους της μεταβατικής φάσης πραγματοποιείται συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριών στην γλώσσα, με ταυτόχρονη καταγραφή και ενσωμάτωση της στον ατομικό φάκελο επιτευγμάτων των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, τα παιδιά ενισχύονται σε θέματα ορολογίας και βασικών πυρηνικών γνώσεων στα υπόλοιπα εξεταζόμενα μαθήματα πέντε περιόδους την εβδομάδα (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία) εφόσον αυτά απαιτούν όχι μόνο γλωσσικές γνώσεις αλλά και εννοιολογική και διαδικαστική γνώση. Οι δεκαεννέα περίοδοι συμπληρώνονται από την απαλλαγή του μαθητή από τα μαθήματα των Νέων Ελληνικών, Ιστορίας, Γεωγραφίας, Σχεδιασμού και Τεχνολογίας, Θρησκευτικών, Αρχαίων Ελληνικών και Γαλλικών. Τέλος στην φάση ένταξης οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία δέχονται στήριξη μέχρι πέντε διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως εντός ή/και εκτός σχολείου και ενδέχεται ανάλογα με τις επιδόσεις τους να τους προσφέρεται πρόσθετη ενισχυτή διδασκαλία σε άλλα μαθήματα, κατά τα δυο πρώτα χρόνια της φάσης αυτής [22].

Η Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) ήταν άλλη μία πολιτική που υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε από το ΥΠΠΑΝ από το 2004 μέχρι το 2015, χρονιά κατά την οποία αντικαταστάθηκε από το πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε, με στόχο την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, της βίας, της νεανικής παραβατικότητας, της εξάλειψης των στερεοτύπων και

της εγκατάλειψης του σχολείου από τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Η Μόνιμη Ομάδα Εργασίας για την Προαγωγή του Αλφαριθμητισμού και της Σχολικής Επιτυχίας τοποθετούσε συγκεκριμένα σχολεία στις ΖΕΠ, σύμφωνα με τη γεωγραφική τους θέση, ανήκε σε κοινωνικο-οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές, την αυξημένη φοίτηση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, τις διαρροές μαθητών/τριών από το εκπαιδευτικό σύστημα και το ποσοστό αναλφάβητων μαθητών/τριών. Κάθε ΖΕΠ περιλάμβανε ένα γυμνάσιο και τα δημοτικά και νηπιαγωγεία της περιοχής που πληρούσε τα προηγούμενα κριτήρια [24]. Στα σχολεία που ήταν ενταγμένα στις ΖΕΠ προσφέρονταν μια σειρά από επιπρόσθετα μέτρα, όπως η μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών ανά τμήμα, η παροχή ενισχυτικού χρόνου διδασκαλίας, δωρεάν παροχή προγεύματος σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, καθώς και διάφορα άλλα μέτρα που αναπτύσσονταν με συνεργατική πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας και των τοπικών κοινωνιών. Κατά τη διάρκεια λειτουργίας του προγράμματος, συμμετείχαν στο θεσμό αυτό νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, τα οποία υπάγονταν στις ΖΕΠ Φανερωμένης, Αγίου Αντωνίου, ανατολικής Λεμεσού και Θεοσκεπάστης των επαρχιών Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας και Πάφου [25].

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο κανονικό πρόγραμμα είναι δύσκολη έως ακατόρθωτη γι' αυτό και η βαρύτητα δόθηκε στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Το ΥΠΠΑΝ αφήνει ανοικτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών κυρίως εκτός σχολικού ωραρίου, στον απογευματινό ελεύθερο χρόνο των μαθητών/τριών, στα ΚΙΕ για τους/τις μαθητές/τριες της μέσης εκπαίδευσης και στις επιπλέον ώρες που εξασφαλίζονται από την συμμετοχή στο ολοήμερο σχολείο για τους/τις μαθητές/τριες της Δημοτικής Εκπαίδευσης [22].

Κατά την έναρξη της φοίτησης τους (προπαρασκευαστική φάση) στο σχολείο πραγματοποιείται υποχρεωτική αρχική αξιολόγηση διάγνωσης ελληνομάθειας (ανάγνωσης-κατανόησης και γραφής-παραγωγής λόγου, επικοινωνιακής ικανότητάς και η εκ μέρους τους κατάκτηση γραμματικών/συντακτικών δομών και λεξιλογικών στοιχείων) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με τη χρήση δοκιμίων. Μετέπειτα με βάση την επίδοσή τους κατατάσσονται σε δυο επίπεδα γλωσσομάθειας με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες [22]. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται σχετική τελική εξέταση με σκοπό τον τελικό έλεγχο της προόδου των παιδιών και του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων. Γίνεται έτσι κατορθωτή η έγκαιρη διάγνωση και εντοπισμός των περιπτώσεων των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία που χρήζουν ενισχυτικής γλωσσικής διδασκαλίας, ώστε να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες διδακτικές περίοδοι για την νέα σχολική χρονιά. Ο διαχωρισμός των παιδιών σε μαθησιακά επίπεδα, πραγματοποιείται ώστε να

παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση και η εφαρμογή των ενδεδειγμένων γλωσσικών προγραμμάτων. Παράλληλα τηρούνται συγκεκριμένα στοιχεία παρακολούθησης του θεσμού, από τη σχολική μονάδα και γίνεται ενημέρωση των γονέων, του διευθυντή, του οικείου επιθεωρητή και του εκπαιδευτικού ψυχολόγου, για τις υπάρχουσες ανάγκες των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Πέρα από την τελική αξιολόγηση της προόδου των παιδιών, γίνεται και συντρέχουσα αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για παρακολούθηση της προόδου των παιδιών [22].

Κατά την προπαρασκευαστική φάση εφαρμόζονται επίσης προγράμματα και δραστηριότητες υποδοχής με κύριο στόχο την προσαρμογή, εξοικείωση και υποστήριξη των νεοαφιχθέντων παιδιών με το νέο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και η πληροφόρηση των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τον σκοπό αυτό, το ΥΠΠΑΝ έχει εκδώσει αναλυτικά ενημερωτικά έντυπα σε διάφορες γλώσσες που δίδονται στους γονείς σε έντυπη μορφή. Υπάρχουν αναρτημένα και στην ιστοσελίδα του ΥΠΠΑΝ [22].

Το σχολείο πρέπει να διαθέτει μόνιμη ομάδα υποδοχής η οποία θα ενεργοποιείται ως επί το πλείστο κατά την άφιξη και την προπαρασκευαστική φάση και η οποία απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ώστε να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και μεντορικής καθοδήγησης, με συμμαθητή, εκπαιδευτικό ή/και γονέα διαμεσολαβητή, όπως αναφέρετε ρητά και στον «Οδηγό υποδοχής παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία» [26], ο οποίος παρέχετε στις σχολικές μονάδες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [22].

Έχει αποδειχθεί ότι η εμπλοκή των γονέων ή μελών της μειονότητας ως διαμεσολαβητών ή μεντόρων μπορεί να έχει θετική επίδραση στην εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση και εξέλιξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Οι γονείς διαμεσολαβητές δρουν ως γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο, στο μαθητή και στην οικογένεια του, συνήθως ως μεταφραστές αλλά και διαμεσολαβητές για την εξεύρεση συναινετικής λύσης σε περίπτωση ρήξης των δυο πλευρών. Στα πλαίσια των διαπολιτισμικών δράσεων το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει εκδώσει τον οδηγό «Γονέων Διαμεσολαβητών» [27] στα αραβικά, ρωσικά, γεωργιανά και ουκρανικά, και ο οποίος παρέχετε στους γονείς των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία [22].

Μεγάλο μερίδιο για την επιτυχή και ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία έχει η αντιρατσιστική πολιτική του ΥΠΠΑΝ, «Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού και Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών». Η αντιρατσιστική πολιτική έχει ως σκοπό της την καταπολέμηση του

ρατσισμού, του εθνικισμού και της ξενοφοβίας, προασπίζει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τον σεβασμό της πολιτισμικής παράδοσης, την διασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης και την ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητάς [28].

Διοργανώνονται ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις (ημερίδες, συνέδρια, σεμινάρια, βιωματικά εργαστήρια, προαιρετικά σεμινάρια, σεμινάρια στη σχολική βάση κ.ά.), με στόχο την ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών Δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης σε θέματα ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσής και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης είναι απαραίτητη, ούτως ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επάρκεια στις ολοένα αυξανόμενες προκλήσεις του επαγγέλματος τους [21].

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το ΠΙ έχει αναρτήσει ιστοσελίδα (http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1712&Itemid=463&lang=el) με όλους τους οδηγούς που αναφέραμε πιο πάνω, χρήσιμο υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, τόσο για όσους είναι υπεύθυνοι για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όσο και για όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Περιλαμβάνει μεταξύ άλλων διαμόρφωση διαδικτυακών διαδραστικών παιχνιδιών για εμπέδωση του μαθήματος και κατανόηση των βασικών ορολογιών του από τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία, εγκύκλιοι για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, υλικό και παρουσιάσεις από τα σεμινάρια και τις επιμορφώσεις που έχουν διοργανωθεί καθώς και δοκίμια αρχικής διαγνωστικής αξιολόγησης αλλά και ενδιαμέσης αξιολόγησης της γνώσης της ελληνικής ως 2^{ης} γλώσσας [22].

Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε ευρωπαϊκά διαπολιτισμικά και αντιρατσιστικά προγράμματα. Μερικά εξ αυτών είναι το προληπτικό παρεμβατικό πρόγραμμα «Viennese Social Competence Program» (ViSC), η «Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Teaching controversial issues – developing effective training for teachers and school leaders), οι «Πολιτιστικές Διαδρομές του Συμβουλίου της Ευρώπης» (Cultural Routes Of The Council Of Europe) και το «Διοικητικό Συμβούλιο της Μερικής Συμφωνίας για τις Πολιτιστικές Διαδρομές» [Enlarged Partial Agreement on Cultural Routes (EPA)] [29].

Το πρώτο εφαρμόζεται σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης και στοχεύει στην ενδεδειγμένη προληπτική προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, παραβατικότητας και ειδικότερα στις στρατηγικές αντιμετώπισης και διαχείρισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (bullying). Το πρόγραμμα εφαρμόζει μια συστημική προοπτική, η οποία εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς,

τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης, διδασκαλίας σειράς μαθημάτων στην τάξη και παροχής Οδηγού χειρισμού περιστατικών εκφοβισμού αντίστοιχα. Περιλαμβάνει δράσεις που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας, κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού [30].

Ως εκ των ον ουκ άνευ τόσο από το ΥΠΠΑΝ, όσο και από τις μη Κυβερνητικές οργανώσεις, την τοπική αυτοδιοίκηση, τις κοινότητες και τα ΜΜΕ θεωρούνται δράσεις, ενδοσχολικές αλλά και εξωσχολικές οι οποίες εντάσσονται στο πρόγραμμα «Δραστηριότητες για Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα», του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ), το οποίο συντονίζεται κεντρικά από το ΥΠΠΑΝ και εφαρμόζετε με πρωτοβουλία των σχολικών μονάδων, με στόχο την διαμόρφωση και ανάπτυξη του ενεργού δημοκρατικού πολίτη [31]. Στα δυο τελευταία προγράμματα συμμετέχει το ΥΠΠΑΝ από το 2011 και στοχεύουν στην προώθηση του ηθικού και υπευθύνου τουρισμού που σέβεται τις τοπικές κοινωνίες και την πολιτιστική τους ταυτότητα και ιδιομορφία. Οι πολιτιστικές διαδρομές θεωρούνται καθοριστικές στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου, της προσέγγισης των πολιτισμών, της αειφόρου ανάπτυξης, της προώθησης του πολιτιστικού τουρισμού και της ευρωπαϊκής ιθαγένειας.

Στον Πίνακα 1 φαίνονται όλες οι εισηγήσεις του ΥΠΠΑΝ στους πέντε άξονες προτεραιότητας για την εκπαίδευση και την βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

Πίνακας 1

Διαγραμματική παρουσίαση της νέας πρότασης για την ένταξη των μαθητών/τριών μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα [22]

Παράμετροι	Εισηγήσεις
Χαρτογράφηση του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού	<ul style="list-style-type: none">Χρήση κοινής πλατφόρμας καταχώρισης στοιχείων από όλες τις βαθμίδες.
Ορολογία	<ul style="list-style-type: none">Χρήση ενιαίας ορολογίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.Διαμόρφωση σχετικού κειμένου που θα κυκλοφορήσει με οδηγίες της Γενικής Διευθύντριας

Παράμετροι	Εισηγήσεις
Φάσεις ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή ολιστικής προσέγγισης για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, με προσαρμογή στις ανάγκες της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. • Διεύρυνση εφαρμογής αντιρατσιστικής πολιτικής. • Συστηματοποίηση εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
Φάση υποδοχής – Προπαρασκευαστική φάση	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία σχολείων για διοργάνωση ταχύρρυθμων προγραμμάτων υποδοχής και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, διάρκειας 1-3 μηνών. • Συνεργασία με πρεσβείες/κοινότητα για παροχή διερμηνέων σε αρχική φάση. Η οικονομική ενίσχυση για παροχή διερμηνέων μπορεί να γίνει και μέσω του Ταμείου Εσωτερικών Υποθέσεων (Ταμείο Ασύλου Μετανάστευσης και Ένταξης). • Λειτουργία θερινών σχολείων. • Αναθεώρηση Οδηγών Υποδοχής στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. • Καθορισμός εκπαιδευτικού-συντονιστή υποδοχής μεταναστών ανά σχολείο. • Καθορισμός ομάδας μαθητών/τριών (peer mentor) και ομάδας εκπαιδευτικών (teacher mentor) για υποδοχή και ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. • Δημιουργία ομάδας μεντόρων από την κοινότητα (community mentor) - εμπλοκή γονέων. • Διάγνωση βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας με Διαγνωστικά δοκίμια ελληνομάθειας. • Εγκυροποίηση διαγνωστικών δοκιμίων ελληνομάθειας.
Φάση μετάβασης	<ul style="list-style-type: none"> • Λειτουργία μεταβατικών τάξεων με εντατική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, για ένα σχολικό έτος. • Καθορισμός βασικού διδακτικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. • Παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών στις μεταβατικές τάξεις – Χρήση φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) μαθητή/τριας. • Εγκυροποίηση δοκιμίων πιστοποίησης ελληνομάθειας.

Παράμετροι	Εισηγήσεις
Φάση ένταξης	<ul style="list-style-type: none">• Ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στη γενική τάξη συμφοίτησης, σε ισότιμη βάση με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριες τους.• Παροχή στήριξης στη γλώσσα του σχολείου, διάρκειας μέχρι 5 διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως (μέχρι δύο σχολικά έτη), εντός ή/και εκτός του σχολικού χώρου και χρόνου.• Πρόσθετη ενίσχυση σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα, εντός ή/και εκτός του σχολικού χώρου και χρόνου (π.χ. μετά το τέλος των μαθημάτων, στο πλαίσιο διευρυμένου ωραρίου /ολοήμερου σχολείου/ ΚΙΕ/ ΕΚ).• Ένταξη διδασκαλίας μητρικών γλωσσών στο πλαίσιο διευρυμένου ωραρίου ολοήμερου σχολείου/ ΚΙΕ/ΕΚ.• Προώθηση διαπολιτισμικής διάστασης στο πρόγραμμα του σχολείου.
Εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none">• Ένταξη της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης/προϋπηρεσιακής κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επιμόρφωσης.• Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών (διδασκόντων Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εκπαιδευτικών γενικής τάξης συμφοίτησης, συντονιστών υποδοχής, στελεχών της εκπαίδευσης) και υποστήριξή τους σε σχολική βάση.• Εφαρμογή εξ αποστάσεως προγράμματος για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, σε ευρεία κλίμακα.

SWOT ανάλυση κυπριακού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος

Η SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) ανάλυση είναι ένα απλό και πρακτικό εργαλείο του στρατηγικού σχεδιασμού για την αντιμετώπιση της αβεβαιότητάς. Δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την αστάθεια μέσω της πρόβλεψης του μέλλοντος [32]. Με τον στρατηγικό σχεδιασμό το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί την αύξηση της παραγωγικότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης, μειώνοντας ταυτόχρονα το κόστος, αντιμετωπίζοντας ως εκ τούτου τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα εφοδιάζοντας τους νέους με γνώσεις και αξίες για την επαγγελματική και προσωπική τους πορεία [33]. Η πρόβλεψη του μέλλοντος, δίνει έμφαση στην χαρτογράφηση του εξωτερικού περιβάλλοντος με την ανάδειξη των ευκαιριών ή και των απειλών που αντιμετωπίζει ο κλάδος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και στον προσδιορισμό των εσωτερικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του οργανισμού [34].

Η SWOT ανάλυση δεν αποτελεί το πρώτο βήμα του στρατηγικού σχεδιασμού. Προηγείται ο ακριβής προσδιορισμός του οράματος του οργανισμού [35]. Μετά την SWOT ανάλυση διατυπώνεται η αποστολή του οργανισμού και καθορίζονται ρεαλιστικοί, υλοποιήσιμοι στόχοι, οι οποίοι βασίζονται στα ευρήματα της SWOT ανάλυσης. Η επιλογή της στρατηγικής αποτελεί το τελικό στάδιο του στρατηγικού σχεδιασμού και συνδυάζει την αποστολή, της δυνατότητες και τις αδυναμίες του οργανισμού [32] [34]. Αν καταφέρει ο οργανισμός να συνδέσει τις εσωτερικές δυνατότητες με τις ευκαιρίες που υπάρχουν στο εξωτερικό περιβάλλον και καταφέρει να μειώσει ή/και να αποφύγει τις συνέπειες των απειλών και των αδυναμιών, μπορεί να εκπληρώσει τους επιδιωκόμενους εκσυγχρονιστικούς στόχους του που αφορούν τη δημιουργία δημοκρατικού σχολείου, την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την κοινωνικοοικονομική ευημερία των πολιτών.

Strengths (SWOT). Το άλφα και το ωμέγα στη δημόσια εκπαίδευση είναι οι άνθρωποι της, οι εκπαιδευτικοί [36]. Στην κυπριακή δημόσια εκπαίδευση υπάρχουν πολλοί ικανοί και άρτια καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μέσω των συνεχών επιμορφώσεων, ενδοϋπηρεσιακών και εξωϋπηρεσιακών, βελτιώνουν τις διδακτικές τους ικανότητες και αναβαθμίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το νέο σύστημα προσλήψεων εκπαιδευτικών που θεσπίστηκε το 2017, προβλέπει τον διορισμό των αρίστων με βάση ανταγωνίστηκες εξετάσεις στις εκάστοτε ειδικότητες, τελματώνοντας τη γήρανση που άρχισε να παρατηρείται τα προηγούμενα χρόνια με την πρόσληψη εκπαιδευτικών με βάση την χρονολογική κατάθεση του πτυχίου τους [37]. Το ανθρώπινο περιβάλλον και το κλίμα

συνεργασίας εντός του σχολικού χώρου από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού συλλόγου, αποτελούν γνώμονα για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η δυνατότητα αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων, όποτε αυτή κρίνεται απαραίτητη από τις επιτάξεις του σύγχρονου συνεχώς μεταβαλλόμενου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος και η συμμετοχή σε όλη τη διαδικασία χαρισματικών και ικανών εκπαιδευτικών που ενστερνίζονται τα ιδεώδη της διαπολιτισμικής και ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, με τις καινοτόμες και μετασχηματιστικές τους προτάσεις, αποτελούν θεμέλιο για ένα πολυπολιτισμικό μέλλον.

Σημαντική δυναμική στην αποτελεσματική, αποδοτική και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας έχει ο διευθυντής. Ο διευθυντής δίνει το στίγμα του στο σχολείο, δημιουργεί παράδοση, εμπνέει, έχει όραμα, βάζει κοινούς στόχους, προστατεύει, ελέγχει, προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία και τη μάθηση στην τάξη, την συναδελφικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων [38]. Σημαντική παράμετρος είναι και οι μετασχηματιστικές ικανότητες του, εφόσον τον καθιστούν ικανό να προωθεί μεταρρυθμιστικές τάσεις, που συνεισφέρουν στην προοδευτική απομάκρυνση των κυρίαρχων τάσεων στις κυπριακές κοινωνικές και δημόσιες δομές, του συντηρητισμού και της γραφειοκρατίας [39].

Επίσης, η εισαγωγή και καθημερινή χρήση των ΤΠΕ αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην ένταξη όχι μόνο των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία αλλά και γηγενών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων [40]. Η σύγχρονη τεχνολογία λειτουργεί ως διεκπεραιωτής κάθε συλλήψεως του νου, κάθε ιδέας κατά τρόπον αποτελεσματικό, ταχύτατο και μακριά από ανθρώπινο λάθος. Λειτουργεί εξειδικευτικά και εξαντλεί το καθετί από άκρου εις άκρον. Η μάθηση παύει να είναι δασκαλοκεντρική και μονολιθική, επικεντρώνεται στον μαθητή, ο οποίος με τη χρήση των ΤΠΕ καθίσταται ανεξάρτητος στην διαδικασία της μάθησης, ωθείται στην αυτενέργεια και στην δια βίου μάθηση. Με αυτήν τη βέλτιστη χρήση της τεχνολογίας, ιδιαίτερα τα πολιτισμικά ή εθνικά μαθήματα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, μπορούν να διδαχθούν με νέους ελκυστικούς, ανανεωμένους και ουσιαστικούς τρόπους και όχι με μια απλή παθητική προσέγγιση. Έτσι εκπληρώνονται οι στόχοι που έθεσε το ΥΠΠΑΝ για εκσυγχρονισμό των σχολικών μονάδων, στήριξη και ενίσχυση των μαθητών/τριών και αναβάθμιση του περιεχομένου διδασκαλίας και της παρεχόμενης εκπαιδευτικής ποιότητας [41].

Weaknesses (SWOT). Η κυπριακή παιδεία έχει παρεκκλίνει από τον ανθρωποπλαστικό-ανθρωποκεντρικό της χαρακτήρα και έχει προσανατολισθεί σε μονόπλευρη κατεύθυνση,

καλλιέργει δηλαδή μόνο τον γνωσιολογικό τομέα. Καταντά έτσι μονολιθική και χρησιμοθηρική αφού υπερτονίζει τον τομέα αυτόν με το πρόσχημα ότι η εποχή μας και η κοινωνία μας πρώτα απαιτεί τεχνοκράτες και μετά την ανάπτυξη των ιδιοτήτων εκείνων που καθιστούν τον άνθρωπο όντως άνθρωπο, με την αρχαιοελληνική και χριστιανική διάσταση του όρου. Ασφαλώς η παρέκκλιση αυτή έχει πολλά αρνητικά συμπαρομαρτούντα. Χωρίς την καλλιέργεια των ανθρώπινων αξιών η αίσθηση του αποδεκτού και μη αποδεκτού εκφυλίζεται, ο νέος, ο έφηβος εκτρέπεται και οδηγείται στην αντιδραστικότητα [38].

Μεταξύ των προβλημάτων της κυπριακής παιδείας είναι το γεγονός ότι αυτή ακολουθεί αναχρονιστικές μεθόδους και αντιλήψεις, αφού εξακολουθεί να είναι μονολιθική, αυστηρά δασκαλοκεντρική. Άξονας δηλαδή περιστροφής της όλης διαδικασίας είναι ο καθηγητής γεγονός το οποίο παραμερίζει τον καθοριστικό ρόλο του μαθητή, αφού δεν του δίδεται η ευκαιρία να αυτενεργήσει, να αναζητήσει αφ' εαυτού την γνώση, να αναπτύξει πλήρως τις νοητικές ή άλλες δεξιότητες του. Έτσι παραμένει παθητικός δέκτης κάτω από τη δογματική, ανελαστική και μάλλον πατερναλιστική πρωτοβουλία του καθηγητή.

Πέραν των ιδεολογικών φραγμών, μια σειρά από διαρθρωτικά εμπόδια παρακωλύουν την ανάπτυξη και εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Εν πρώτοις, ο υπερ-συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος επιβραδύνει την αλλαγή της πολυπολιτισμικής πολιτικής. Όλες ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους αναπτύσσονται κεντρικά από το ΥΠΠΑΝ, καθιστώντας την ανάπτυξη και εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων από την σχολική μονάδα αδύνατη και ανέφικτη [24]. Γι' αυτό και το ΥΠΠΑΝ πρέπει να επεξηγεί επακριβώς και να μετεκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς που έχουν άμεση επαφή με τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία στο πώς πρέπει να εφαρμόζεται η διαπολιτισμική του πολιτική [42]. Αν και το ΥΠΠΑΝ έχει αναπτύξει καινοτόμα μέτρα προκειμένου να διαχειριστεί την πολιτισμική ποικιλομορφία, απέτυχε να εισαγάγει αυτές τις πρωτοβουλίες σε όλα τα σχολεία.

Επιπλέον, όπως επισημαίνεται, η κεντρική παροχή αναλυτικού προγράμματος και διδακτέας ύλης από το κράτος, είναι προβληματική. Η υπερφορτωμένη ύλη που επιβάλλει το ΥΠΠΑΝ εμποδίζει την ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικής και εξατομικευμένης εκπαίδευσης λόγω χρονικών περιορισμών, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση επηρεάζοντας άμεσα και αρνητικά το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, ο λόγος δαπανών-αποτελεσμάτων έχει ξεφύγει από τα φυσιολογικά όρια, δεν εκπληρώνεται ο στόχος δημιουργίας δημοκρατικού σχολείου καθώς δεν προσφέρονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους και να εκμεταλλευτούν το προηγούμενο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, αδικώντας συστηματικά συγκεκριμένες ομάδες

παιδιών, όπως τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία και μαθητές/τριες που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα [42] [43].

Η έλλειψη διδακτικού χρόνου σε συνδυασμό με την απουσία κατάλληλων υποδομών (π.χ. αίθουσες εξοπλισμένες με η/υ και νέες τεχνολογίες) εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών. Ο αιώνας μας είναι αιώνας της τεχνολογίας αφού αυτή διέπει και καθορίζει κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου. Ως εκ τούτου η αναγκαιότητα της εισαγωγής του η/υ στην εκπαιδευτική διαδικασία εξυπακούεται και επιβάλλεται. Εν τούτοις δεν παρατηρείται η αναμενόμενη δομική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα και ουσιαστικά η εξοικείωση στη χρήση ΤΠΕ βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο τη στιγμή που στην Ευρώπη η χρήση της θεωρείται επιβεβλημένη και δεδομένη. Η χρήση η/υ είναι στήριγμα, εργαλείο, πηγή, μέθοδος, εφαρμογή κάθε επιθυμητής ή προγραμματιζόμενης εργασίας [44].

Οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς επιμορφωμένοι σε θέματα χειρισμού της πολιτισμικής ποικιλότητας στις τάξεις τους [42] λόγω της ελλείψεως που παρατηρείται σε τεκμηριωμένες πηγές για την διαχείριση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία και πολυπολιτισμικών σχολείων. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση βασίζεται κυρίως στις κεντρικές κρατικές διαδικασίες και όχι στον διαμοιρασμό της συσσωρευμένης εμπειρίας που ήδη υπάρχει στο σχολείο. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υπεύθυνο για την παροχή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, διοργανώνει σεμινάρια εκτός σχολικού χώρου, αλλά από την στιγμή που η συμμετοχή δεν είναι υποχρεωτική πολλοί εκπαιδευτικοί δεν τα παρακολουθούν. Τα σεμινάρια επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πραγματοποιούνται στην πρωτεύουσα, την Λευκωσία, και πάλι όχι σε τακτά χρονικά διαστήματα κάθε σχολική χρονιά, περιορίζονται σε δύο σεμινάρια [24], πλην κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων που ίσως πραγματοποιηθούν στο σχολείο, εφόσον το ζητήσουν οι διευθυντές. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη δε συμμετέχουν σε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα εξειδίκευσης, αλλά στα μεμονωμένα, σποραδικά σεμινάρια που διοργανώνει το ΠΙ. Η έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας, γνώσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί τροχοπέδη στις προσπάθειές τους για την προώθηση πρακτικών ενσωμάτωσης [45].

Επιπλέον, η ανεπάρκεια γνώσης της γλώσσας υποδοχής από τους/τις μετανάστες/στρίες μαθητές/τριες θεωρείται εμπόδιο στην υιοθέτηση των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς [45] [46].

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ανθίστανται στις αλλαγές έχοντας μεγαλώσει σε ένα εθνοκεντρικό περιβάλλον, χωρίς καμία επαφή και εμπλοκή με τους άλλους πολιτισμούς

[46]. Αυτές οι εθνοκεντρικές και μονοπολιτισμικές λογικές υποθάλπουν τις προκαταλήψεις στην καθημερινή πράξη της διδασκαλίας και εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την αρνητική στάση και αδιαφορία των εκπαιδευτικών, προβάλλουν αντίστοιχη συμπεριφορά προς το εκπαιδευτικό σύστημα, επισφραγίζοντας την αποτυχία ένταξης και μάθησης οδηγώντας στην εκπλήρωση της αυτοεκπληρούμενης προφητείας της μειωμένης επίδοσης στα σχολικά μαθήματα.

Άλλοτε το σχολικό περιβάλλον και η δημιουργική επαφή με τους καθηγητές συντέιναν στην καλλιέργεια της ενσυνείδητης αποδοχής του σχολείου. Φαίνεται όμως ότι και τα δύο έπαψαν να δημιουργούν το άνετο μαθησιακό περιβάλλον, τόσον αναγκαίο για την εφηβική ψυχοσύνθεση. Ως προς τις σχέσεις καθηγητή-μαθητή, αυτές χαρακτηρίζονται από τριβή και αντιπαλότητα ή αδιαφορία παρά από κατανόηση και διάθεση στήριξης του μαθητή. Δεν καλλιεργείται η ανθρώπινη επαφή μεταξύ των δύο πέρα από το διδακτικό έργο. Βέβαια η ανθρώπινη επαφή παρεμποδίζεται και από το βαρύτατο και συχνά αντιεκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ο καθηγητής αφιερώνεται στην παράδοση της διδακτέας ύλης και παραγνωρίζει τις ανάγκες του μαθητή ή τις ανησυχίες του. Η ψυχική-πνευματική επαφή έχει παροπλισθεί και έχει ουσιαστικά επέλθει η πλήρης αποξένωση καθηγητή-μαθητή. Έτσι καθίσταται αδύνατη η διάγνωση, ο εντοπισμός και η ανάδειξη των προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, κλίσεων και χαρισμάτων του μαθητή. Αντίθετα, ο μαθητής, εκ των πραγμάτων, χωρίς κατευθυντήριες γραμμές δεν αξιοποιεί τις ικανότητες του και παρακολουθεί μια σχεδόν ισοπεδωτική παιδεία.

Η συχνή αλλαγή των διευθυντών, της διευθυντικής ομάδας όπως επίσης και του διδακτικού προσωπικού, ιδιαίτερα όταν αυτοί προέρχονται από άλλη επαρχία θεωρείται αδυναμία όσο χαρισματική και ταλαντούχα κι αν είναι κάθε σχολική χρονιά η ομάδα γιατί θα εργαστούν για περιορισμένο χρονικό διάστημα. Ο φαύλος κύκλος που παρατηρείται από τις συχνές μεταθέσεις και αναδιατάξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν συμβάλει στην ενίσχυση του δεσμού μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, εφόσον μέχρι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους, σε μαθησιακό, συναισθηματικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο, αλλά και οι μαθητές/τριες να αισθανθούν ως οικείους τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν φύγει από την σχολική μονάδα [47] και οι μαθητές/τριες θα έχουν προχωρήσει στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πέραν τούτου ως πρόβλημα συνδεδεμένο με τα κυπριακά δεδομένα θεωρείται η παραπαιδεία, γεγονός το οποίο αποδυναμώνει τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου, εξαντλεί οικονομικά την οικογένεια και αφαιρεί πολύτιμο χρόνο από τον νέο, τον οποίο χρόνο ίσως θα αξιοποιούσε πιο παραγωγικά, χρόνος τόσο αναγκαίος στην εφηβική ηλικία. Καλλιεργείται η

αντίληψη ότι το σχολείο δεν έχει την δυνατότητα να ανταποκριθεί επαρκώς στις ποικιλόμορφες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ανταγωνισμός για μία θέση σε πανεπιστημιακές σχολές είναι η γενεσιουργός αιτία του αρνητικού αυτού φαινομένου το οποίο έχει σχεδόν καθολικευτεί και τείνει να υποκαταστήσει το σχολείο. Στην προσπάθεια του ο μαθητής να συμπληρώσει τα κενά του εκπαιδευτικού συστήματος, να ενδυναμώσει και να αναπτύξει τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του, αλλά και να ανταποκριθεί στις εξουθενωτικές εισαγωγικές εξετάσεις, προσφεύγει στο φροντιστήριο.

Opportunities (SWOT). Η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση της προσφέρει την δυνατότητα συμμετοχής σε πανευρωπαϊκά προγράμματα, και στην στρατηγική «Ευρώπη 2020» για μετατροπή της Ευρώπης σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία. Η στρατηγική προωθεί προγράμματα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και ενίσχυσης των υποδομών της εκπαίδευσης [48]. Σε αυτό το πλαίσιο υπόκειται και το ευρωπαϊκό επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» (Lifelong Learning Programme), το οποίο δίνει τη δυνατότητα απορρόφησης ευρωπαϊκών πόρων για την παροχή κινήτρων, υποστήριξης και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής κατάρτισης όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά όλων των εμπλεκόμενων στο σύστημα (μαθητές/τριες και οικογένειες), ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίστηκε και η συμμετοχή της χώρας στα υπο-προγράμματα Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci και Grundtvig. Επίσης το αυξανόμενο ενδιαφέρον κυρίως από γονείς μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για την φοίτηση των μαθητών/τριών, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τη συμμετοχή των γονέων στο έργο του σχολείου, παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του [49] [50].

Threats (SWOT). Αναφορικά με τις απειλές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οικονομική κρίση την οποία η χώρα έχει περιέλθει δημιουργεί έναν κυκεώνα απειλών για την εκπαίδευση. Οι συνέπειες λοιπόν της κρίσης συνίστανται σε περαιτέρω μείωση της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, μείωση των προσλήψεων εκπαιδευτικού προσωπικού, μειώσεις των μισθών των εκπαιδευτικών, ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών (π.χ. αναγκαστικές μετακινήσεις σε άλλες επαρχίες), στασιμότητα στις προαγωγές, μέτρα τα οποία εντείνουν τα προβλήματα λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί νιώθοντας την δαμόκλειο σπάθη της ανασφάλειας στο εργασιακό τους μέλλον και των οικονομικών επιπτώσεων, είχαν προβεί σε απεργιακές κινητοποιήσεις. Οι ολιγόωρες απεργίες δεν προκαλούν τόσο μεγάλη αναταραχή στο

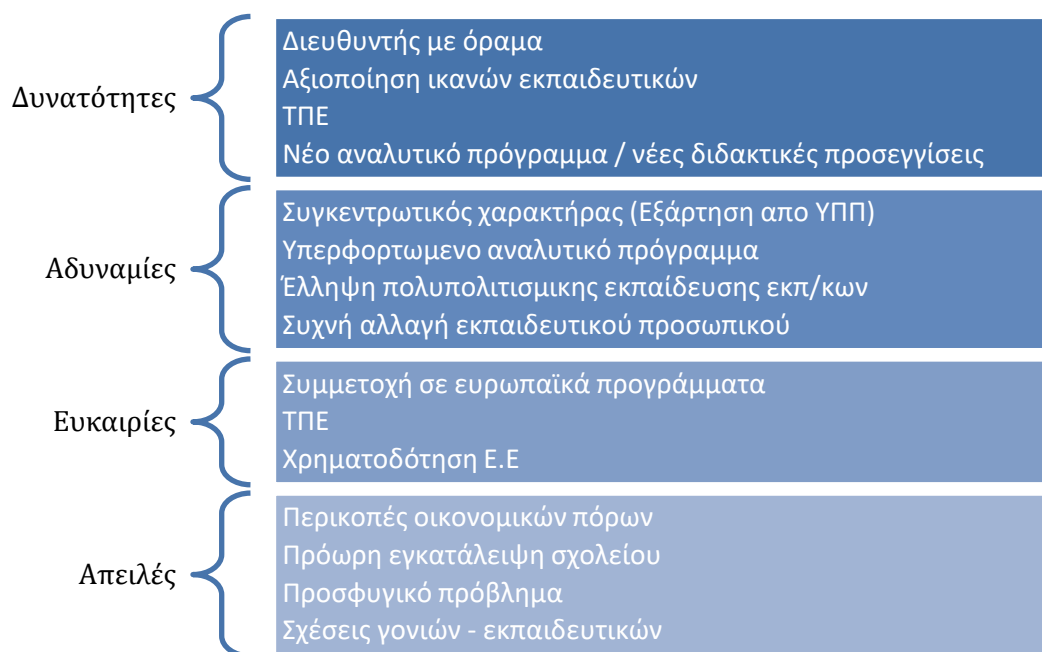
εκπαιδευτικό τους έργο, όσο η αδιαφορία επιτέλεσης των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων ως έμμεση αντίδραση στα περιορισμένα οικονομικά κίνητρα [50].

Επιπρόσθετα, η οικονομική κρίση με την συνεπακόλουθη αύξηση της ανεργίας έχουν επιδεινώσει την διαρροή από το εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω συνήθως της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας, με απώτερο σκοπό την συνδρομή των παιδιών στην καθημερινή οικογενειακή διαβίωση, μέσω της αύξησης του οικογενειακού εισοδήματος από εποχικές εργασίες, προσωρινής και μερικής απασχόλησης. Σύμφωνα με όλες τις εκτιμήσεις, η ανεργία αναμένεται να αυξηθεί τα επόμενα έτη και έως εκ τούτου και η αύξηση της πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο [51]. Είναι πλέον δεδομένο, είναι υπαρκτή πραγματικότητα η ελλιπής φοίτηση, η οποία συνοδεύεται από την πλήρη αποξένωση από τον σχολικό χώρο, τον κίνδυνο να μην βρουν δουλειά, αλλά και αν βρουν να μην εργάζονται σε καλές συνθήκες και να μην κερδίζουν τόσα όσα οι συνομήλικοί τους που ολοκλήρωσαν την εκπαίδευση τους.

Αναφορικά με τις απειλές στο εκπαιδευτικό σύστημα, το προσφυγικό πρόβλημα, οδηγεί στη μετακίνηση πολλών προσφύγων μεταναστών στο νησί, ως ενδιάμεσο σταθμό μέχρι να παρουσιαστεί η ευκαιρία για μετάβαση τους στην κεντρική Ευρώπη [18], και στην απορρόφηση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό σχολείο. Οι συνέπειες αυτής της μετακίνησης δημιουργούν περίπλοκες απειλές για την εκπαίδευση. Υποχρεώνουν σε περαιτέρω αύξηση των κονδυλίων και χρηματοδοτήσεων των σχολικών μονάδων, σε έναν ήδη περιορισμένο προϋπολογισμό στα πλαίσια της οικονομικής λιτότητας και περισυλλογής που επιβάλλει η εποχή και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο [51], για επιμορφώσεις προσαρμοσμένες και στοχευμένες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και για ενίσχυση των δομών που θα φιλοξενούν τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία με επιπλέον προσωπικό.

Η γλώσσα δεν παρεμποδίζει μόνο την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, αλλά επίσης συνιστά εμπόδιο για την επίτευξη της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών [52]. Η γλώσσα, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών, εμποδίζουν την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-οικογένειας.

Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζεται συνοπτικά η SWOT ανάλυση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.



Διάγραμμα 2: SWOT ανάλυση κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος

PEST ανάλυση κυπριακού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος

Το εξωτερικό μακροπεριβάλλον ενός οργανισμού αποτελείται από μεταβλητές πέρα από τον έλεγχο του οργανισμού και δημιουργούν σημαντικό αντίκτυπο στην λειτουργία του. Η ανάλυση PEST (Political, Economical, Social, Technological) χρησιμοποιείται για την ανάλυση του περιβάλλοντος του οργανισμού, την «μεγάλη εικόνα» δηλαδή, η οποία θα βοηθήσει στην λήψη καλύτερων αποφάσεων για την εκμετάλλευση των ευκαιριών που θα παρουσιαστούν [53].

Political (PEST). Η τουρκική εισβολή του 1974 αποτελεί το αρνητικότερο ιστορικά πολιτικό γεγονός στην σύντομη ανεξάρτητη πορεία του κράτους. Μέχρι και σήμερα δεν έχει κατορθωθεί να βρεθεί μια βιώσιμη λύση μεταξύ των δύο πλευρών, παρά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων το 2003. Ο γέφυρες επικοινωνίας, που έχει δημιουργήσει εδώ και χρόνια ο ΟΗΕ μεταξύ των δύο πλευρών δεν έχουν αποδώσει τους προσδοκώμενους καρπούς, με κορύφωση το σχέδιο Ανάν το 2004. Η πρόταση για μια Διζωνική Δικοινοτική Ομοσπονδία καταψηφίστηκε από τον κυπριακό λαό, και εκ τότε δεν έχει παρουσιαστεί κάποιο αξιοσημείωτο βήμα για επίλυση του προβλήματος.

Η πολιτική σταθερότητα της χώρας έχει θετικό αντίκτυπο στην παιδεία. Το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα ρυθμίζεται από το Σύνταγμα του 1960 και τις διατάξεις του Νόμου 24(I)/1993. Το άρθρο 20 του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας του 1960 περιγράφει τις θεμελιώδεις αρχές που διέπουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, και στην παράγραφο 1 ορίζεται ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να λαμβάνει και κάθε άτομο ή ίδρυμα έχει το δικαίωμα να παρέχει εκπαίδευση, υπό τον όρο ότι θα είναι σύμφωνο με τους νόμους της Δημοκρατίας. Η παροχή εκπαίδευσης μπορεί να περιορίζεται μόνο για λόγους ασφάλειας της Δημοκρατίας, ή της συνταγματικής τάξης, ή της δημόσιας ασφάλειας, ή της δημόσιας τάξης, ή της δημόσιας υγείας και των ηθών, ή του επιπέδου και της ποιότητας της εκπαίδευσης, ή για την προστασία των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος των γονέων να διασφαλίζουν για τα παιδιά τους εκπαίδευση όπως συμβαδίζει με τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις [54].

Σύμφωνα με το άρθρο 20 παράγραφος 2 του Συντάγματος και το νόμο 24(I)/1993 προβλέπεται η δωρεάν εκπαίδευση από την ηλικία των 4 ετών και 8 μηνών έως την ηλικία των 18 ετών (τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και με βάση την παράγραφο 3 η υποχρεωτική εκπαίδευση από την ηλικία των 4 ετών και 8 μηνών έως την ηλικία των 15 ετών (τέλος πρώτου σταδίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Οι γονείς ή κηδεμόνες ανηλίκων που δεν τους στέλνουν στο σχολείο κατά τη διάρκεια αυτών των καθορισμένων περιόδων υπόκεινται σε ποινικές διώξεις [55].

Ο νόμος 24(I)/1993 προβλέπει επίσης τα εγχειρίδια που εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας να παρέχονται δωρεάν σε δασκάλους και μαθητές/τριες. Αναθέτει επίσης στο Υπουργικό Συμβούλιο την εξουσία να αποφασίζει για την παροχή μεταφοράς, είτε επιδοτούμενης είτε δωρεάν, σε μαθητές/τριες που ζουν σε απόσταση από το σχολείο που φοιτούν [54] [55].

Η επικύρωση του Νόμου 28(III)/1995 περί της Συμβάσεως Πλαισίου για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (Κυρωτικός) από το Κυπριακό Κοινοβούλιο αποτελεί το μόνο νομικά δεσμευτικό έγγραφο που εστιάζει αποκλειστικά στην προστασία των μειονοτήτων. Ο νόμος επικυρώνει την Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης η οποία προτείνει στα κράτη τον σεβασμό της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσολογικής και θρησκευτικής ταυτότητας των μειονοτήτων, την δημιουργία συνθηκών ελεύθερης έκφρασης, διατήρησης και ανάπτυξης της ταυτότητας αυτής (άρθρο 3), την νομική, πολιτική οικονομική, κοινωνική ισότητα (άρθρο 4) και την αποχή από πολιτικές αφομοίωσης των μειονοτήτων (άρθρο 5) μεταξύ άλλων [56].

Με την ψήφιση του περί Προσφύγων Νόμο 6(I)/2000 η κυπριακή κυβέρνηση ανέλαβε πλήρως την ευθύνη για θέματα προσφύγων. Θεμέλιο της νομοθεσίας είναι η αρχή της μη-

επαναπροώθησης (παράγραφος 4), σύμφωνα με την οποία απαγορεύεται η επιστροφή του πρόσφυγα σε χώρα όπου η ζωή του ή η ελευθερία του κινδυνεύει ή κινδυνεύει σε απάνθρωπη ή εξευτελιστική μεταχείριση ή καταδίωξη [57].

Η εθνική νομοθεσία καθορίζει τους στόχους και τις αρχές της εκπαίδευσης, τους κανονισμούς λειτουργίας σχολείων ή άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εξετάσεις, χρηματοδότηση και θέματα που σχετίζονται με το προσωπικό.

Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση εμπίπτει στις αρμοδιότητές των πιο κάτω σωμάτων και έχουν ως κύριο τους στόχο να βοηθήσουν τα σχολεία να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις των μαθητών/τριών και της κοινωνίας [58].

(α) Του Υπουργικού Συμβουλίου: είναι η ανώτατη αρχή στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

(β) Του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ): η συνολική ευθύνη για την εκπαίδευση βαρύνει το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. Είναι υπεύθυνο για τη διαχείριση της εκπαίδευσης, την επιβολή των εκπαιδευτικών νόμων και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών, την προετοιμασία του εκπαιδευτικού προϋπολογισμού και την κατασκευή σχολικών κτιρίων [58]. Καθορίζει επίσης αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια, επιμορφώσεις και σεμινάρια. Το ΥΠΠΑΝ βασιζόμενο στις προτεραιότητες που υπαγορεύει η στρατηγική «Ευρώπη 2020» έχει θέσει ως κύριους στόχους για την περίοδο 2020-2023:

1. Ανάπτυξη, επιμόρφωση και ποιοτική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.
2. Εκσυγχρονισμός των διοικητικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων.
3. Παροχή εκπαίδευσης και αναβάθμιση του περιεχομένου της, αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα.
4. Στήριξη και ενίσχυση κάθε μαθητή, με αναγνώριση της διαφορετικότητας.
5. Ενίσχυση και αναβάθμιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.
6. Ενίσχυση και αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
7. Ανάπτυξη, προβολή και διαφύλαξη της πολιτιστικής δημιουργίας, προώθηση του αθλητισμού και την ενδυνάμωση της νεολαίας.
8. Αποτελεσματική και ενεργός συμμετοχή του ΥΠΠΑΝ στο ευρωπαϊκό και διεθνές γίνεσθαι [41].

(γ) Της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας: πρόκειται για ένα ανεξάρτητο, πενταμελές όργανο, που διορίζεται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας για εξαετή θητεία. Είναι υπεύθυνη

για διορισμούς, αποσπάσεις, μεταφορές, προαγωγές και απολύσεις εκπαιδευτικών και επιθεωρητών [58].

(δ) Τις τοπικές Σχολικές Εφορείες: που είναι υπεύθυνες για τη συντήρηση και τον εξοπλισμό των σχολικών κτιρίων σε συνεργασία με το Τμήμα Τεχνικών Υπηρεσιών του ΥΠΠΑΝ [58].

Ως αποτέλεσμα του συγκεντρωτισμού στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση, η αυτονομία δεν είναι όρος συνυφασμένος με τη σχολική μονάδα. Το ΥΠΠΑΝ ελέγχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία και τους άλλους αναγκαίους πόρους για παροχή τέτοιων υπηρεσιών. Η πρόσληψη εκπαιδευτικών είναι επίσης κεντρική από δύο καταλόγους με ισόποσες προσλήψεις, γίνεται με σειρά αρχαιότητάς από τον κατάλογο διοριστέων και με βάση της επίδοσης σε γραπτές εξετάσεις του ΥΠΠΑΝ από τον κατάλογο διορισίμων. Τα σχολεία ελέγχονται άμεσα από το ΥΠΠΑΝ μέσω του σώματος επιθεωρητών και των διευθυντών. Η μόνη αυτονομία που συναντάται στην κυπριακή εκπαίδευση αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους ή το ταμείο που έχει στην διάθεση του ο διευθυντής, με προϋπολογισμό ευθέως ανάλογο με τους/τις μαθητές/τριες της μονάδας, για επιδιορθώσεις στο σχολικό κτήριο και για συντήρηση του εξοπλισμού ΤΠΕ [58].

Επιπλέον, υπάρχει ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μαθητικό συμβούλιο εκπροσωπεί τα συμφέροντα των μαθητών/τριών και συνεργάζεται με τον διευθυντή και τον Σύνδεσμο Γονέων και Κηδεμόνων. Όταν υπάρχουν συναντήσεις για να συζητηθούν θέματα που σχετίζονται με τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου, ο διευθυντής θα καλέσει τον πρόεδρο του μαθητικού συμβουλίου ή όλα τα μέλη του συμβουλίου να παρευρεθούν [59]. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η συμμετοχή των μαθητών/τριών εκφράζεται ως συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών/τριών στη δημιουργία ενός αμοιβαία συμφωνημένου κώδικα συμπεριφοράς [60]. Η όλη διαδικασία συμβάλει εξίσου στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών στα δρώμενα του σχολείου, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δημοκρατικού αισθήματος από μέρους τους.

Economic (PEST). Η οικονομία της Κύπρου μπορεί γενικά να χαρακτηριστεί ως μικρή, ανοικτή, ευέλικτη, προσαρμοστική και δυναμική, με τον τομέα των υπηρεσιών να αποτελεί την κινητήριου δύναμή της. Ο τομέας των υπηρεσιών (τουρισμός, τραπεζικός τομέας, κατασκευές και ακίνητα) συνείσφερε πέραν του 80% στο ΑΕΠ το 2017 και είναι, μακράν του δευτέρου, ο πλέον αναπτυσσόμενος [51]. Η μετατόπιση της οικονομίας από τον γεωργικό τομέα σε αυτόν των υπηρεσιών, μετάτρεψε την Κύπρο από οικονομία εξαγωγής εργασίας σε οικονομία εισαγωγής εργασίας, προσελκύοντας μετανάστες από τη Νοτιοανατολική Ασία και την Ανατολική Ευρώπη υπό το καθεστώς του «επισκέπτη εργαζόμενου» [4].

Η εκδήλωση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης το 2008 δεν άφησε ανεπηρέαστη την κυπριακή οικονομία. Η μέχρι το 2008 αναπτυσσόμενη κυπριακή οικονομία κλονίστηκε συθέμελα προκαλώντας αλυσιδωτές επιδράσεις σε όλους τους τομείς. Η επίδραση ήταν ραγδαία στον χρηματοπιστωτικό τομέα λόγω του ανεπαρκούς ρυθμιστικού και εποπτικού πλαισίου όπως και της σημαντικής έκθεσης των κυπριακών τραπεζών στην ελληνική οικονομία και τα ελληνικά κρατικά ομόλογα, οδηγώντας στην κατάρρευση της οικονομίας. Κατά συνέπεια, η Κυπριακή Δημοκρατία υπέβαλε τον Ιούνιο του 2012 επίσημο αίτημα στον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Στήριξης και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο για χρηματοοικονομική στήριξη [51].

Χάρη στις θυσίες του κυπριακού λαού το Μάρτιο του 2016, η Κύπρος ολοκλήρωσε επιτυχώς το Πρόγραμμα Προσαρμογής και είναι τώρα σε μεταμνημονιακή παρακολούθηση μέχρι να αποπληρωθεί τουλάχιστον το 75% της οικονομικής βοήθειας που έχει ληφθεί. Η οικονομία παρουσιάζει σημάδια ανάκαμψης και με ρυθμούς ανάπτυξης γύρω στο 4% για το 2017 συγκαταλέγεται στις 5 ευρωπαϊκές χώρες με τους μεγαλύτερους ρυθμούς ανάπτυξης ΑΕΠ. Ο πληθωρισμός για το 2017 κυμάνθηκε στο 0,5%, ποσοστό που βοηθά στην βελτίωση της παραγωγικότητας και στην αναπτυξιακή πορεία της χώρας [51].

Παρόλες τις δυσοίωνες προβλέψεις για εκθετική αύξηση της ανεργίας, σε ποσοστά πέραν του 20%, αυτές διαψεύστηκαν με το μέγιστο ποσοστό να κυμαίνεται στο 16% το 2014. Έκτοτε παρουσιάζει τάσεις ελάττωσης και πλέον μιλάμε για ένα ποσοστό της τάξης του 11,1%. Εκ διαμέτρου αντίθετη όμως πορεία ακολουθεί η ανεργία στους νέους με το ποσοστό να ανέρχεται στο 19,3% για το 2018, παρόλο που μειώθηκε από 38,7% το 2013 [51].

Η μνημονιακή πολιτική δεν άφησε ανεπηρέαστο και το σχολείο ως θεσμό, καθώς όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω στην SWOT ανάλυση, λόγω των κραδασμών στην οικονομία παρατηρήθηκε περαιτέρω μείωση της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, μείωση των προσλήψεων εκπαιδευτικού προσωπικού και μειώσεις των μισθών των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας κλίμα αβεβαιότητας στις τάξεις των εκπαιδευτικών.

Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας χρηματοδοτεί πλήρως τη λειτουργία των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είτε άμεσα είτε με συνεισφορά στους προϋπολογισμούς των τοπικών Σχολικών Εφοριών. Καταβάλλει τους μισθούς των εκπαιδευτικών, καλύπτει όλα τα έξοδα που σχετίζονται με την κατασκευή σχολικών κτιρίων και παρέχει δωρεάν βιβλία και διδακτικό υλικό. Όλα τα άλλα έξοδα, που σχετίζονται με τη συντήρηση και τη βελτίωση των σχολικών κτιρίων και τη διαχείριση και συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού, καλύπτονται από τις τοπικές Σχολικές Εφορίες. Η μόνη εξαίρεση είναι τα δευτεροβάθμια τεχνικά σχολεία όπου η κυβέρνηση

αναλαμβάνει την πλήρη και άμεση ευθύνη για τη χρηματοδότησή τους, χωρίς καμία συμμετοχή των τοπικών Σχολικών Εφοριών [58].

Τα δημόσια σχολεία δεν έχουν καμία οικονομική αυτονομία. Δεν τους επιτρέπεται η λήψη εξωτερικών ιδιωτικών χρημάτων και κεφαλαίων. Η κυβέρνηση είναι ο κύριος συνεισφέρων και στους προϋπολογισμούς των τοπικών Σχολικών Εφοριών και το ποσό που τους χορηγείται βασίζεται στα στοιχεία εγγραφής, στη θέση του σχολείου (αστική / αγροτική) και στην ικανότητα της Σχολικής Εφορίας να είναι αυτοσυντηρούμενη. Οι Σχολικές Εφορίες μπορούν επίσης να έχουν άλλες πηγές εισοδήματος, που απορρέουν από τη διαχείριση ακινήτων και άλλων περιουσιακών στοιχείων που ανήκουν σε σχολεία υπό την ευθύνη τους [58].

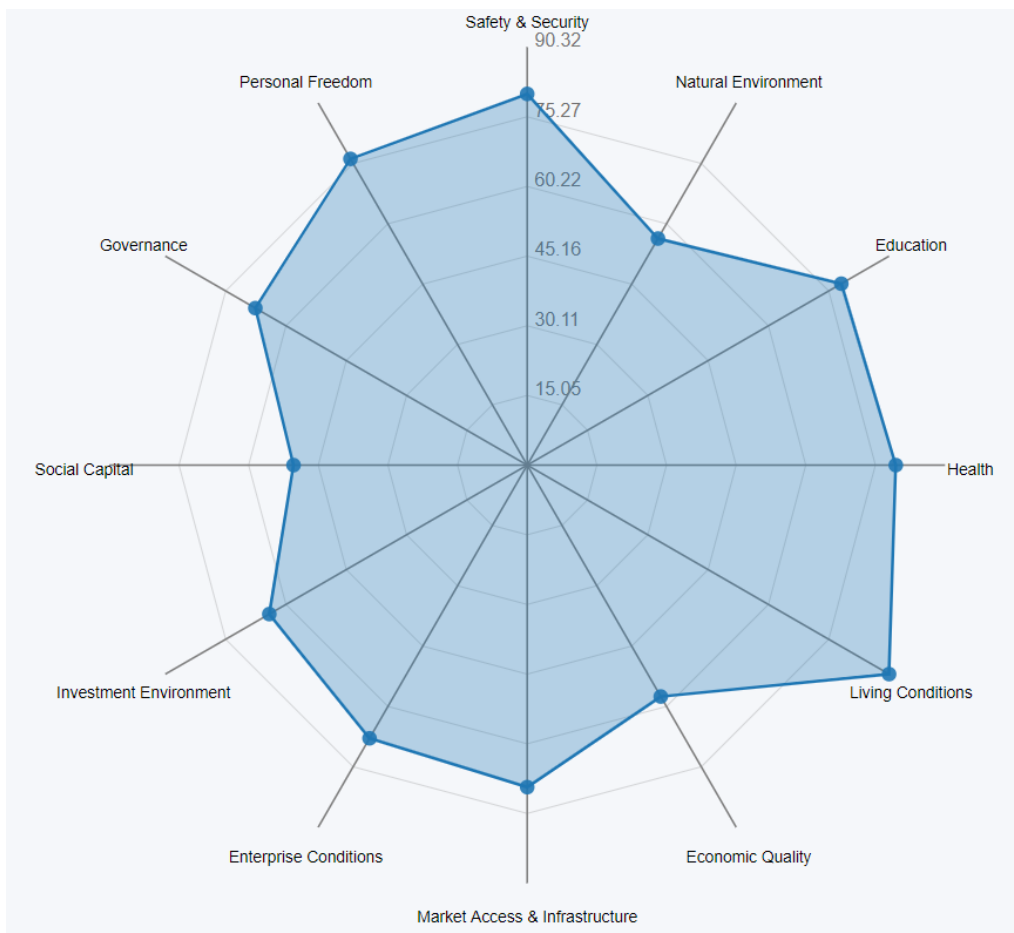
Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου, οι δημόσιες δαπάνες για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης το 2019 ήταν €1.078.639.125, παρουσιάζοντας για το 2019 συνολική αύξηση ύψους €38,69 εκατομμύριων, οι οποίες αντιστοιχούν στο 17,1% του κρατικού προϋπολογισμού. Το 2017 οι δημόσιες δαπάνες ανήλθαν στα €1.227.600.000 και απορροφήθηκε από την προσχολική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της ειδικής εκπαίδευσης το 9,1%, την πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 26,8%, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 39,3%, την τριτοβάθμια εκπαίδευση 22,7% και από άλλα προγράμματα το 2,1% [61].

Σε σύγκριση με τον μέσο όρο της ΕΕ που ανέρχεται στο 4,6%, οι δημόσιες δαπάνες της Κύπρου για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ ανήλθαν για το 2017 στο 6,1%. Παρότι το μέγεθος αυτό αντιστοιχεί σε μείωση κατά 0,2 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με το 2016, οι δαπάνες σε απόλυτους όρους ήταν υψηλότερες, αντικατοπτρίζοντας το αυξημένο ΑΕΠ. Κατά την περίοδο της οικονομικής ύφεσης, δηλαδή μεταξύ του 2010 και του 2017, οι δαπάνες μειώθηκαν κατά 10,7% σε πραγματικούς όρους. Οι αποδοχές των εκπαιδευτικών αντιστοιχούν στο 72,7% των συνολικών δαπανών για την εκπαίδευση, ποσοστό υψηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ (62%) [62].

Social (PEST). Με βάση τις εκτιμήσεις της Κυπριακής Στατιστικής Υπηρεσίας για το 2017 ο πληθυσμός της Κύπρου υπολογίζεται σε 956.800, εκ των οποίων οι 713.500 (74,6%) είναι ελληνοκύπριοι, 92.600 (9,7%) τουρκοκύπριοι και 150.700 (15,7%) ξένοι υπήκοοι. Οι μειονότητες των Αρμενίων, Μαρωνιτών και Λατίνων, που υπόκεινται διοικητικά στην ελληνοκυπριακή πλευρά, αποτελούν το 0,4%, 0,7% και 0,1% της ελληνοκυπριακής κοινότητας αντίστοιχα. Ο γενικός πληθυσμός γερνάει, φανερώνοντας και την μείωση της γεννητικότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά την γήρανση του πληθυσμού, η ηλικιακή δομή του πληθυσμού

είναι νεότερη σε σχέση με το μέσο όρο της ΕΕ. Η μέση διάρκεια ζωής για το 2017 υπολογίστηκε σε 80,0 χρόνια για τους άντρες και 84,1 χρόνια για τις γυναίκες [63].

Μια εξαιρετικά υψηλή θέση, ανά το παγκόσμιο, για το βιοτικό της επίπεδο εξασφάλισε για το 2019 η Κύπρος. Η χώρα κατατάσσεται στην 34^η θέση ανάμεσα σε 167 χώρες, όσον αφορά την ευημερία του τόπου, αλλά και τις συνθήκες ζωής του κόσμου. Η Κύπρος κατατάσσεται 50^η στον τομέα της Οικονομικής Ποιότητας, 44^η για το Επιχειρηματικό Περιβάλλον και 32^η στην Διακυβέρνηση. Επιπρόσθετα, στον τομέα της Εκπαίδευσης βρίσκεται στην 36^η θέση, στον τομέα της Υγείας στην 29^η, ενώ όσον αφορά την Ασφάλεια της χώρας στην 43^η θέση. Σχετικά με τις Προσωπικές Ελευθερίες και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των κατοίκων της χώρας βρίσκεται στην 24^η θέση, στο Κοινωνικό Κεφάλαιο στην 81^η και στην 79^η για το Φυσικό Περιβάλλον [64]. Η βαθμολογία που συγκέντρωσε στους διάφορους τομείς φαίνονται στο Διάγραμμα 3.



Διάγραμμα 3: Γράφημα ευημερίας Κύπρου [64]

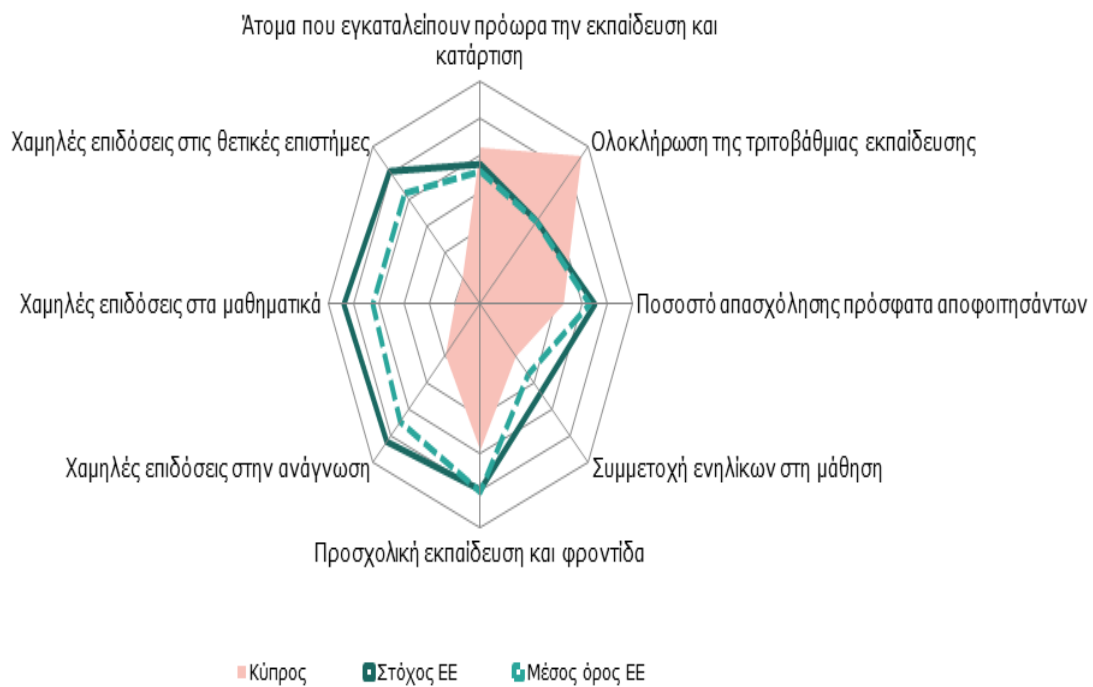
Η κυπριακή καθημερινότητα χαρακτηρίζεται από χαμηλή εγκληματικότητα και συγκαταλέγεται μεταξύ των χαμηλότερων στον κόσμο όπως διαπιστώνεται από τις διεθνείς

στατιστικές για την εγκληματικότητα. Ενδεικτικά αναφέρονται για το 2017, 601 σοβαρά εγκλήματα, 14 ληστείες και 0,8 ανθρωποκτονίες ανά 100.000 κατοίκους για όλα [65].

Το ανθρώπινο δυναμικό της Κύπρου διαθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 22-64 ετών με τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι κοντά στο 37,8% δηλαδή πολύ υψηλότερο από τον αντίστοιχο μέσο όρο της ΕΕ (27,7%). Οι επικρατούσες αντιλήψεις των κατοίκων για την επάρκεια του μορφωτικού επιπέδου αντικατοπτρίζεται από την προτίμηση των κυπρίων μαθητών/τριών υπέρ της μέσης γενικής εκπαίδευσης, ακολουθούμενης από ανώτερη εκπαίδευση. Περίπου το 82% των αποφοίτων του δεύτερου κύκλου της μέσης εκπαίδευσης, ενθαρρύνονται από τις οικογένειες τους και επιδιώκουν τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα [66].

Το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μειώθηκε το 2018. Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση μειώθηκε περίπου κατά μια ποσοστιαία μονάδα από το 2017 έως το 2018 και διαμορφώθηκε στο 7,8%. Ωστόσο, τα εθνικά στοιχεία καταδεικνύουν ότι τα πραγματικά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου παρέμειναν χαμηλά στο 0,3% στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο 0,2% στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρά την αύξηση, η Κύπρος παραμένει κάτω από τον μέσο όρο της ΕΕ (10,6 %) και τον εθνικό στόχο του 10% που επιβάλλει η στρατηγική «Ευρώπη 2020» (Διάγραμμα 4). Το χάσμα μεταξύ των φύλων αυξήθηκε σημαντικά, με το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου να αυξάνεται στο 9,9% από 9,4% μεταξύ των αγοριών, ενώ μειώθηκε μεταξύ των κοριτσιών από την πολύ χαμηλή βάση του 7,7% το 2017 σε 6% το 2017. Το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου από σπουδαστές με μεταναστευτική βιογραφία παρέμεινε σταθερό στο 13,9% το 2018, ενώ για τους γηγενείς σπουδαστές αυξήθηκε στο 6,2% από 5,7% το 2017 [62] [66].

Η Κύπρος έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα με χαμηλή αποτελεσματικότητα, καθώς οι δαπάνες είναι υψηλές αλλά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, δηλαδή το επίπεδο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των σπουδαστών, όπως έχει μετρηθεί από το πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για τη διεθνή αξιολόγηση των μαθητών/τριών (PISA), είναι χαμηλά (Διάγραμμα 4). Η βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων θα ωφελήσει γενικότερα την κοινωνία, δεδομένης της θετικής επίδρασης της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη, στην παραγωγικότητα και στην εισοδηματική ισότητα [66].



Διάγραμμα 4: Θέση σε σχέση με τις υψηλότερες και τις χαμηλότερες επιδόσεις

Στα κυπριακά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται καθολική εφαρμογή του προγράμματος αξιοποίησης του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) για βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε διδακτικές δεξιότητες που εμφανίζονται σε όλα τα μαθήματα ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός [67].

Επίσης στα πλαίσια καταπολέμησης του ρατσισμού και των ρατσιστικών διακρίσεων, έπειτα από σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) προς όλα τα κράτη-μέλη, συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου, εφαρμόζεται αντιρατσιστική πολιτική, η οποία περιλαμβάνει τη σύσταση ενός συστήματος παρακολούθησης ρατσιστικών περιστατικών, την υιοθέτηση μέτρων προστασίας των θυμάτων και εκπαιδευτικής, κατά βάση, διαχείρισης των περιστατικών. Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνεται και η επιβολή αυστηρών κυρώσεων ως ύστατο μέτρο. Όλες οι δράσεις αναφέρονται στον «Κώδικα Συμπεριφοράς Κατά του Ρατσισμού και Οδηγό Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών» του ΥΠΠΑΝ [28].

Τέλος εφαρμόζεται το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης με στόχο την αλληλοαποδοχή, την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και την εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών. Μέσα από την υφιστάμενη

εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκεται η ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και η αποτελεσματικότερη επικοινωνία, παρέχοντας εκπαίδευση μέσω της προσφοράς ενισχυτικών και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι δράσεις που προτείνει το ΥΠΠΑΝ και εφαρμόζονται στα κυπριακά σχολεία αναλύθηκαν ενδελεχώς στο προηγούμενο υποκεφάλαιο [22].

Technological (PEST). Η σύγχρονες απαιτήσεις μόρφωσης και κατάρτισης, επιτάσσουν την χρήση σύγχρονων και προηγμένων τεχνολογιών και περιβαλλόντων μάθησης, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι τόσο του εκπαιδευτικού όσο του μαθητή, για ποιοτική εκπαίδευση και μείωση του αυξημένου λόγου κόστους /απόδοσης της κυπριακής εκπαίδευσης.

Συμβαδίζοντας με τα καινούργια πλαίσια μάθησης το ΥΠΠΑΝ διαθέτει μονάδα Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, η οποία στοχεύει στην αποτελεσματική ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων για όλους τους/τις μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς [44].

Κύριο μέλημα είναι η ανάπτυξη σύγχρονης υποδομής στα σχολεία, με απώτερο στόχο την εξασφάλιση σύγχρονου, κατάλληλου και επαρκούς εξοπλισμού καθώς και η απόκτηση εξειδικευμένων λογισμικών, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά κατά την διδασκαλία τους τις ΤΠΕ. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στη συνεχή και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες προσωπικής χρήσης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης μέσω της αυτοματοποίησης των διαφόρων υπηρεσιών που παρέχει στις σχολικές μονάδες το ΥΠΠΑΝ προωθείτε η ηλεκτρονική διακυβέρνηση, η οποία εμπίπτει στους στόχους που έχει θέσει ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, [Τίτλος V, Δικαιώματα των πολιτών, Άρθρο 41, Δικαίωμα στη χρηστή διοίκηση (EE C 202)] και η Ευρωπαϊκή Ένωση με το σχέδιο δράσης 2016-2020 για επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού της διακυβέρνησης και εκσυγχρονισμού του δημόσιου τομέα [COM(2016) 179 final].

Η μονάδα αποτελείται από τέσσερείς τομείς, τον τομέα Διαχείρισης Διοικητικών Διαδικασιών και Υπηρεσιών, τον τομέα Ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη Μαθησιακή Διαδικασία, τον τομέα Υλικοτεχνικής Υποδομής και τον τομέα Συμβάσεων και Προσφορών [44].

Ο τομέας Διαχείρισης Διοικητικών Διαδικασιών και Υπηρεσιών είναι υπεύθυνος για την οργάνωση και παρουσίαση στο διαδίκτυο όλων των πληροφοριών που αφορούν στο έργο των διευθύνσεων, υπηρεσιών, τμημάτων και προγραμμάτων του ΥΠΠΑΝ, την δημοσίευση εκπαιδευτικού υλικού για την Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση και την προβολή του έργου και

των δράσεων του ΥΠΠΑΝ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπρόσθετα ο τομέας είναι υπεύθυνος για την παροχή υπηρεσιών σχεδιασμού, οργάνωσης και φιλοξενίας των επίσημων ιστοσελίδων των δημόσιων σχολείων, καθώς και για την τεχνική υποστήριξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που είναι αρμόδιοι για την διαχείριση της ιστοσελίδας του σχολείου. Στο πλαίσιο της βελτίωσης και μηχανογράφησης των διαδικασιών που εφαρμόζονται μεταξύ σχολικών μονάδων και ΥΠΠΑΝ δημιουργήθηκε το πληροφοριακό Σύστημα Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού (ΣΕΠ) με αποτέλεσμα την αποδοτικότερη εκτέλεση των εργασιών, την εξοικονόμηση διοικητικού χρόνου και την αποφυγή λαθών [44].

Ο τομέας Ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη Μαθησιακή Διαδικασία δίνει έμφαση στην δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση, την δημιουργική, ασφαλή και υπεύθυνη αξιοποίηση του διαδικτύου και την ανάπτυξη οριζόντιων κομβικών δεξιοτήτων από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Για την επιτυχή ολοκλήρωση αυτών των στόχων προωθεί προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για την οριζόντια ανάπτυξη κομβικών δεξιοτήτων από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, την εξ αποστάσεως μάθηση μέσα από την δωρεάν πρόσβαση σε διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, τόσο με ζωντανή εικόνα (livestream) όσο και με ετεροχρονισμένη πρόσβαση σε αναρτημένο υλικό και σημειώσεις του μαθήματος, προωθεί την ασφαλή, δημιουργική και υπεύθυνη αξιοποίηση του διαδικτύου και συμμετέχει σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα που αφορούν στην αξιοποίηση καινοτόμων ΤΠΕ στην εκπαίδευση [44].

Ο τομέας Υλικοτεχνικής Υποδομής υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες σε τεχνικά θέματα στην υλικοτεχνική τους υποδομή και στην αξιολόγηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Είναι υπεύθυνος για την διαχείριση του προγράμματος Safe Internet και θεμάτων που αφορούν προβλήματα σε δικτυακό εξοπλισμό, πρόσβαση στο διαδίκτυο και μηχανογραφικό εξοπλισμό στα σχολεία με την πραγματοποίηση επιτόπιων επισκέψεων και την παροχή συμβουλών για την επίλυση προβλημάτων [44].

Ο τομέας Συμβάσεων και Προσφορών είναι αρμόδιος για την διενέργεια διαγωνισμών που σχετίζονται με το έργο της Μονάδας ΤΠΕ και για την παρακολούθηση της υλοποίησης των συμβάσεων για εγκατάσταση της δομημένης καλωδίωσης και της ασύρματης δικτύωσης (Wi-Fi) σε όλα τα σχολεία Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης [44].

Το ποσοστό των κυπριακών σχολείων στα οποία παρέχεται σημαντικός ψηφιακός εξοπλισμός (φορητοί υπολογιστές, σταθεροί υπολογιστές, κάμερες, διαδραστικοί πίνακες) ανά αριθμό μαθητών/τριών και υψηλή ευρυζωνική ταχύτητα είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκριτικά, ο

αριθμός των σχολείων που παρέχουν σημαντική ψηφιακή υποστήριξη είναι περιορισμένος στο 21% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 40% στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 59% στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έναντι 32%, 54% και 84% αντιστοίχως στην ΕΕ [62].

Γι' αυτό και επί του παρόντος βρίσκονται σε εξέλιξη δράσεις για βελτίωση της κατάστασης. Το Φεβρουάριο του 2019 ξεκίνησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την παραχώρηση ταμπλετών αντί βιβλίων για αποφόρτιση της σχολικής τσάντας. Τα σχολικά βιβλία έχουν περιληφθεί σε ηλεκτρονική μορφή στην ταμπλέτα. Ταμπλέτες δίνονται και στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετέχουν στο έργο Σύστημα Υπηρεσιών Υποστήριξης (ΣΥΥ) με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες τεχνολογίες και την προώθηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται από τον τομέα Ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη Μαθησιακή Διαδικασία ώστε να αξιοποιηθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό ο εξοπλισμός [44].

Επίσης το ΥΠΠΑΝ έχει προμηθευτεί άδειες χρήσης και παρέχει δωρεάν στους εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/τριες το πακέτο εφαρμογών γραφείου της Microsoft, Office 365 Pro Plus, λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και πρόσβαση στο One Drive. Παρέχεται δωρεάν πιστοποίηση ECDL σε μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τα ΚΙΕ, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης μπορούν να παρακολουθούν προαιρετικά το μάθημα STEM, τέσσερις περιόδους την εβδομάδα. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εγκαινίασε το Ψηφιακά Υποστηριζόμενο Περιβάλλον Μάθησης (ΨΥΠΜ, <https://digilearn.pi.ac.cy/>), το οποίο αποτελεί ένα σύγχρονο και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Κύριος στόχος του ΨΥΠΜ είναι η πρόσβαση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες μάθησης (τεχνολογίες επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας, τρισδιάστατη εκτύπωση και προσομοίωση ανθρωποειδή ρομπότ κ.ά.) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων μέσω της μαθητοκεντρικής εφαρμογής τους στους/στις μαθητές/τριες. Τα μαθήματα της πληροφορικής και της τεχνολογίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν ενισχυθεί με 200 ρομπότ για την εξοικείωση των μαθητών/τριών με νέες τεχνολογίες και την συμμετοχή σε καινοτόμους διαγωνισμούς ρομποτικής [44].

Η γνώση της χρήσεως η/υ είναι δεξιότητα ζωής και συμβάλει στην ακαδημαϊκή, επιστημονική και επαγγελματική καταξίωση του ατόμου. Τον καθιστά ανεξάρτητο στη μάθηση και τον βοηθά στην επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος, του παρέχει την ευχέρεια της προσομοίωσης, οπότε αποφεύγει λάθη ή πειραματισμούς προκειμένου να προσεγγίσει την

απάντηση σε οποιοδήποτε υποθετικό ερώτημα και του διανοίγει απεριόριστους ορίζοντες στην έρευνα και στην ασφαλή γνώση [44].

Στο Διάγραμμα 5 παρουσιάζεται συνοπτικά η PEST ανάλυση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.



Διάγραμμα 5: Pest ανάλυση κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος

Διαπολιτισμικά Προγράμματα Σπουδών Χωρών-Μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ο 21^{ος} αιώνας ανέτειλε αισιόδοξα για τους ευρωπαϊκούς λαούς. Το 2020 η Ευρώπη αποτελεί μια Δημοκρατική Ένωση 27 κρατών με προοπτική μεγαλύτερης διεύρυνσης. Γι' αυτό τόσο τα κέντρα λήψεως αποφάσεων στις Βρυξέλλες όσο και στα επιμέρους κράτη-μέλη χρειάζεται να προσαρμόσουν την παιδεία και γενικότερα το εκπαιδευτικό τους σύστημα στα νέα δεδομένα και στις νέες προοπτικές και προκλήσεις. Ποιοι είναι λοιπόν οι στόχοι που θέτουμε ως Ευρωπαίοι, τι κράτος θέλουμε να δημιουργήσουμε και τι ανθρώπους θα πλάσουμε, είναι ερωτήματα που έχουν άμεση σχέση και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την παιδεία.

Η παιδεία διαπλάθει το χαρακτήρα του ατόμου, αφού είναι ο φορέας ο οποίος μέσα από συγκεκριμένη φιλοσοφία και συγκροτημένη διαδικασία θα διακρίνει, θα διακριβώσει κατ'

αρχάς τις κλίσεις και τις ιδιαιτερότητες του νέου και στη συνέχεια θα παράσχει σε αυτόν τις κατάλληλες γνώσεις και αγωγή που θα τον καταστήσουν ικανό να εκμεταλλευτεί τις δυνάμεις και τις δυνατότητες του ώστε να ανταποκριθεί επαρκώς σε οποιαδήποτε πρόκληση της ζωής του, είτε επαγγελματική, είτε κοινωνική. Οι δυνάμεις θα αποδεσμευθούν και θα λειτουργήσουν για το γενικό και όχι το προσωπικό συμφέρον, για το καλό της πολιτείας [43].

Στόχος λοιπόν της παιδείας είναι η δημιουργία τέτοιων προϋποθέσεων ώστε οι εν υπνώσει δυνάμεις του ατόμου να τεθούν σε λειτουργία, να μεγιστοποιηθεί η απόδοση τους προς το γενικό καλό. Η δυναμική της παιδείας, η εξελικτική της δηλαδή πορεία μπορεί να μεταποιήσει, να μεταμορφώσει ή μάλλον να μορφοποιήσει το σημερινό χάος και την δυσμορφία του παγκοσμιοποιημένου, βιομηχανικού και τεχνολογικού πολιτισμού.

Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας, αποτελεί το νομοθετικό όργανο της ΕΕ για την εκπαίδευση, όμως δεν μπορεί να επιβάλει τις αποφάσεις του στα κράτη-μέλη της ΕΕ. Το Συμβούλιο σέβεται πλήρως την ευθύνη των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την οργάνωση των εγχώριων εκπαιδευτικών συστημάτων και την πολιτιστική και γλωσσική τους ποικιλομορφία (αρχή της επικουρικότητας). Παρά τη γενική εντύπωση ότι η ΕΕ παίζει ελάχιστο ρόλο στις εθνικές εκπαιδευτικές υποθέσεις, με την επίδειξη μιας έγκυρης και έγκαιρης εκπαιδευτικής ατζέντας, υπερβαίνει την αυτονομία των ανεξάρτητων εγχώριων εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών της [68]. Η ΕΕ δεν αντιπροσωπεύει το άθροισμα των συμφερόντων των κρατών-μελών της, αλλά ενδεχομένως τα επαναπροσδιορίζει. Συγκεκριμένα, οι συνεδρίες των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας καθορίζουν κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους και πολιτικές που επηρεάζουν τις εθνικές διαδικασίες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ΕΕ φαίνεται τελικά να ασκεί επιρροή σε πανευρωπαϊκό άξονα [43].

Η ΕΕ έθεσε ως στόχο της δεκαετίας με τη στρατηγική «Ευρώπη 2020», και πιο πριν με τη στρατηγική της Λισαβόνας το 2000, να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο και την μετατροπή της σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία, παρέχοντας υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής [69]. Η στρατηγική προβλέπει για την εκπαίδευση, ως ο ένας εκ των πέντε πυλώνων που είναι συνδεδεμένοι με την υλοποίηση του οράματος, ότι το ποσοστό ατόμων που

εγκαταλείπει πρόωρα το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του 10% μέχρι το 2020, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η μείωση της σχολικής αποτυχίας [69].

Στην προσπάθεια για κοινωνική ένταξη των νόμιμων μεταναστών, η ΕΕ εφαρμόζει μια κοινή πολιτική σε θέματα ασύλου και μετανάστευσης και θεωρεί ότι ο ρόλος του σχολείου είναι ρηξικέλευθος [70]. Αυτή η κοινή πολιτική ασύλου και μετανάστευσης των ευρωπαϊκών κρατών-μελών και η σύσταση των Υπουργών για προώθησή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύουν στην καταχώρηση για τα παιδιά των νομίμως διαμενόντων μεταναστών των ιδίων δικαιωμάτων που απολαμβάνουν και τα παιδιά των ευρωπαϊκών πολιτών σε θέματα εκπαίδευσης. Το ειδικό καθεστώς ότι αποτελεί σύσταση η διαπολιτισμική εκπαίδευση και όχι κοινή πολιτική, δίνει την ελευθερία στα κράτη-μέλη να μην κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε νόμιμους και παράνομους μετανάστες, παρέχοντας ισότιμη εκπαίδευση για όλους όσους το επιθυμούν [71].

Η όσο το δυνατόν γρηγορότερη ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία είναι ο κοινός στόχος των ευρωπαϊκών κρατών-μελών. Αυτό επιχειρείται σε κάποιες περιπτώσεις με την ένταξη τους στις κανονικές ηλικιακές τους τάξεις, για καλύτερη προσαρμογή στο ηλικιακό κοινωνικό περιβάλλον συγχρωτισμού, με παράλληλη ενισχυτική διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας, είτε εντός του σχολείου κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος με εξειδικευμένο προσωπικό, είτε εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Άλλοτε πάλι ακολουθείται μια διαχωριστική μεταβατική, προπαρασκευαστική εκπαίδευση σε τάξεις χωρίς γηγενείς μαθητές/τριες, έως ότου οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και είναι ικανοί να παρακολουθήσουν και να συμβαδίσουν με το κανονικό ηλικιακό σχολικό πρόγραμμα. Αυτή η χρονική περίοδος διαφοροποιείται ανάλογα με το κράτος και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία και μπορεί να είναι σύντομη με ταχύρρυθμα μαθήματα ή πιο μακράς διάρκειας.

Σε μερικά κράτη-μέλη εκτός από την κυρίαρχη γλώσσα διδάσκεται επίσης η γλώσσα και πολιτισμικά στοιχεία της μητρικής χώρας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Ωστόσο αυτός δεν είναι ένας γενικευμένος κανόνας που ακολουθούν τα μέλη-κράτη της ΕΕ, από τη στιγμή που το κάθε κράτος ακολουθεί διαφορετική προσέγγιση/θεώρηση για την λειτουργική χρησιμοποίηση/θέση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στην γρηγορότερη ένταξη τους στην κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, παρά την Οδηγία αριθμό 77/486/ΕΟΚ τον Ιούλιο του 1977 [72], τη διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού από την Γενική συνέλευση

του ΟΗΕ το 1989 [73], τη Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1995 [74] και το άρθρο 5 της Οικουμενικής Διακήρυξης της UNESCO για την πολιτισμική πολυμορφία το 2001 [75], σύμφωνα με τις οποίες τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν την υποχρέωση να λάβουν τα απαραίτητα εκπαιδευτικά μέτρα για την προώθηση της διδασκαλίας της γλώσσας, του πολιτισμού και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Βεβαίως, κατά τη δεκαετία του '70 η μετανάστευση θεωρείτο προσωρινή και αρχικά η οδηγία στόχευε στην διευκόλυνση της ενδεχόμενης επανένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στη χώρα καταγωγής τους. Πλέον στις μέρες μας, με την μόνιμη πλέον εγκατάσταση των οικογενειών στην χώρα υποδοχής, οι νέες συμβάσεις μπορούν να συνδεθούν με την τόνωση και τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών.

Σε ότι έχει σχέση με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών και τα θεσμικά κείμενα, μπορούμε να διακρίνουμε δύο κατευθύνσεις:

(α) Την αντιρατσιστική προσέγγιση η οποία καταπολεμά την ξеноφοβία, μέσω της προσέγγισης των άλλων πολιτισμών ως ίσους. Η εξοικείωση, η κατανόηση και ο σεβασμός προς το διαφορετικό εξασφαλίζει την πρόοδο και την ηρεμία στην κοινωνία.

(β) Την ευρωπαϊκή προσέγγιση, με την διάπλαση του Ευρωπαίου πολίτη μέσα από τις γνώσεις για την ιστορία, τη γλώσσα και τη θέση των ευρωπαϊκών κρατών-μελών από όλους τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να ζήσουμε σε μια Ευρώπη χωρίς σύνορα, πολυπολιτισμική και πολύγλωσση [71].

Διαχρονικά γίνονται προσπάθειες για ένταξη των παραπάνω προσεγγίσεων σε αρκετά μαθήματα που είναι επιδεκτικά αλλαγών. Κυρίως αφορούν τα γνωστικά αντικείμενα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Παρά τις προσπάθειες για επιτυχή ένταξη αυτών σε σχολεία της Ολλανδίας, Νορβηγίας και Δανίας, η αυτόνομη δομή που χαρακτηρίζει την κάθε σχολική μονάδα στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, δεν ευνοεί την καθολική ένταξη των προσεγγίσεων σε όλα τα σχολεία με την ίδια βαρύτητα [70].

Στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη η διαπολιτισμική προσέγγιση, έχει ευρύτερη διάσταση, δεν αφορά μόνο την καθαρά ενδοσχολική διδασκαλία, αλλά επεκτείνεται και στις εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως γιορτές, επισκέψεις σε μουσεία, ανταλλαγές μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών κλπ. Κάποια κράτη όπως η Σουηδία και η Φιλανδία εκλαμβάνουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ολιστική της διάσταση, που εμφανίζεται στην αλληλεξάρτηση γνώσης, κουλτούρας, ψυχοσύνθεσης των παιδιών, διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνίας και οικονομίας [71].

Έμφαση έχει δοθεί, σε ευρωπαϊκό επίπεδο και στην εκπαίδευση και δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Θεωρείται ότι για να έχει ο εκπαιδευτικός την ικανότητα να καταπολεμήσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των γηγενών μαθητών/τριών προς τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία, θα πρέπει και ο ίδιος να είναι απαλλαγμένος από αυτά. Δεν πρέπει να επαναπαύεται μόνο στις γνώσεις που αποκόμισε κατά την ακαδημαϊκή του φοίτησή ή σε διαπολιτισμικά σεμινάρια, αλλά να επιδιώκει την πρακτική εφαρμογή τους στην τάξη, να μην φοβηθεί να εμπλακεί στην επίλυση συγκρούσεων. Μόνο μέσα από την συνεχή απόκτηση εμπειρίας και επαφής με τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία θα βελτιώσει τις διαπολιτισμικές του ικανότητες και θα απαλλαγεί από τυχόν μονοπολιτισμικές απόψεις [71].

Όλα ανεξαιρέτως τα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη έχουν συμπεριλάβει προγράμματα για την ένταξη, ενσωμάτωση και διαχείριση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στα προγράμματα προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης των νεοεισερχόμενων και μελλοντικών εκπαιδευτικών [70]. Οι εκπαιδευτικοί παύουν να έχουν γνώσεις μόνο για το περιεχόμενο του μαθήματος τους και εκπαιδεύονται σε πρακτικές διαχείρισης συγκρούσεων, παροχής εξατομικευμένης μάθησης στα παιδιά και σύναψης διαπροσωπικών επαφών. Φυσικά η εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του είναι δική του αρμοδιότητα και παρόλες τις επιμορφώσεις που έχει λάβει να μην έχει την ικανότητα ή την θέληση να τις αξιοποιήσει στο έπακρο.

Για την παρούσα μελέτη οι πληροφορίες που παρουσιάζονται, οι οποίες σχετίζονται με τα ειδικά μέτρα, δράσεις και πολιτικές που παίρνουν κάποια κράτη-μέλη, για ομαλότερη ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και των παιδιών εθνικών μειονοτήτων εντοπίστηκαν, μελετήθηκαν και συλλέχθηκαν κυρίως από το EURYDICE και από τις επίσημες ιστοσελίδες των Υπουργείων Παιδείας των εν λόγω ευρωπαϊκών χωρών. Το EURYDICE αποτελεί μια πανευρωπαϊκή τράπεζα δεδομένων για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και είναι στην διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών φορέων των ευρωπαϊκών κρατών να ενημερωθούν και να γνωρίσουν τις διαφορετικές πρακτικές και προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι ομόλογοι τους, να τις κατανοήσουν και να τις προσαρμόσουν αναλόγως στο δικό του εκπαιδευτικό σύστημα. Το εν λόγω σύστημα απαρτίζεται από τις μονάδες Erasmus+ των Υπουργείων Παιδείας των κρατών-μελών [76].

Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Γαλλία δέχθηκε ένα κύμα μεταναστών γαλλικής υπηκοότητας και με πλήρη πολιτικά δικαιώματα, κυρίως από τις πρώην αποικίες της στην Βόρειο Αφρική (Μαγκρέμπ). Διαχρονικά η Γαλλία έχει χαρακτηριστεί ως η χώρα του διαφωτισμού, της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφοσύνης γι' αυτό και έχει υποδεχτεί και ένα μεγάλο πληθυσμό πολιτικά και θρησκευτικά διωκόμενων ατόμων.

Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις, ανεξαιρέτως εθνικών καταβολών και αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι Γάλλοι πολίτες. Διασφαλίζεται έτσι το δικαίωμα για πρόσβαση στην δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το φύλο και το γλωσσικό, κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο των παιδιών [77]. Αυτό μοιραία οδηγεί στην αποτυχία αναγνώρισης της ύπαρξης εθνικών μειονοτικών ομάδων και των ειδικών αναγκών που αντιμετωπίζουν. Το Γαλλικό κράτος σέβεται την διαφορετικότητα και την ελευθερία έκφρασης των πολιτισμικών πιστεύω του κάθε ανθρώπου, στην προσωπική του ζωή όμως, αποφεύγοντας την δημόσια προβολή τους.

Η εκπαίδευσή που παρέχεται βασίζεται στην απόκτηση του κοινού πυρήνα γνώσης, δεξιοτήτων και πολιτισμού, στην εκμάθηση της γαλλικής ως δεύτερης γλώσσας για την διαμόρφωση του Γάλλου πολίτη, στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στην αποδοχή του προηγούμενου μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Το Υπουργείο Παιδείας διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις τελικές εξετάσεις, αλλά η διδακτική μεθοδολογία εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία και τις γνώσεις του κάθε εκπαιδευτικού [78].

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην ταχεία ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στα κανονικά πρόγραμμα μαθημάτων με την λειτουργία τάξεων υποδοχής, από το 1970. Αρχικά κατά την εγγραφή των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία τους δίδεται το φυλλάδιο καλωσορίσματος, ένα εργαλείο πληροφόρησης και επικοινωνίας που προορίζεται για μια πρώτη γνωριμία των οικογενειών των νεοαφιχθέντων μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία και των ιδίων των μαθητών/τριών με το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το έγγραφο εξηγεί την οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), καθώς και το υποστηρικτικό πλάνο που θα εφαρμοστεί για την εκμάθηση της γαλλικής ως δεύτερης γλώσσας. Το έγγραφο έχει μεταφραστεί σε 12 γλώσσες, κυρίως ευρωπαϊκές, στα αραβικά, ρωσικά, κινέζικα και τουρκικά, ενώ διατίθενται και σε ηχητική μορφή στην ιστοσελίδα του Υπουργείου.

Στη συνέχεια η γραμματεία πραγματοποιεί μια συνέντευξη με την οικογένεια για την συλλογή πληροφοριών σχετικά με το παιδί, την οικογενειακή τους κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο του μαθητή από το προηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα, τις γλωσσικές δεξιότητες του και τις γνώσεις του [78].

Στα δημόσια σχολεία, όλοι οι νεοαφιχθέντες αλλόφωνοι μαθητές/τριες λαμβάνουν μια αρχική διαγνωστική αξιολόγηση που διενεργείται από τον καθηγητή της εκμάθησης της γαλλικής ως δεύτερης γλώσσας ή/και από το ακαδημαϊκό κέντρο για την εκπαίδευση νεοαφιχθέντων αλλόφωνων μαθητών/τριών και παιδιών από περιπλανώμενες οικογένειες και ταξιδιώτες (CASNAV). Η αξιολόγηση γίνεται στη μητρική γλώσσα του μαθητή και έχει ως στόχο την ίδια στιγμή να προσδιορίσει τις ικανότητες αλλά και τις ανάγκες και ελλείψεις του μαθητή. Εκτός από τις γνώσεις, άλλες παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή της τάξης εισδοχής, είναι η ηλικία, η ωριμότητα, οι μαθησιακές του επιδόσεις στα μαθηματικά και η αξιολόγηση του επιπέδου γαλλομάθειας (γραφή και ομιλία). Ο συγκερασμός των προηγούμενων αξιολογήσεων θα προσδιορίσει την καταλληλότερη τάξη για αυτούς, εκείνης που ταιριάζει, συμβαδίζει με την προηγούμενη τους σχολική εκπαιδευτική εμπειρία, με μέγιστη όμως απόκλιση τα δύο έτη από την κανονική ηλικιακή τους τάξη. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν θεωρεί ότι η αλλοφωνία του μαθητή είναι ανασταλτικός παράγοντας, ικανός να επιβαρύνει την κανονική ροή παρακολούθησης των μαθημάτων. Έτσι, εάν ο νεοαφιχθής μαθητής παρουσιάζει καλό επίπεδο γνώσεων στα μαθηματικά, ανάγνωσης και γραφής της μητρικής του γλώσσας, εγγράφεται στην ηλικιακή του τάξη. Αφού εγγραφούν σε κοινές τάξεις με γαλλόφωνους μαθητές/τριες, οι μη γαλλόφωνοι συμμετέχουν εξ ολοκλήρου ή σε μερική παρακολούθηση σε ειδικά προγράμματα τάξεων υποδοχής που τους βοηθούν να μάθουν τα γαλλικά ως δεύτερη γλώσσα (UPE2A). Οι μαθητές/τριες που έχουν ελάχιστη ή καθόλου προηγούμενη εκπαίδευση από τη χώρα καταγωγής τους μπορούν επίσης να εγγραφούν σε ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα (UPE2A-NSA), μέγιστης διάρκειας δυο ετών, για να μάθουν όχι μόνο την γαλλική αλλά και να αποκτήσουν τις βασικές πυρηνικές γνώσεις των κύριων μαθημάτων. Η συμμετοχή τους στο κανονικό πρόγραμμα κατά την διάρκεια παραμονής τους στις τάξεις υποδοχής, ενδείκνυται για την κοινωνικοποίηση τους με τους Γάλλους συνομήλικους τους, σε μαθήματα που δεν απαιτούν γνώσεις γραφής, όπως στην μουσική και στις τέχνες. Το πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής είναι διαθέσιμο μόνο αν συμμετέχουν τουλάχιστον 15 μαθητές/τριες με ανεπαρκή γνώση των γαλλικών, αλλιώς διδάσκονται τα γαλλικά από εκπαιδευτικούς που πληρώνονται υπερωρίες. Γίνεται συστηματική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών και καταγραφή των αποτελεσμάτων στον φάκελο του μαθητή. Οι ανάγκες που εντοπίζονται να έχει κάθε μαθητής

διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών που θα παρακολουθήσει και την διάρκεια παραμονής του στις τάξεις υποδοχής [78].

Επίσης εφαρμόζεται η δράση «Άνοιγμα σχολείων στους γονείς για την επιτυχία των παιδιών» (OEPRE), η οποία βρίσκεται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εσωτερικών και του Υπουργείου Παιδείας και στοχεύει στην προώθηση της ένταξης των γονέων των νεοεισερχομένων μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Τους παρέχετε δωρεάν εκπαίδευση, διάρκειας μεταξύ 60 και 120 ωρών ετησίως, σε ομάδες των 8 έως 15 ατόμων στους χώρους των δημόσιων σχολείων. Στην εκπαίδευση των γονέων προωθείται η εκμάθηση των γαλλικών (κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), η εντρύφηση στις αξίες της Δημοκρατίας και η εφαρμογή τους στη γαλλική κοινωνία καθώς και η ενημέρωση για την λειτουργία και τις προσδοκίες του σχολείου απέναντι στους/στις μαθητές/τριες και στους γονείς.

Το CASNAV ξεκίνησε σαν ένα έργο στο οποίο οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία αποστέλλονται σε δημοτικά σχολεία για να πουν ιστορίες από τη ζωή τους. Την δεδομένη στιγμή συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, από την υποδοχή, στην προσφορά βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, ακόμη και στην παροχή υπηρεσιών ως διαμεσολαβητές. Μια άλλη πρακτική του CASNAV βασίζεται στην ιδέα ότι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία που έχουν καλύτερη επίγνωση του περιβάλλοντός και γνώση της γαλλικής, έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και νιώθουν οικεία αρκετά νωρίτερα. Οι μαθητές/τριες αυτοί καλούνται να ανακαλύψουν την πολιτιστική και περιβαλλοντική δομή των προαστίων, καταγράφοντας και παρουσιάζοντας την εμπειρία τους στην γαλλική. Με αυτόν τον τρόπο, οι γηγενείς μαθητές/τριες μπορούν να αλληλοεπιδράσουν με νέους πολιτισμούς, ενώ οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις νέες γλωσσικές τους δεξιότητες για να επικοινωνήσουν με Γάλλους [78].

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία επιβλήθηκε από τις κοινοτικές οδηγίες και σε συνεργασία με τις πρεσβείες των χωρών (Αλγερία, Μαρόκο, Τυνησία, Τουρκία), εκπαιδευτικοί από τις χώρες προέλευσης των μαθητών/τριών, αμειβόμενοι από τις πρεσβείες τους, παρέχουν εκπαίδευση στην γλώσσα και στα στοιχεία πολιτισμού της μητρικής χώρας, αντικαθιστώντας τις περιόδους που προορίζονταν για εκμάθηση ξένων γλωσσών. Είναι μια πρακτική που βρίσκεται αντίθετη με τα γαλλικά οικουμενικά ιδεώδη που θεωρούν οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα, εθνική ή θρησκευτική, σαν μορφή στιγματισμού των ατόμων στην δημόσια τους ζωή [78].

Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Γερμανία μετά την ήττα της στο Β'Π.Π και τις καταστροφές που υπέστη, αναγκάστηκε να υποδεχθεί έναν τεράστιο αριθμό αλλοδαπών εργατών, βρίσκοντας στο πρόσωπο τους φθηνά εργατικά χέρια μετά από συμφωνίες με τις κυβερνήσεις της Τουρκίας, Ελλάδας, Ιταλίας και Μαρόκου, για την ανασυγκρότηση και την ανοικοδόμηση της χώρας, ενώ μετέπειτα τους ακολούθησαν οι οικογένειες τους και αυτό δημιούργησε στη συλλογική συνείδηση την στερεοτυπική εικόνα του μετανάστη, τον επισκέπτη εργάτη ή τον Τούρκο [79]. Υπολογίζεται ότι οι πληθυσμοί από Τουρκία, Πολωνία, Ρωσία, Συρία, Ρουμανία και Ελλάδα αποτελούν το 20% του Γερμανικού πληθυσμού.

Το κύριο ζήτημα σχετικά με την εφαρμογή πολιτικών όπως αυτές που υπογραμμίζουν την ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και οποιασδήποτε άλλης γενικά εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην επικράτεια της Γερμανίας είναι η απουσία κεντρικού ελέγχου, εποπτείας ή αξιολόγησης της ποιότητας στα σχολεία. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, δεν είναι ενιαίο, αλλά διαφορετικό σε κάθε ομόσπονδο κρατίδιο, δηλαδή υπάρχουν 16 εκπαιδευτικά συστήματα. Για να καταστούν τα σχολικά συστήματα σε όλη τη Γερμανία συγκρίσιμα και για να ευθυγραμμίσουν τους στόχους τους σε κάποιο βαθμό, ιδρύθηκε η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας, ένα μη κυβερνητικό ίδρυμα με την μορφή μιας άτυπης συνέλευσης των Υπουργών Παιδείας από τα 16 ομόσπονδα γερμανικά κρατίδια [80]. Η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας αναγνωρίζοντας την αυξητική πορεία της μετανάστευσης και την τάση για παγκοσμιοποίηση, σε συνδυασμό με τα περιστατικά ξενοφοβίας που άρχισαν να παρουσιάζονται, εξέδωσε προτάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία.

Με το «Εθνικό σχέδιο δράσης για την ένταξη» (NAP-I) του 2011, όλα τα κρατίδια δεσμεύτηκαν να διασφαλίσουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, την περαιτέρω εκπαίδευση και τη μαθητεία και την αναγνώριση και εκμετάλλευση του προηγούμενου εκπαιδευτικού επιπέδου των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία [81]. Τα κρατίδια δεσμεύονται επίσης να εκπαιδεύουν συνεχώς εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να αυξήσουν τον αριθμό των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση και να διευκολύνουν τη συνεργασία και τον διάλογο με τους γονείς για την παροχή υποστήριξης εκτός σχολείου [82]. Η γερμανική κυβέρνηση παρέχει μια εκτενή λίστα με υλικό για όλα τα μαθήματα και θέματα στην εκπαιδευτική της ιστοσελίδα. Εκεί υπάρχει αναρτημένη μια ολοκληρωμένη λίστα υλικού, προσχεδιασμένων μαθημάτων και εργασιών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. [83]

Παρά το πλαίσιο που ανακοινώθηκε, η εφαρμογή του εξαρτάται μεμονωμένα από το κάθε σχολείο, τα οποία κυρίως ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν και να επαναξιολογούν τα δικά τους προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν κάθε χρονιά [83]. Και πάλι όμως οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία στην επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας που θα ακολουθήσουν. Είναι στην δική τους διακριτική ευχέρεια αν θα εφαρμόσουν διαπολιτισμική προσέγγιση όταν έχουν στις τάξεις τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Παρόλες τις προβλεπόμενες αποφάσεις που προνοούν την ένταξη και αφομοίωση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, παρατηρείται η φυσική απομόνωση και η αποξένωση τους καθώς ακολουθούν ξεχωριστή διδασκαλία από τους Γερμανούς μαθητές/τριες. Έχουν δημιουργηθεί προπαρασκευαστικές τάξεις για τα παιδιά που δεν κατέχουν την γλώσσα και αποσκοπούν στην προετοιμασία τους για την ενσωμάτωση τους σε κανονικές τάξεις. Λόγω αυτού του ιστορικού των μαθητών/τριών, η εκπαιδευτική αρχή επιτρέπει στο σχολείο να απασχολεί επιπλέον μετανάστες εκπαιδευτικούς στις προπαρασκευαστικές τάξεις, διδάσκοντας στην μητρική τους γλώσσα, με απώτερο στόχο να υποβοηθήσουν την εκμάθηση της γερμανικής και δευτερεύοντος για άμεση επαφή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία με τις πολιτισμικές τους ρίζες. Αυτές οι επιπλέον ώρες που συγκεντρώνονται χρησιμοποιούνται για να διδάξουν σε μια τάξη δύο καθηγητές κάθε φορά, ο εκπαιδευτικός του κανονικού προγράμματος και ο εκπαιδευτικός της μητρικής γλώσσας, γερμανικά, μαθηματικά και άλλα μαθήματα σε μικρότερες ομάδες με την βοήθεια και των δύο και στις δυο γλώσσες. Ωστόσο, σε πολλά σχολεία, αυτές οι τάξεις αποκτούν ένα πιο μόνιμο χαρακτήρα και τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία συνεχίζουν να διδάσκονται στην μητρική τους γλώσσα για κάποιο χρονικό διάστημα. Ορισμένες πόλεις, το Αμβούργο, για παράδειγμα, πρότεινε τη δίγλωσση διδασκαλία στα σχολεία του καθώς συμφωνεί με την άποψη ότι αποτελεί πρακτικό μέσο για τη διευκόλυνση της εκμάθησης των γερμανικών, αλλά είναι και ένας τρόπος διατήρησης και ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας των Τούρκων μαθητών/τριών της πόλης [84].

Το μάθημα της μητρικής γλώσσας είναι διαθέσιμο σε 11 από τα 16 κρατίδια. Το μάθημα καλύπτει 23 μητρικές ξένες γλώσσες (Τούρκικα, Ιταλικά, Ρουμανικά, Κουρδικά κ.ά.) με την προϋπόθεση ότι θα αιτηθούν την διδασκαλία τουλάχιστον 15 μαθητές/τριες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 18 στην δευτεροβάθμια. Οι μαθητές/τριες διδάσκονται την μητρική τους στο χρόνο που προοριζόταν για την διδασκαλία της αγγλικής. Αρχικά αυτά τα μαθήματα προσφέρθηκαν με την υπόθεση ότι η μετανάστευση ήταν προσωρινή και ότι οι μετανάστες θα επέστρεφαν τελικά στις χώρες καταγωγής τους. Πλέον όμως οι μαθητές/τριες αποτελούν την

Τρίτη γενιά μεταναστών γι' αυτό και τα υπόλοιπα 5 κρατίδια δεν προσφέρουν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, επειδή την θεωρούν εμπόδιο στην ένταξη των παιδιών στην κοινωνία.

Ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Ιταλία όπως και οι περισσότερες χώρες της πιο φτωχής Νότιας Ευρώπης αποτελούσαν διαχρονικά χώρες εξαγωγής μεταναστών. Από το 1986 και την ψήφιση του νόμου ότι οι μη Ευρωπαίοι εργαζόμενοι έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Ιταλούς ομολόγους τους παρουσιάστηκαν τα πρώτα κύματα μεταναστών από Αλβανία, Ρουμανία, Μαρόκο, Τυνησία και Κίνα. Στο Σύνταγμα της Ιταλικής Δημοκρατίας αναφέρονται ρητά οι μειονότητες (γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτιστικές και άλλες) και η δέσμευση των θεσμών να σέβονται την ποικιλομορφία. Υπάρχουν 12 αναγνωρισμένες μειονότητες στην Ιταλία.

Ήδη από το 1990, όταν οι αριθμοί των μεταναστών εργατών άρχισαν να αυξάνονται, η Ιταλία προσανατολίστηκε σε ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης ώστε να απευθύνεται σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, όχι μόνο στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία αλλά και στους γηγενείς, μέσω της αλληλένδετης παραγωγικής συνεύρεσης της ποικιλομορφίας στις σχολικές αίθουσες, της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής ιθαγένειας [85].

Η Ιταλία διαθέτει κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά τα σχολεία έχουν υψηλό βαθμό αυτονομίας, καθορίζουν τα προγράμματα σπουδών, διευρύνουν την εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνουν και οργανώνουν τη διδασκαλία (σχολική ώρα και ομάδες μαθητών/τριών) και κάθε τρία χρόνια τα σχολεία καταρτίζουν το δικό τους τριετές σχέδιο ευκαιριών κατάρτισης [85].

Με βάση αυτή την λογική, η σχολική μονάδα υποστηρίζει πολιτισμικές ενέργειες για την προστασία της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία πραγματοποιώντας διαπολιτισμικές πρωτοβουλίες, γλωσσικά-πολιτιστικά προγράμματα που είναι σύμφωνα με τις «Κατευθυντήριες γραμμές για την υποδοχή και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών» του Ιταλικού Υπουργείου Παιδείας. Η κατανόηση, αποδοχή και σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητάς ωριμάζει μέσα από την παρουσίαση των παραδόσεων, της ιστορίας και της μουσικής των άλλων πολιτισμών στα αντίστοιχα μαθήματα του προγράμματος σπουδών [86].

Οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι ένα πολύτιμο πλαίσιο για να συνηθίσουν οι μαθητές/τριες από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τον

άλλον ως ίσο και διαφορετικό. Η παρουσία μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενισχυμένη από τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση, προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για τον εκσυγχρονισμό και τον εμπλουτισμό του πολιτιστικού προφίλ του ιταλικού σχολείου. Το ιταλικό σχολείο έχει αποφύγει από την αρχή τη δημιουργία ξεχωριστών χώρων μάθησης για ξένους μαθητές/τριες και έχει προσανατολιστεί προς την ένταξη των τελευταίων σε κανονικές σχολικές τάξεις σε διαφορετικά σχολεία για να αποφεύγονται οι ακραίες συγκεντρώσεις σε κάθε τάξη/σχολείο, θέτοντάς το όριο του 30% ξένων μαθητών/τριών ανά τάξη/σχολείο [87], κατευνάζοντας έτσι τις ανησυχίες των Ιταλών γονέων σχετικά με τους προβληματισμούς τους για υποβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας μάθησης. Μια τέτοια επιλογή συμβαδίζει με την αρχή του οικουμενισμού και βασίζεται στην κοινωνικοποίηση μεταξύ των συνομηλίκων μαθητών/τριών [86].

Λαμβάνονται μέτρα για την υποδοχή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία και κριτήρια κατανομής των μαθητών/τριών αυτών στις τάξεις ανάλογα με την επίδοσή τους σε μια αρχική διαγνωστική εξέταση. Γενικά τα σχολεία παρέχουν μια ποικιλία δράσεων υποδοχής, όπως η επιτροπή καλωσορίσματος, οδηγοί για γονείς μεταφρασμένοι σε διάφορες γλώσσες, υποστήριξη των μαθητών/τριών που μόλις έφτασαν με υποδοχή από συνομηλίκους τους, ιστοσελίδες με πολύγλωσσο υλικό που περιέχει κανονισμούς, πρωτόκολλα λήψης αποφάσεων, αποτελεσματικές πρακτικές ένταξης και διδακτικό υλικό [85].

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ιταλικής ως δεύτερης γλώσσας, η σημασία εστιάζεται στη γνώση της ιταλικής γλώσσας και στον πολιτισμό που μεταδίδει ως περεταίρω διαδικασία ολοκλήρωσης. Το μάθημα «Ιθαγένεια και σύνταγμα» έχει ως στόχο εκτός από την βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία, και την συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική, πνευματική, πολιτική και καλλιτεχνική ζωή της χώρας. Οι καθηγητές διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας ως δεύτερης, έχουν εξειδικευτεί και περνούν από επιμορφώσεις από το Υπουργείο Παιδείας στην παροχή εξατομικευμένων σχεδίων μαθήματος για την ταχύτερη ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία [86].

Παρόλο που τέσσερα εκατομμύρια αλλοδαποί διαμένουν μόνιμα σήμερα στην Ιταλία, καμία άλλη γλώσσα δεν έχει αναγνωριστεί επίσημα ή διδάσκεται στα σχολεία. Προαιρετικά, μπορεί να παρέχονται μαθήματα διδασκαλίας γλωσσών στα σχολεία, σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις των χωρών προέλευσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία (κινέζικα, αραβικά, ρωσικά), εφόσον έχει αποδειχθεί αδύνατον να καλυφθούν κεντρικά από το εκπαιδευτικό σύστημα και οι 60 γλώσσες που ομιλούνται στην Ιταλική επικράτεια. Είχαν γίνει προσπάθειες για άνοιγμα κινέζικου σχολείου στην Ρώμη χωρίς όμως επιτυχία, ενώ ένα

αραβικό σχολείο που άνοιξε στο Μιλάνο, προκάλεσε δημόσια αντιπαράθεση που τελικά οδήγησε στο προσωρινό κλείσιμο του σχολείου [85].

Τέλος λειτουργεί ο θεσμός των «Πολιτισμικών και Γλωσσικών Διαμεσολαβητών». Οι διαμεσολαβητές είναι άτομα με μεταναστευτική βιογραφία με άριστη την γνώση της ιταλικής ως δεύτερης γλώσσας, κάτοχοι ακαδημαϊκής μόρφωσης και εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και συμβουλευτικών εξειδικεύσεων, με κύριο τους στόχο να διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών, βασιζόμενοι στις δικές τους εμπειρίες ενσωμάτωσης όταν ήταν μαθητές/τριες, και λειτουργώντας ως μεταφραστές για την αποδοτικότερη επικοινωνία μεταξύ των οικογενειών και των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία με το σχολείο [85].

Ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Ολλανδία δέχτηκε στην επικράτεια της μη-δυτικές ομάδες μεταναστών, κυρίως Τούρκους, Σουρινάμους, Μαροκινούς εργάτες, ανθρώπους από τις Ολλανδικές Αντίλλες και την Αρούμπα ως αποικιακούς μετανάστες και πρόσφυγες κυρίως από το Ιράκ, το Ιράν, το Αφγανιστάν και τη Σομαλία. Το 2019 περίπου το 10% του ολλανδικού πληθυσμού θεωρήθηκε ότι ανήκει σε αυτές τις ομάδες και συνολικά το 20% (δυτικές και μη δυτικές ομάδες μεταναστών) δεν είναι αυτόχθονες πολίτες.

Το ολλανδικό σύστημα είναι αφενός εξαιρετικά συγκεντρωτικό και αφετέρου εξαιρετικά αποκεντρωμένο. Δεν υπάρχει ένα κοινό εθνικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο να ακολουθείται πιστά από όλα τα σχολεία, εντούτοις τίθενται στόχοι επίτευξης στη γενική εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας και το σχολικό συμβούλιο είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος κάθε σχολείου και για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της επίτευξης των στόχων που τέθηκαν κεντρικά.

Λήφθηκαν εκπαιδευτικά μέτρα μόνο όταν έγινε αλλαγή στην μεταναστευτική πολιτική που εφάρμοξε η Ολλανδία και αναγνώριζε την μόνιμη παραμονή των μεταναστών, διότι αρχικά η παραμονή τους θεωρήθηκε προσωρινή, έτσι αναμένοντας τον επαναπατρισμό τους δεν λήφθηκαν ειδικά μέτρα στην εκπαίδευση για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία [88]. Τα προγράμματα σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της χώρας, στην ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην κοινωνική ένταξη και συνοχή, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην διαμόρφωση του ενεργού πολίτη [89]. Τα προγράμματα αυτά δεν θα μπορούσαν να αποτελέσουν εξαίρεση στον κανόνα και όπως και με όλα τα υπόλοιπα

μαθήματα, έτσι και σ' αυτά ο τρόπος εκπαίδευσης και η βαρύτητα καθορίζονται από το σχολικό συμβούλιο, βάση των ειδικών συνθηκών που απορρέουν από τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες επικοινωνίας και κατανόησης θεωρούνται ως η μοναδική προϋπόθεση για την συμμετοχή και την ένταξη στην κοινωνία και στο σχολείο για τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Η απόκτηση και ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας όλων των μαθητών/τριών στα ολλανδικά, είτε ως πρώτης (γηγενείς και δεύτερης γενιάς μετανάστες) είτε ως δεύτερης γλώσσας, θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος επίτευξης για την εκπαίδευση. Η έμφαση επομένως δίνεται όλο και περισσότερο στην διδασκαλία της ολλανδικής ως δεύτερης γλώσσας για τους/τις νεοαφιχθέντες μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Τα σχολεία λαμβάνουν επιπλέον προσωπικό, πόρους και αντηρούν την ελάχιστη προϋπόθεση παρουσίας μαθητών/τριών που εμπίπτουν σε ειδικές κατηγορίες μειονεκτούντων (ολλανδοί από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, μαθητές/τριες από μειονότητες και μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία) τότε τους παρέχεται και επιπλέον κονδύλι στον προϋπολογισμό, για να μπορέσουν να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες που υστερούν στα ολλανδικά. Στους/στις μαθητές/τριες με σοβαρές γλωσσικές δυσκολίες παρέχετε ξεχωριστή υποστήριξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τον θεσμό των τάξεων γεφύρωσης, το πολύ για δυο έτη. Στις τάξεις γεφύρωσης μικρές ομάδες μαθητών/τριών λαμβάνουν εντατικά μαθήματα εκμάθησης της ολλανδικής. Υπάρχουν τρεις τύποι τάξεων γεφύρωσης, οι τάξεις γεφύρωση πλήρους παρακολούθησης, στις οποίες οι μαθητές/τριες λαμβάνουν για ένα ολόκληρο έτος εκμάθησης μόνο της ολλανδικής γλώσσας. Οι τάξεις γεφύρωσης μερικής παρακολούθησης, στις οποίες οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται στην εκμάθηση της ολλανδικής αλλά συμμετέχουν και για μερικές περιόδους στο κανονικό πρόγραμμα μαθημάτων. Και τέλος τις τάξεις γεφύρωσης εκτός σχολικού προγράμματος, στις οποίες οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου [90]. Η μητρική γλώσσα δεν διδάσκεται καθώς θεωρείται εμπόδιο για την κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση των φοιτητών που θα γίνουν εκπαιδευτικοί στο μέλλον διότι δεν γνωρίζουν το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Η γνώση της διαφορετικότητας οδηγεί στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής τους προσέγγισης στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων, στην ομαλή ένταξη και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στην κοινωνία και στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου [91].

Σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα

Τον 19ο αιώνα η Σουηδία ήταν μια φτωχή χώρα από την οποία μετανάστευαν οι άνθρωποι, αλλά από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα μετασχηματίστηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Η Σουηδία έχει μεταμορφωθεί βαθιά μέσω του αντίκτυπου της μετανάστευσης. Στα τέλη του αιώνα περίπου το 10% των πολιτών της Σουηδίας είχαν γεννηθεί εκτός της χώρας και περίπου το 20% είχαν τουλάχιστον έναν γονέα που είχε γεννηθεί σε άλλη χώρα. Επιπλέον, η Σουηδία έχει επικυρώσει το Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων, με την αναγνώριση πέντε εθνικών μειονοτήτων, των Σάμις, των Τορνεδαλιών, των Φινλανδών, των Ρομά και των Εβραίων.

Η Σουηδία διαθέτει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, καθοδηγούμενο από στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα που καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Η κυβέρνηση έχει τη γενική ευθύνη και θέτει το πλαίσιο για την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και οι δήμοι είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση της εκπαίδευσης που παρέχουν.

Η Σουηδία αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση καθώς ήταν η μόνη από της ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών, η οποία από την πρώτη στιγμή ακολούθησε μια σαφή πολιτική απέναντι στους μετανάστες [92]. Η Σουηδία είναι μια σοσιαλδημοκρατική χώρα, πρωτοπόρα στον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό φιλελευθερισμό, οπότε η πολυπολιτισμικότητα εύκολα εντάχθηκε σ' αυτήν την ιδεολογία [77], με την παροχή της σουηδικής υπηκοότητας και όλων των δικαιωμάτων που αυτή προϋποθέτει.

Στο σχολείο αξιολογούνται αρχικά οι γνώσεις του νεοεισαχθέντα μαθητή. Εάν το σχολείο κρίνει ότι ο μαθητής δεν διαθέτει επαρκή γνώση των σουηδικών για να μπορέσει να συμμετάσχει στην κανονική ηλικιακή τάξη διδασκαλίας του, τότε τοποθετείται σε προπαρασκευαστική τάξη, το πολύ για διάστημα δύο ετών. Ο σκοπός των προπαρασκευαστικών τάξεων είναι να δώσουν στους/στις νεοεισαχθέντες μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία τις γνώσεις που χρειάζονται για να μπορούν να λάβουν μέρος στην κανονική τάξη διδασκαλίας το συντομότερο δυνατό [93].

Επίσης υπάρχουν οι τάξεις προτεραιότητας για τους νεοεισαχθέντες μαθητές/τριες, με διάρκεια το πολύ ένα έτος. Ένας μαθητής που έχει πρόγραμμα προτεραιότητας μπορεί να λάβει περισσότερη ενισχυτική διδασκαλία στα σουηδικά (γηγενείς) ή στα σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους μαθητές/τριες της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Οι διαφορετικές προσωπικές ανάγκες και δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής/τριες, αναπροσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών του, ανακατανέμοντας χρόνο από δευτερεύοντα μαθήματα στα μαθήματα που πρέπει να δοθεί προτεραιότητα [93].

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολείο καταρτίζει υποχρεωτικά ένα ατομικό σχέδιο σπουδών για τους νεοαφιχθέντες μαθητές/τριες μετά την αρχική αξιολόγηση των γνώσεων τους. Το σχολείο καταρτίζει το πρόγραμμα σπουδών σε συνεργασία με τον σύμβουλο σταδιοδρομίας. Το σχέδιο επανεξετάζεται συνεχώς με βάση τις νέες αξιολογήσεις των γνώσεων του μαθητή με μεταναστευτική βιογραφία. Το ατομικό σχέδιο σπουδών είναι μακροπρόθεσμο και περιγράφει πώς ο μαθητής θα επιτύχει θέση στην ανώτερη εκπαίδευση με βάση τους επιδιωκόμενους του στόχους [93].

Κάθε παιδί στην Σουηδία διατηρεί το δικαίωμα εκμάθησης της μητρικής του γλώσσας, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση. Στο δημοτικό το σχολικό πρόγραμμα πραγματοποιείται σε περισσότερες από 16 γλώσσες εκτός της διδασκαλίας στα σουηδικά. Μάλιστα για τις κοινότητες των πέντε αναγνωρισμένων μειονοτήτων, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν ολόκληρο τον κύκλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνο στη μητρική τους γλώσσα (Mother Tongue Studies), με την προϋπόθεση ότι υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής που δικαιούται τη διδασκαλία σε αυτές τις γλώσσες. Τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας μπορούν να συνεχιστούν και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχουν τουλάχιστον πέντε μαθητές/τριες που δικαιούνται τη διδασκαλία σ' αυτή τη γλώσσα. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί της μητρικής γλώσσας εάν το απαιτούν οι ελλείψεις που παρουσιάζει ο μαθητής του παρέχουν βοήθεια και καθοδήγηση στα υπόλοιπα μαθήματα, εντός ή εκτός σχολείου. Η διδασκαλία παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τις προϋποθέσεις για να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και παράλληλα να διασφαλίσουν την ένταξη τους στην κοινωνία μέσω της πολυγλωσσίας [93].

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συνεχώς από προγράμματα που τους παρέχει το κράτος και το κράτος υποστηρίζει οικονομικά καινοτόμες μεθόδους μάθησης και αλλαγές στα διδακτικά εγχειρίδια. Στη Σουηδία, η δημόσια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν και για τις προαναφερθείσες παροχές δεν επιβαρύνονται οικονομικά οι οικογένειές των μαθητών/τριών [93].

Βελγικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το Βέλγιο θεωρείται ένα πολύγλωσσο και πολιτισμικό κράτος που αποτελείται από τρεις γλωσσικές περιοχές, τη γαλλική περιοχή στο Νότο (Βαλλώνι), την ολλανδική περιοχή στο Βορρά (Φλαμανδοί) και μια μειονότητα γερμανόφωνων. Ήδη η γλωσσική αυτή ποικιλομορφία

οδηγεί συχνά σε αντιπαραθέσεις στην διακυβερνητική και στην εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ των τριών κυρίαρχων ομάδων, που εντείνεται από την εισδοχή μεταναστευτικών πληθυσμών [92]. Το Βέλγιο δέχθηκε μετανάστες ως εργάτες στις βιομηχανίες του κυρίως από Ιταλία, Μαρόκο, Αλγερία, Τουρκία, Ελλάδα και αποτελούν πλέον το 30% του πληθυσμού του.

Καταρχάς δεν υπάρχει ένα ομοσπονδιακό βελγικό μοντέλο ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία επειδή η ευθύνη για πολλά από τα θέματα που σχετίζονται με την ένταξη των μεταναστών (π.χ. εκπαίδευση, στέγαση, υγεία, απασχόληση) εμπίπτει στα χέρια των περιφερειών και των κοινοτήτων. Παρ' όλα αυτά, σε ομοσπονδιακό επίπεδο, η κυβέρνηση εξέδωσε πολιτική συμφωνία το 2003 που προωθούσε την ιδέα της «κοινής ιθαγένειας», με στόχο τη βελτίωση της υποδοχής των μεταναστών στο Βέλγιο, την ενίσχυση της αυτονομίας των νεοεισερχόμενων και την αντιμετώπιση των διακρίσεων.

Στη φλαμανδική κοινότητα, δίνεται σημασία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία δίνει έμφαση στην ικανότητα των μαθητών/τριών να αντιμετωπίζουν τους άλλους πολιτισμούς με σεβασμό. Παρέχεται το μάθημα των γαλλικών, γερμανικών και αγγλικών από το 1981 για να καλύψει τις ανάγκες των άλλων δύο κυρίαρχων κοινοτήτων. Μέσω του προγράμματος των «Ίσων Ευκαιριών» από το Υπουργείο Παιδείας διατίθενται επιπλέον πόροι για τη διδασκαλία των ολλανδικών ως δεύτερης γλώσσας σε μη ολλανδόφωνους μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Στην πολιτική αυτή κάθε μαθητής που εισέρχεται για πρώτη φορά στην δημόσια εκπαίδευση εξετάζεται υποχρεωτικά στο επίπεδο της γλώσσας διδασκαλίας. Εάν το επίπεδο του παιδιού δεν κριθεί ικανοποιητικό τότε αυτό μπορεί είτε να παρακολουθεί τρεις περιόδους την εβδομάδα επιπλέον μαθήματα εκμάθησης ολλανδικών, είτε μπορεί να αντικαταστήσει ένα μάθημα με την εκμάθηση της γλώσσας, ή να επιλέξει τα ολλανδικά ως μάθημα γλώσσας, ανάλογα με τις ανάγκες που θα υποδείξει η αρχική διαγνωστική εξέταση.

Στη γαλλική κοινότητα, έχουν υπογραφεί συμφωνίες με την Ελλάδα, την Ιταλία, το Μαρόκο, την Πορτογαλία, την Τουρκία, τη Ρουμανία και την Ισπανία (χώρες από τις οποίες προέρχονται οι περισσότεροι μετανάστες αυτής της περιοχής). Στα πλαίσια αυτών των συμφωνιών τα σχολεία μπορούν να επωφεληθούν από την παρουσία τουλάχιστον ενός εκπαιδευτικού από τις συνεργαζόμενες χώρες. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν μαθήματα μητρικής γλώσσας και πολιτιστικής διδασκαλίας. Επίσης εάν υπάρχουν τουλάχιστον δέκα μαθητές/τριες για τους οποίους η γαλλική θεωρείται δεύτερη γλώσσα, τους παρέχονται έως και τρεις περιόδους την εβδομάδα επιπλέον ενισχυτικά γλωσσικά μαθήματα. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετική πολιτισμική προέλευση των μαθητών/τριών, η γαλλική κοινότητα έχει αναπτύξει μια εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στην τόνωση του διαπολιτισμικού διαλόγου [94].

Στη γερμανική κοινότητα, διατίθενται πρόσθετοι πόροι σε εκπαιδευτικούς κυρίως για να βοηθήσουν παιδιά μεταναστών και μειονοτήτων να μάθουν γερμανικά. Το βάρος δίνεται στην ενσυναίσθηση αποδοχή και καλλιέργεια/ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου, πρακτική στην οποία οι μαθητές/τριες εξετάζουν την ιστορία και τη ζωή των συμμαθητών/τριών τους που γεννήθηκαν σε ξένες χώρες.

Λόγω των ήδη υπαρχόντων πολιτισμικών προβλημάτων μεταξύ των τριών κυρίαρχων κοινοτήτων, η ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκε θετικά από τους Βέλγους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι η διαπολιτισμική κατάρτιση και επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει τον καταλυτή για να επέλθει η πολυπόθητη μεταστροφή από τις μονοπολιτισμικές αντιλήψεις που προωθούν το εκπαιδευτικό σύστημα και οι τρεις κυρίαρχες κοινότητες στην κοινωνία. Κινούμενοι σε αυτό το μήκος κύματος ιδρυθήκαν στην φλαμανδική κοινότητα δυο παιδαγωγικά κέντρα με σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της κοινότητας το πρώτο και το δεύτερο για την συγκέντρωση, καταγραφή και επεξεργασία πολυπολιτισμικών δράσεων και απόψεων άλλων χωρών, καθώς και για τη διατύπωση λύσεων για τα υφιστάμενα προβλήματα [89].

Μεθοδολογία

Όπως έχει αναφερθεί και στην εισαγωγή της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, λόγω της επικαιρότητας της αύξησης στην φοίτηση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στα κυπριακά σχολεία, θεωρήθηκε σκόπιμη η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στην διαπολιτισμική κυπριακή εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τις απόψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Κύπρου σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας και της ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία σε επίπεδο σχολείου, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και των δεξιοτήτων τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη για αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία που συνιστούν το σχεδιασμό του ερευνητικού μέρους της εργασίας. Αρχικά περιγράφεται το δείγμα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και παρουσιάζεται συνοπτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεκπεραίωσή της.

Το Δείγμα

Το δείγμα της ερευνητικής εργασίας περιλάμβανε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Κύπρου.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με συνδυασμό της σκόπιμης και της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, καθώς ήταν απαραίτητη η συμμετοχή δύο ομάδων-στρωμάτων εκπαιδευτικών, Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης και ταυτόχρονα, η συμπερίληψη εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία που λειτουργεί το πρόγραμμα Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης (ΔΡΑ.Σ.Ε). Λόγω των συνθηκών που προκλήθηκαν από την πανδημία του Covid-19, οι οποίες δεν επέτρεπαν τη φυσική παρουσία στα σχολεία και τις δια ζώσης συναντήσεις με εκπαιδευτικούς του δείγματος, αξιοποιήθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας. Συγκεκριμένα, αφού αρχικά είχαν επιλεγεί σκόπιμα συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, αυτοί στη συνέχεια λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές και οι νέοι παραλήπτες ως νέοι πολλαπλασιαστές, κ.ο.κ. [95].

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει αναλυτικά το πλήθος των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή.

Πίνακας 2

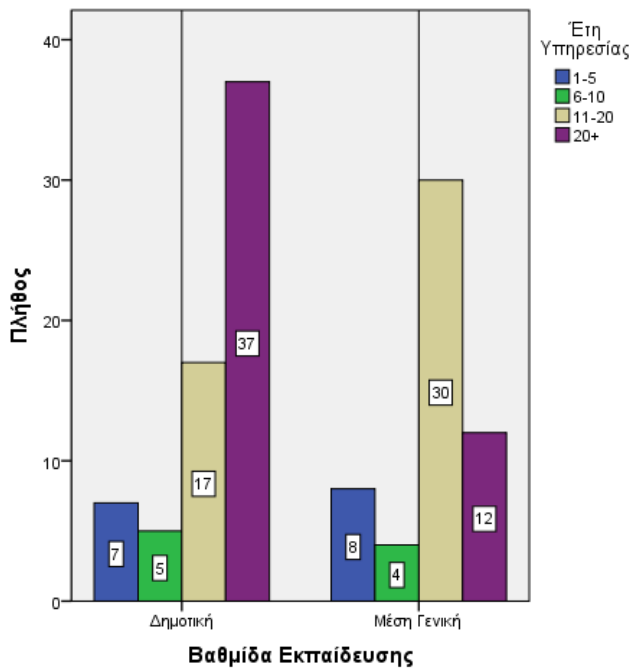
Το δείγμα της έρευνας

		Φύλο		Σύνολο
		Ανδρας	Γυναίκα	
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Δημοτική	15	51	66 (55,0%)
	Μέση Γενική	20	34	54 (45,0%)
Σύνολο		35 (29,2%)	85 (70,8%)	120 (100%)

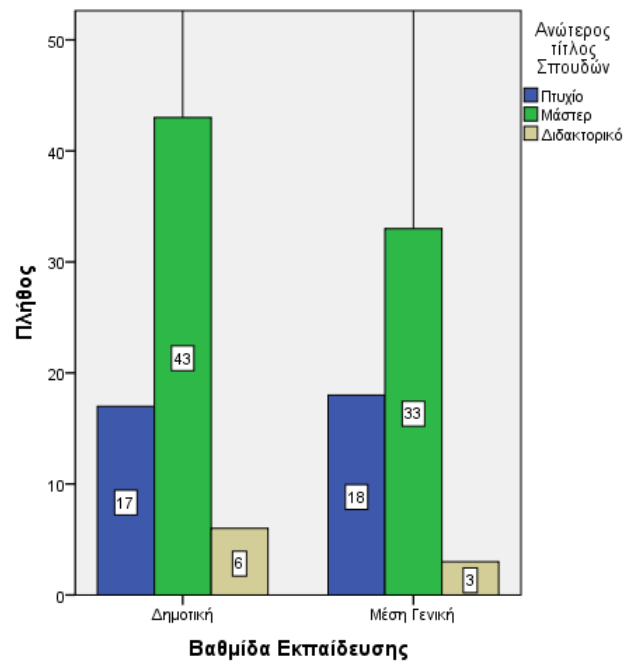
Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, το δείγμα αποτελούσαν 120 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 66 (55%) προέρχονται από τη Δημοτική Εκπαίδευση και οι 54 (45%) από τη Μέση Γενική Εκπαίδευση. Από τους εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 22,7% (N=15) ήταν άνδρες και το υπόλοιπο 77,3% (N=51) ήταν γυναίκες. Αντίστοιχα, από τους εκπαιδευτικούς Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, το 37% (N=20) ήταν άνδρες και το 63% (N=34) ήταν γυναίκες. Επιπρόσθετα, από τους 54 εκπαιδευτικούς της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης οι 11 είναι της ειδικότητας των φιλολογικών και οι 43 εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 50% από αυτούς (N=33) έχουν αναφέρει ότι διδάσκουν ή έχουν διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Στα Διαγράμματα 6 και 7 παρουσιάζονται, αντίστοιχα, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και ο ανώτερος τίτλος σπουδών τους, ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 6, το 56% των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης (N=37) έχουν περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας. Αντίστοιχα, για τους εκπαιδευτικούς της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, οι περισσότεροι που συμμετείχαν στο δείγμα έχουν 11 έως 20 έτη υπηρεσίας (N=30, ποσοστό 55,6% του συνόλου των εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης). Από το Διάγραμμα 7 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην καθεμιά από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (65,2% των εκπαιδευτικών Δημοτικής και 61,1% της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης), έχει ως ανώτερο τίτλο σπουδών Μεταπτυχιακό τίτλο επιπέδου Μάστερ. Επιπρόσθετα, μόνο το 25,8% των εκπαιδευτικών της

Δημοτικής Εκπαίδευσης (N=17) και το 33,3% της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (N=18) δεν έχουν οποιοδήποτε Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.



Διάγραμμα 6: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων



Διάγραμμα 7: Ανώτερος τίτλος σπουδών εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων

Όσον αφορά στην θέση των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο στη Δημοτική όσο και στην Μέση Γενική Εκπαίδευση, τα περισσότερα άτομα του δείγματος ήταν απλοί εκπαιδευτικοί. Στη Δημοτική Εκπαίδευση 17 άτομα (25,8%) είχαν τη θέση Διευθυντή και 7 άτομα (10,6%) τη θέση Βοηθού Διευθυντή. Το δείγμα της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης περιελάμβανε μόνο 4 Βοηθούς Διευθυντές και κανένα άτομο στη θέση Διευθυντή.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για την απάντηση των ερωτημάτων της έρευνας θεωρήθηκε ως κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε σε φόρμες Google και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούνταν να το συμπληρώσουν ηλεκτρονικά (Παράρτημα Ι). Η απάντηση σε κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου ήταν υποχρεωτική και ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 10-12 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε τρεις άξονες και περιλάμβανε συνολικά 78 δηλώσεις. Ο πρώτος άξονας περιλάμβανε τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν το φύλο, την ηλικιακή τους

κατηγορία, το ανώτερο επίπεδο σπουδών τους, τα έτη υπηρεσίας τους, την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν και την οργανική τους θέση στο σχολείο (Δηλώσεις ερωτηματολογίου A1-A6). Επιπρόσθετα, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην Μέση Γενική Εκπαίδευση, καλούνταν να σημειώσουν την ειδικότητα τους (Δήλωση ερωτηματολογίου A7). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης, αυτοί καλούνταν να αναφέρουν κατά πόσο έχουν διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία (Δήλωση ερωτηματολογίου A8).

Ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου περιελάμβανε οκτώ δηλώσεις που αφορούσαν χαρακτηριστικά του σχολείου που υπηρετούσε ο κάθε εκπαιδευτικός. Στις δηλώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να συμπληρώσουν κατά πόσο το σχολείο που υπηρετούν εφαρμόζει πολιτικές του ΥΠΠΑΝ σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία (Δηλώσεις ερωτηματολογίου B1-B8). Επιπρόσθετα, στον άξονα αυτό περιλαμβανόταν μια δήλωση στην οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να σημειώσουν κατά πόσο οι ίδιοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την μετανάστευση, τη διγλωσσία, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, την ετερότητα, την πολιτισμική ταυτότητα και την αντιρατσιστική πολιτική (Δήλωση ερωτηματολογίου B9). Τέλος στο δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου περιλήφθηκε μια δήλωση όπου καλούσε τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα διδακτικών προσεγγίσεων και διερευνητικής μάθησης για αποτελεσματική διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά ή πολυγλωσσικά πλαίσια τάξεων μεικτής ικανότητας (Δήλωση ερωτηματολογίου B10).

Στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται συνολικά 53 δηλώσεις οι οποίες κατανέμονται σε έξι θεματικές ενότητες-παράγοντες που αναφέρονται στην βιβλιογραφία και περιγράφονται πιο κάτω. Στις δηλώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν τις απόψεις τους για τις διαπολιτισμικές δράσεις που εφαρμόζουν, πόσο συχνά τις εφαρμόζουν αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην διδασκαλία των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. Συγκεκριμένα στον άξονα αυτό περιλαμβάνονται επτά δηλώσεις που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου, Αναλυτικών Προγραμμάτων και εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο (Δηλώσεις ερωτηματολογίου Γ1-Γ7). Στις δηλώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά και 4=πολύ) τον βαθμό στον οποίο ισχύει η κάθε μια στο σχολείο τους.

Επιπρόσθετα το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε οκτώ δηλώσεις σε τετράβαθμη κλίμακα Likert, οι οποίες αναφέρονταν στο επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών να οργανώνουν αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους/τις μαθητές/τριες αξιοποιώντας τις διαπολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης (Δηλώσεις ερωτηματολογίου Γ8-Γ15). Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώνουν στις δηλώσεις το βαθμό στον οποίο ισχύει για αυτούς η κάθε μια από αυτές τις δηλώσεις (1=καθόλου, 2=σε μικρό βαθμό, 3=σε ικανοποιητικό βαθμό και 4=σε μεγάλο βαθμό).

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται, επίσης, τέσσερις δηλώσεις που αφορούν σε δραστηριότητες και προσεγγίσεις που σχετίζονται με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών/τριών, κοινωνικά ζητήματα και επίπεδο γνώσης της ελληνικής (Δηλώσεις ερωτηματολογίου Γ16-Γ19) και εννιά δηλώσεις που αφορούν σε πρακτικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία τους και σχετίζονται με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία (Δηλώσεις ερωτηματολογίου Γ20-Γ28). Στις δηλώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν οι πρακτικές αυτές στα μαθήματα (1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=σε μερικά μαθήματα, 3=στα περισσότερα μαθήματα και 4=σχεδόν σε κάθε μάθημα).

Επιπρόσθετα το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 11 δηλώσεις που αφορούσαν στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο (Δηλώσεις ερωτηματολογίου Γ29-Γ39) και οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν την άποψή τους όσον αφορά στο πόσο συχνά συμβαίνει κάθε μια.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, στο ερωτηματολόγιο περιλήφθηκαν 14 δηλώσεις (Δηλώσεις ερωτηματολογίου Γ40-Γ53), όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν σε τετράβαθμη κλίμακα Likert τον βαθμό επίδρασης της καθεμιάς.

Διαδικασία

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το συγχρονικό σχέδιο έρευνας. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα επισκόπησης η οποία περιλαμβάνει συγχρονικό σχέδιο βάση του οποίου τα δεδομένα συλλέγονται κυρίως μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, για ένα δείγμα περιπτώσεων που επιλέχθηκαν από κάποιον ευρύτερο πληθυσμό περιπτώσεων σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, προκειμένου να εντοπισθούν συγκεκριμένοι συνδυασμοί συσχετίσεων για διάφορες μεταβλητές [96], οι επικρατούσες δηλαδή τάσεις [97].

Η μέθοδος της επισκόπησης υποδιαιρεί την μελέτη σε τρεις σημαντικές φάσεις: την προπαρασκευαστική φάση, την κύρια φάση και την τελική φάση ανάλυσης-παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα στην προπαρασκευαστική φάση συγκεκριμενοποιήσαμε τον σκοπό εκπόνησης της έρευνας, κάναμε μια βιβλιογραφική επισκόπηση για προϋπάρχουσες έρευνες, θέσαμε βάση αυτών τα ερευνητικά μας ερωτήματα, επιλέξαμε τον πληθυσμό που θα αποτελούσε την πηγή πληροφοριών, καθορίσαμε και σχεδιάσαμε την μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Τέλος, πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήσαμε μια πιλοτική έρευνα, με τη χρήση του ερωτηματολογίου που σχεδιάσαμε και άμεση ανατροφοδότηση από τους δυο εκπαιδευτικούς που επιλέχθηκαν για την δοκιμή του, για να αποδειχθεί η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητά του. Με αυτόν τον τρόπο εξακριβώθηκε ο ακριβής χρόνος που χρειάζονται οι συμμετέχοντες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης ελέγχθηκε η σαφήνεια των ερωτήσεων, η κατανόηση της γλώσσας γραφής, οι αντιδράσεις που δημιουργεί και αν κρατάει το ενδιαφέρον μέχρι τέλους. Έπειτα από κάποιες διορθώσεις διαμορφώσαμε την τελική του μορφή και προχωρήσαμε στη διεξαγωγή της έρευνας μας.

Κατά την διάρκεια της κύριας φάσης ήρθαμε σε τηλεφωνική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς κυπριακών δημόσιων σχολείων για να τους ενημερώσουμε για τους σκοπούς της έρευνας και την αναγκαιότητα συμμετοχής των ιδίων στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και για να προτείνουν σε άλλους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς διαδικτυακά μέσω Google Forms, αφού τους δόθηκαν και εξηγήσεις για τη συμπλήρωσή του. Το ημερολόγιο παρέμεινε ανοικτό στην πλατφόρμα για συμπλήρωση για χρονικό διάστημα 15 ημερών.

Στο τελευταίο στάδιο της μελέτης αυτής, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία, η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και η ερμηνεία και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην προπαρασκευαστική φάση. Από την πλατφόρμα Google Forms πήραμε τα δεδομένα του ερωτηματολογίου σε λογιστικό φύλλο Excel, τα οποία στη συνέχεια έτυχαν επεξεργασίας χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS. Για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι δηλώσεις που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση (internal consistency) μεταξύ τους και με το χαρακτηριστικό που μετρούν, διενεργήθηκε εκτίμηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ή συνοχής μέσω του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alpha. Ακολούθως, εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική στις δηλώσεις του άξονα Γ', για την εύρεση του βαθμού στον οποίο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη βαθμίδα τους.

Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται εκτενώς τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Αρχικά παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν στον τύπο των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και στις πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου, που υιοθετούνται στα σχολεία αυτά. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ή συνοχής των δηλώσεων που περιλαμβάνονται στις έξι θεματικές ενότητες-παράγοντες του άξονα Γ' του ερωτηματολογίου. Τέλος αναφέρονται τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την περιγραφική ανάλυση των 53 δηλώσεων του άξονα Γ' και απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτά σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης για τη διαχείριση της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο.

Εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία της Κύπρου

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 34,2% (N=41) υπηρέτησε ή υπηρετεί σε σχολείο της Κύπρου όπου εφαρμόζεται το πρόγραμμα Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης (ΔΡΑ.Σ.Ε) (Πίνακας 3). Οι 27 είναι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι 14 είναι εκπαιδευτικοί της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι δύο είναι της ειδικότητας των Φιλολογικών.

Πίνακας 3

Υπηρεσία σε σχολείο με πρόγραμμα ΔΡΑ.Σ.Ε

		Βαθμίδα		Σύνολο
		Δημοτική Εκπαίδευση	Μέση Γενική εκπαίδευση	
Υπηρεσία σε σχολείο ΔΡΑ.Σ.Ε	Ναι	27	14	41 (34,2%)
	Όχι	39	40	79 (65,8%)
Σύνολο		66	54	120 (100%)

Επιπρόσθετα, τα δεδομένα έχουν δείξει ότι το 68,2% των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης (N=45) και το 77,8% των εκπαιδευτικών της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (N=42) δήλωσαν ότι στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν φοιτούν περισσότεροι από δέκα μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Παράλληλα, οι μισοί περίπου από τους εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης (N=32) έχουν αναφέρει ότι στην τάξη που διδάσκουν φοιτούν περισσότεροι από δύο μαθητές/τριες της κατηγορίας αυτής, ενώ η δήλωση αυτή ισχύει μόνο για το 37% των εκπαιδευτικών της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (N=20).

Όσον αφορά στην εφαρμογή στο σχολείο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών της πολιτικής για διάγνωση του βαθμού κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία του ΥΠΠΑΝ, το 74,2% των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης (N=49) απάντησε θετικά, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, όπου μόνο το 20,4% (N=11) έδωσε θετική απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (24,1%, N=13) δεν γνώριζαν κατά πόσο η πολιτική αυτή εφαρμόζεται στο σχολείο τους.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης (68,2%, N=45) έχουν, επίσης, αναφέρει ότι στο σχολείο τους παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία και πρόγραμμα ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Όσον αφορά στα σχολεία της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, μόνο το 20,4% των εκπαιδευτικών (N=11) έχουν σημειώσει ότι στο σχολείο τους εφαρμόζεται πρόγραμμα ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπρόσθετα, το 48,1% των εκπαιδευτικών της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (N=26) έχουν αναφέρει ότι στο σχολείο τους προσφέρονται μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε απογευματινό χρόνο από τα Επιμορφωτικά Κέντρα και τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης (Κ.Ι.Ε.).

Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ή συνοχής (internal consistency)

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ή συνοχής έγινε αρχικά για τις επιμέρους διαστάσεις-παράγοντες του ερωτηματολογίου μέσω του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alpha και στη συνέχεια υπολογίστηκε ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας για όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνονται στις έξι διαστάσεις. Σε κάθε περίπτωση, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha που προέκυπτε από τον έλεγχο συγκρινόταν με την τιμή 0,70, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για να χαρακτηριστεί το ερωτηματολόγιο αξιόπιστο θα πρέπει ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha να είναι μεγαλύτερος του 0,70 [98]. Τα

αποτελέσματα του ελέγχου της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας παρουσιάζονται αναλυτικά πιο κάτω, αρχικά για τις επιμέρους διαστάσεις και στη συνέχεια για το συνολικό ερωτηματολόγιο.

Η διερεύνηση της αξιοπιστίας της πρώτης διάστασης-παράγοντα «διαχείριση της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πολιτικής» έδειξε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha ισούται με $0,78 > 0,7$, που είναι ικανοποιητική τιμή. Το αποτέλεσμα καταδεικνύει ότι οι επτά δηλώσεις συνθέτουν ικανοποιητικά μια κλίμακα, καθώς παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha για τη δεύτερη διάσταση «δεξιότητες οργάνωσης δραστηριοτήτων αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους/τις μαθητές/τριες αξιοποιώντας τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης», στην οποία συμπεριλαμβάνονται οκτώ δηλώσεις, ισούται με $0,91 > 0,9$, καταδεικνύοντας την υψηλή συνοχή μεταξύ των δηλώσεων αυτών.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των τεσσάρων δηλώσεων που αναφέρονται στην τρίτη διάσταση «δραστηριότητες και προσεγγίσεις σχετικές με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών/τριών, κοινωνικά ζητήματα και επίπεδο γνώσης της ελληνικής» έδειξε ικανοποιητική τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alpha ίση με $0,77 > 0,7$. Επομένως οι τέσσερις δηλώσεις παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση και συνθέτουν ικανοποιητικά μια κλίμακα.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha για την τέταρτη διάσταση «πρακτικές εκπαιδευτικών στη διδασκαλία που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία», στην οποία συμπεριλαμβάνονται εννιά δηλώσεις, ισούται με $0,826 > 0,8$, καταδεικνύοντας την υψηλή συνοχή μεταξύ των δηλώσεων αυτών.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των τεσσάρων δηλώσεων που αναφέρονται στην πέμπτη διάσταση «συμπεριφορά των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο» έδειξε ικανοποιητική τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alpha ίση με $0,74 > 0,7$. Επομένως οι 11 δηλώσεις παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση και συνθέτουν ικανοποιητικά μια κλίμακα.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha για την έκτη διάσταση «παράγοντες που σχετίζονται την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία και τον βαθμό επίδρασης τους», στην οποία συμπεριλαμβάνονται 14 δηλώσεις, ισούται με $0,74 > 0,7$. Ο δείκτης είναι ικανοποιητικός, υποδηλώνοντας υψηλή συνοχή μεταξύ των δηλώσεων. Επομένως, οι δηλώσεις αυτές συνθέτουν ικανοποιητικά μια κλίμακα.

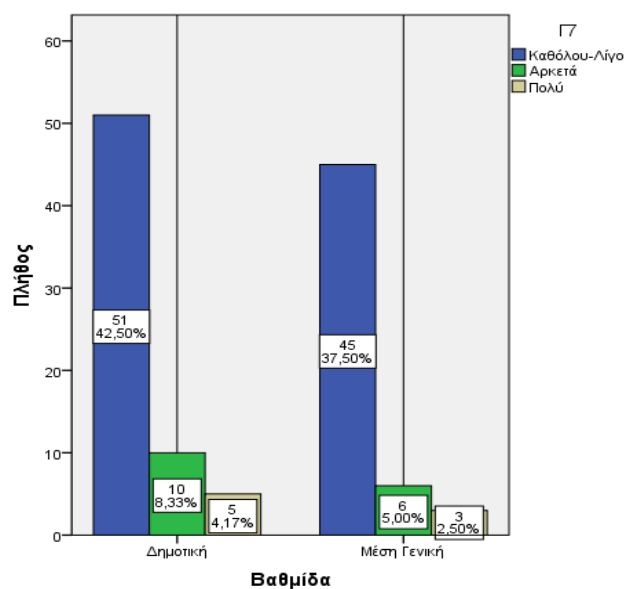
Όσον αφορά στην εσωτερική συνέπεια όλων των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο δείκτης Cronbach alpha ισούται με $0,885 > 0,8$, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει υψηλή συνοχή μεταξύ των 53 δηλώσεων που περιλαμβάνονται σε αυτό. Σε συνδυασμό με τους ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας των επιμέρους διαστάσεων του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνουν τις δηλώσεις αυτές, προκύπτει ότι μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο για τη μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στα θέματα που περιλαμβάνει.

Απόψεις εκπαιδευτικών για διάφορες πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στις διάφορες πτυχές που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία παρουσιάζονται παρακάτω σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ξεχωριστά για την καθεμιά από τις έξι διαστάσεις περιεχομένου του ερωτηματολογίου που περιλάμβαναν δηλώσεις για απόψεις εκπαιδευτικών.

Πρώτη διάσταση: Διαχείριση διαφορετικότητας σε εκπαιδευτική πολιτική/Αναλυτικό Πρόγραμμα

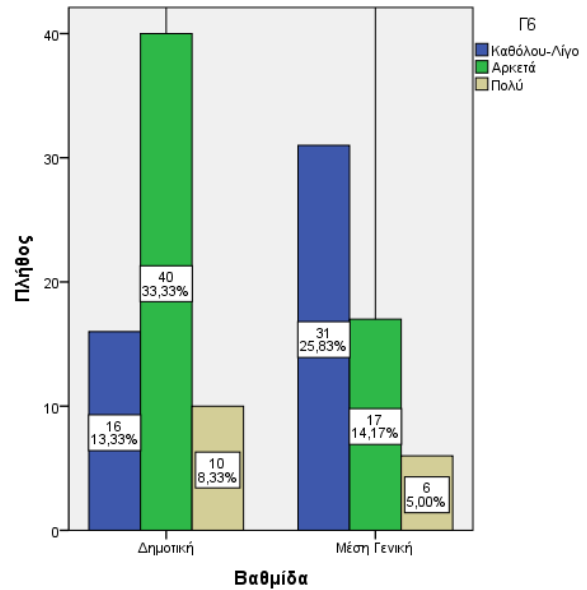
Σχετικά με τις δηλώσεις που περιλαμβάνονται στην πρώτη διάσταση του ερωτηματολογίου και αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη «διαχείριση της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πολιτικής», το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, τόσο της Δημοτικής (77,3%) όσο και της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (83,3%) έχουν αναφέρει ότι έχουν καθόλου ή λίγο χρόνο για να ετοιμάζουν δραστηριότητες ή φύλλα εργασίας για μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Το Διάγραμμα 8 παρουσιάζει τα πιο πάνω αποτελέσματα.



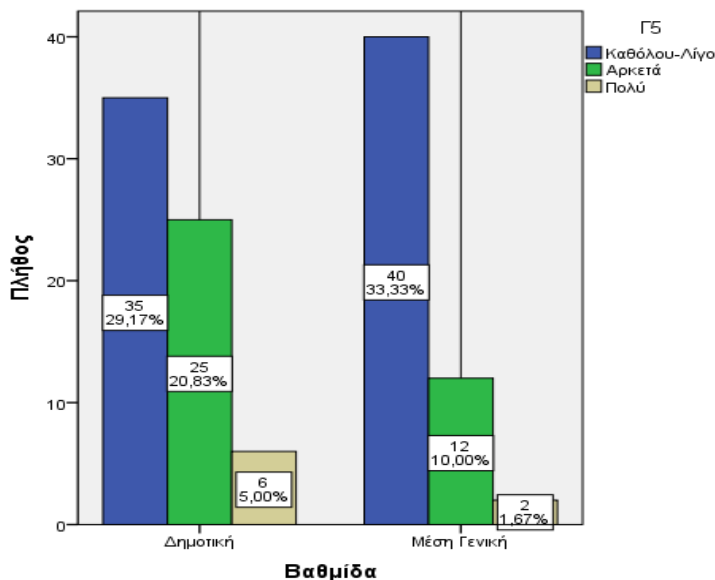
Διάγραμμα 8: Χρόνος για ετοιμασία υλικού για μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία

Όσον αφορά στο κατά πόσο μπορούν να επιλέγουν ελεύθερα το περιεχόμενο στο οποίο θα εστιάσουν στο μάθημα που διδάσκουν, το 75,8% των εκπαιδευτικών Δημοτικής σημείωσε ότι αυτό μπορεί να το κάνει από αρκετά ως πολύ. Αντίθετα, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (42,6%) δήλωσαν ότι μπορούν να επιλέγουν ελεύθερα το περιεχόμενο εστίασης του μαθήματός τους, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 9.

Σχετικά με το αν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία ενισχύονται σε θέματα ορολογίας και βασικών πυρηνικών γνώσεων στην ελληνική γλώσσα, σε διάφορα μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων έχουν αναφέρει ότι αυτό δεν συμβαίνει ή συμβαίνει σε πολύ λίγο βαθμό, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 10.



Διάγραμμα 9: Ελεύθερη επιλογή περιεχομένου εστίασης στο μάθημα

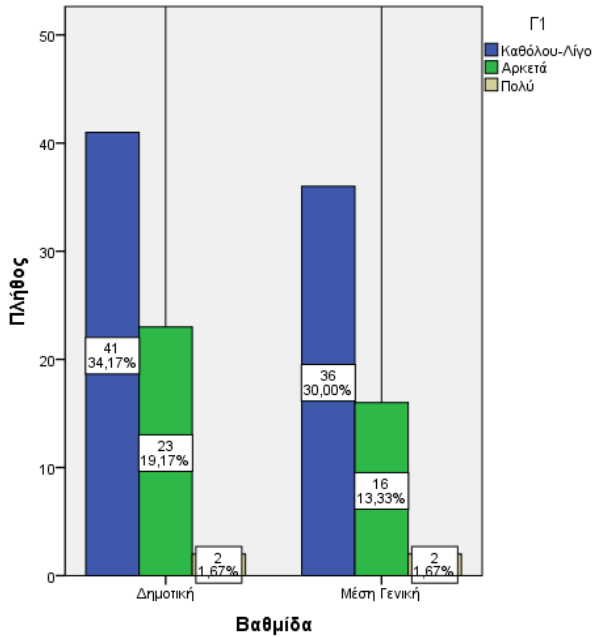


Διάγραμμα 10: Ενίσχυση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία σε θέματα ορολογίας και βασικών γνώσεων ελληνικής γλώσσας σε διάφορα μαθήματα

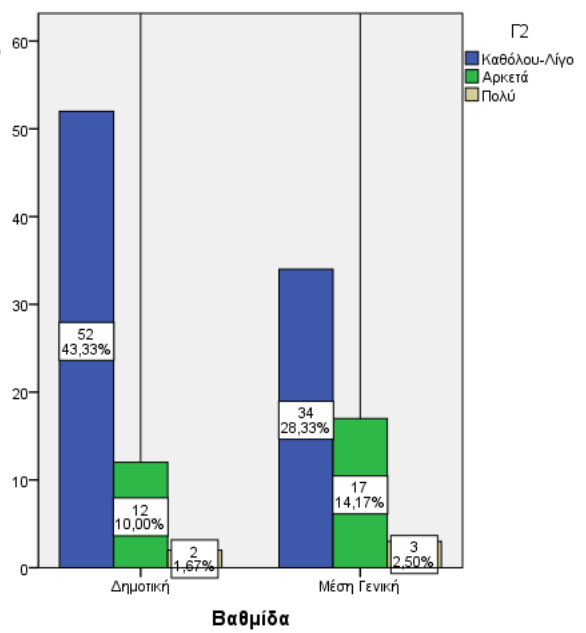
Παρόμοια αποτελέσματα έχουν φανεί και στην περίπτωση που σχετίζεται με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα κείμενα πολιτικής στην Κύπρο, όπως δείχνουν τα αντίστοιχα Διαγράμματα 11 και 12. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων (64,2%) έχουν αναφέρει ότι τα κείμενα πολιτικής στην Κύπρο δίνουν από καθόλου έως πολύ λίγο προτεραιότητα στην ανάγκη ενασχόλησης με τη διαφορετικότητα στις τάξεις (Διάγραμμα 11). Την ίδια άποψη έχουν οι εκπαιδευτικοί και των δύο

βαθμίδων για τα Αναλυτικά Προγράμματα. Συγκεκριμένα, ποσοστό 71,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν λαμβάνουν υπόψη

τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών που φοιτούν στις διάφορες τάξεις και μόνο το 4,2% των εκπαιδευτικών εντοπίζουν διαφοροποίηση στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Διάγραμμα 12).

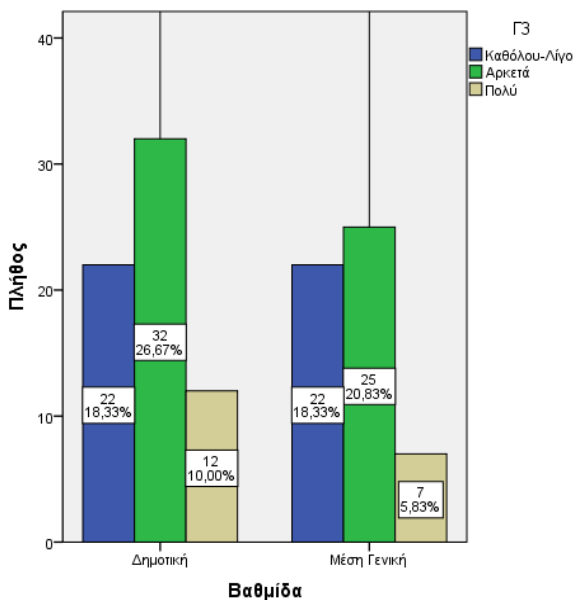


Διάγραμμα 11: Προτεραιότητα κειμένων πολιτικής στη διαφορετικότητα

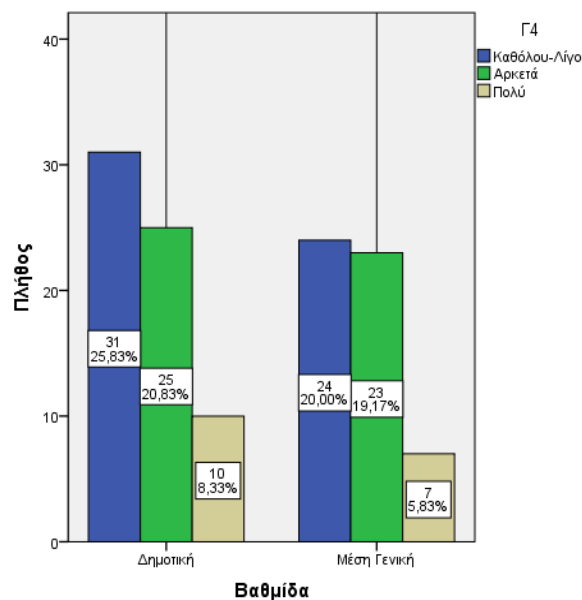


Διάγραμμα 12: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα

Όσον αφορά στην έμφαση που μπορεί να δίνει το σχολείο στη διαχείριση της διαφορετικότητας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες Εκπαίδευσης (66,7% Δημοτικής και 59,3% Μέσης) έχουν αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει αρκετά έως πολύ (Διάγραμμα 13). Παράλληλα, περίπου το 55% των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας σημείωσε ότι στο σχολείο τους πραγματοποιούνται δραστηριότητες διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής αγωγής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης σε αρκετό ή μεγάλο βαθμό (Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 13: Στο σχολείο δίνεται έμφαση στην διαχείριση της διαφορετικότητας



Διάγραμμα 14: Πραγματοποίηση διαπολιτισμικών και αντιρατσιστικών δραστηριοτήτων

Δεύτερη διάσταση: Δεξιότητες εκπαιδευτικών για οργάνωση αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους/τις μαθητές/τριες, αξιοποιώντας διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης

Όσον αφορά στη διάσταση αυτή, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αποτιμήσουν τον βαθμό επάρκειας τους να οργανώνουν αποτελεσματική διδασκαλία, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4, για τις διάφορες πτυχές στις οποίες εξέφρασαν την άποψή τους. Συγκεκριμένα, περίπου το 25% των εκπαιδευτικών της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης θεωρούν ότι έχουν ψηλό επίπεδο επάρκειας στη διοργάνωση συζητήσεων στην τάξη για θέματα σχετικά με την κοινωνία και στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία ή να αναπτύξουν διδακτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν θέματα σχετικά με την κοινωνία και να παρακινούν όλους τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά ζητήματα.

Πίνακας 4

Επάρκεια εκπαιδευτικών για οργάνωση αποτελεσματικής διδασκαλίας

Δήλωση	Επίπεδο επάρκειας	Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Δημοτική	Μέση	
1. Μπορώ να σχεδιάζω δραστηριότητες που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να δοκιμάζουν τις δικές τους ιδέες στο μάθημα.	Καθόλου/Μικρός βαθμός	37 (56,1%)	34 (63,0%)	71(59,2%)
	Ικανοποιητικός βαθμός	24 (36,4%)	14 (25,9%)	38(31,7%)
	Μεγάλος βαθμός	5 (7,6%)	6 (11,1%)	11(9,2%)
2. Μπορώ να οργανώνω συζητήσεις στην τάξη, στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	Καθόλου/Μικρός βαθμός	21 (31,8%)	25 (46,3%)	46 (38,3%)
	Ικανοποιητικός βαθμός	34 (51,5%)	17 (31,5%)	51 (42,5%)
	Μεγάλος βαθμός	11 (16,7%)	12 (22,2%)	23(19,2%)
3. Μπορώ να αναπτύσσω διδακτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν θέματα σχετικά με την κοινωνία.	Καθόλου/Μικρός βαθμός	16 (24,2%)	20 (37,0%)	36 (30,0%)
	Ικανοποιητικός βαθμός	39 (59,1%)	20 (37,0%)	58 (49,2%)
	Μεγάλος βαθμός	11 (16,7%)	14 (25,9%)	25 (20,8%)
4. Μπορώ να αναπτύσσω δραστηριότητες που παρακινούν όλους τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά ζητήματα.	Καθόλου/Μικρός βαθμός	12 (18,2%)	18 (33,3%)	30 (25,0%)
	Ικανοποιητικός βαθμός	39 (59,1%)	21 (38,9%)	60 (50,0%)
	Μεγάλος βαθμός	15 (22,7%)	15 (27,8%)	30 (25,0%)

Δήλωση	Επίπεδο επάρκειας	Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Δημοτική	Μέση	
5. Μπορώ να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου, ώστε να ανταποκρίνεται σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	Καθόλου/Μικρός βαθμός	32 (48,5%)	26 (48,1%)	58 (48,3%)
	Ικανοποιητικός βαθμός	30 (45,5%)	22 (40,7%)	52 (43,3%)
	Μεγάλος βαθμός	4 (6,1%)	6 (11,1%)	10 (8,3%)
6. Μπορώ οργανώνω τη διδασκαλία μου με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μου.	Καθόλου/Μικρός βαθμός	31 (47,0%)	26 (48,1%)	57 (47,5%)
	Ικανοποιητικός βαθμός	29 (43,9%)	21 (38,9%)	50 (41,7%)
	Μεγάλος βαθμός	6 (9,1%)	7 (13,0%)	13 (10,8%)
7. Μπορώ να οργανώνω συζητήσεις στην τάξη για θέματα σχετικά με την κοινωνία.	Καθόλου/Μικρός βαθμός	11 (16,7%)	15 (27,8%)	26 (21,7%)
	Ικανοποιητικός βαθμός	42 (63,6%)	24 (44,4%)	66 (55,0%)
	Μεγάλος βαθμός	13 (19,7%)	15 (27,8%)	28 (23,3%)
8. Μπορώ να ενσωματώνω πρακτικές διαφοροποίησης στη διδασκαλία μου για να καλύπτω τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.	Καθόλου/Μικρός βαθμός	16 (24,2%)	15 (27,8%)	31 (25,8%)
	Ικανοποιητικός βαθμός	42 (63,6%)	29 (53,7%)	71 (59,2%)
	Μεγάλος βαθμός	8 (12,1%)	10 (18,5%)	18 (15,0%)

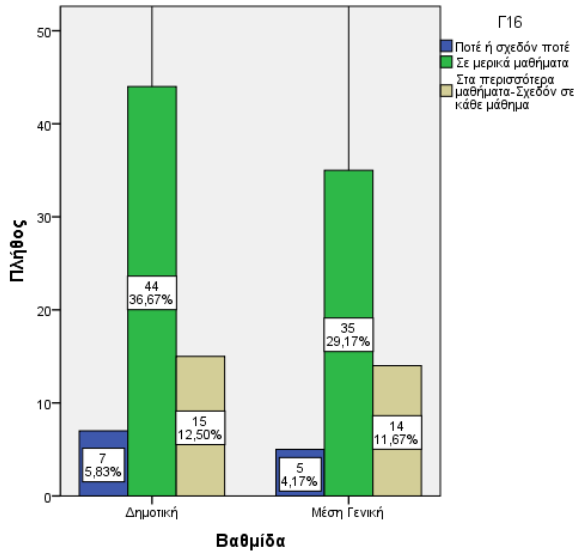
Αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης δήλωσε ψηλό βαθμό επάρκειας μόνο στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων που παρακινούν όλους τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά ζητήματα. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης (59,1%) θεωρούν ότι μπορούν να αναπτύξουν διδακτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν θέματα σχετικά με την κοινωνία.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς τους δείγματος και στις δύο βαθμίδες θεωρούν ότι έχουν καθόλου ή μικρό βαθμό επάρκειας στο να σχεδιάζουν δραστηριότητες που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να δοκιμάζουν τις δικές τους ιδέες στο μάθημα. Επίσης, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί από την κάθε βαθμίδα δήλωσαν ότι μπορούν σε μικρό βαθμό να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία ή να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών τους. Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες δήλωσαν ικανοποιητικά επαρκείς όσον αφορά στο να ενσωματώνουν πρακτικές διαφοροποίησης στη διδασκαλία τους για να καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Γενικά, ο σχεδιασμός ή η τροποποίηση δραστηριοτήτων γύρω από τον άξονα μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία φαίνεται να δυσκολεύει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και από τις δύο βαθμίδες.

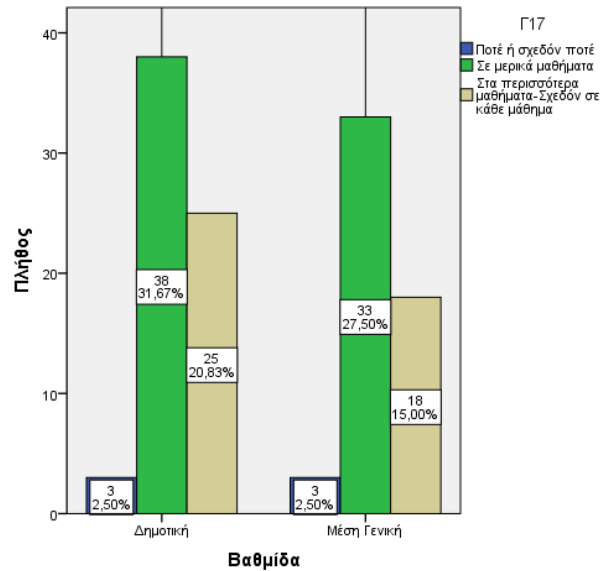
Τρίτη διάσταση: Δραστηριότητες και προσεγγίσεις σχετικές με το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών/τριών

Στη διάσταση αυτή του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα κατά την οποία εφαρμόζονται σε γενικό επίπεδο, όχι κατ'ανάγκη από τους ίδιους, διδακτικές δραστηριότητες και προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και υποστηρίζουν τη μάθηση όλων των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στα Διαγράμματα 15-18, έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με τη βαθμίδα τους. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων θεωρούν ότι σε μερικά μαθήματα οι δραστηριότητες λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών (Διάγραμμα 15) και επιπλέον συμφωνούν ότι η χρήση διάφορων πολιτισμικών προσεγγίσεων σε μερικά ή στα περισσότερα μαθήματα υποστηρίζει τη μάθηση όλων των μαθητών/τριών (Διάγραμμα 16). Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των

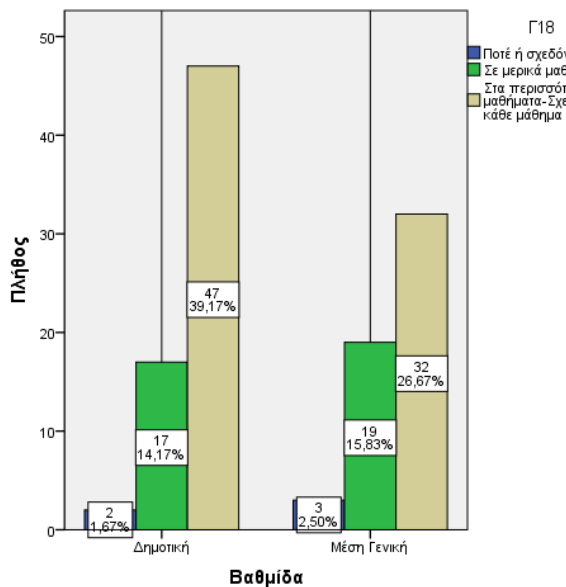
εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες, υποστηρίζουν ότι στα περισσότερα ή σχεδόν σε όλα τα μαθήματα οι συνεργατικές δραστηριότητες ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και γνώση της ελληνικής γλώσσας (Διάγραμμα 17). Παράλληλα, θεωρούν ότι κατά τη διδασκαλία πολλών μαθημάτων προσφέρονται ευκαιρίες συζήτησης κοινωνικών ζητημάτων και ζητημάτων που αφορούν στη διαφορετικότητα (Διάγραμμα 18).



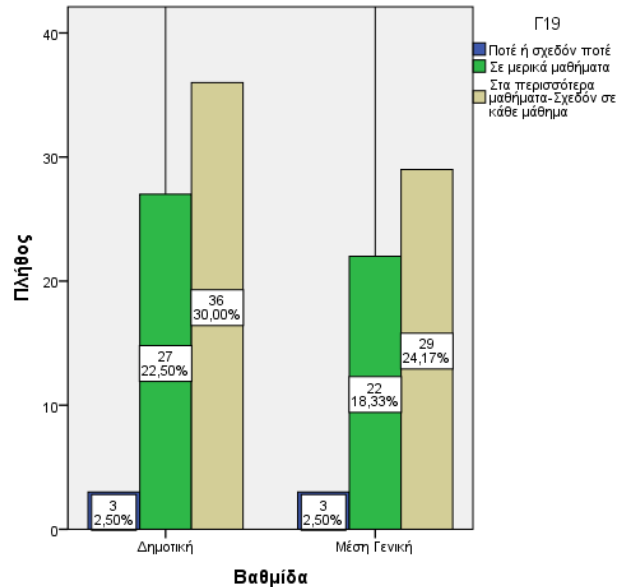
Διάγραμμα 15: Δραστηριότητες και πολυπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών



Διάγραμμα 16: Πολιτισμικές προσεγγίσεις και μάθηση μαθητών/τριών



Διάγραμμα 17: Συνεργατικές δραστηριότητες και αλληλεπίδραση μαθητών



Διάγραμμα 18: Διδασκαλία και συζήτηση κοινωνικών θεμάτων

Τέταρτη διάσταση: Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικές με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.

Τα αποτελέσματα που αφορούν πόσο συχνά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κάποιες πρακτικές και διδακτικά μοντέλα κατά τη διδασκαλία τους στην τάξη και σχετίζονται με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Συγκεκριμένα, από τον πίνακα φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης συζητούν για θέματα μετανάστευσης ή χρησιμοποιούν θεματικές που αναφέρονται σε διαφορετικές κουλτούρες σε μερικά μόνο από τα μαθήματα που διδάσκουν. Επίσης, σε μερικά μαθήματα οι περισσότεροι αξιοποιούν θεματικά πλαίσια που προέρχονται από το πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών/τριών της τάξης τους ή χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες έχουν αναφέρει ότι χρησιμοποιούν θεματικά πλαίσια στη διδασκαλία τους που προωθούν βασικές αξίες, όπως είναι οι δημοκρατικές αξίες και ο σεβασμός στα περισσότερα από τα μαθήματα που διδάσκουν. Εντούτοις, περισσότερο από το 50% των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας έχει αναφέρει ότι βοηθά τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να κατανοήσουν την κοινωνία εκτός σχολείου, μόνο σε μερικά από τα μαθήματά τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης ανέφερε ότι σε αρκετά μαθήματα επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να καθορίζουν τις δικές τους στρατηγικές στην επίλυση προβλημάτων και να επεξηγούν πώς εργάστηκαν. Στην περίπτωση της ετοιμασίας εξατομικευμένων δραστηριοτήτων ή φύλλων εργασίας για τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/αυτές, οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται. Συγκεκριμένα, περίπου το 80% των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης έχει αναφέρει ότι ετοιμάζει τέτοιο υλικό σε μερικά ή στα περισσότερα μαθήματα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης, όπου το 40% περίπου έχουν δηλώσει ότι αυτό γίνεται πολύ σπάνια.

Πίνακας 5

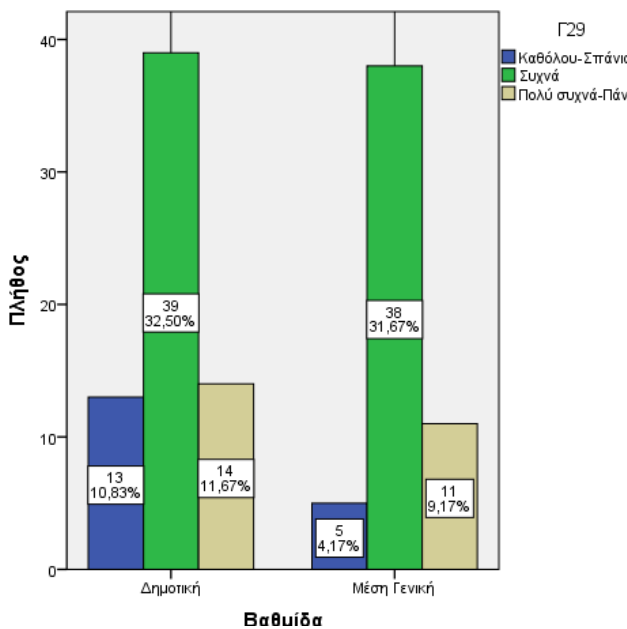
Πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους

Δήλωση	Συχνότητα εφαρμογής	Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Δημοτική	Μέση	
1. Συζητώ με τους/τις μαθητές/τριες μου θέματα σχετικά με τη μετανάστευση.	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	5 (7,6%)	12 (22,2%)	17 (14,2%)
	Σε μερικά μαθήματα	48 (72,7%)	32 (59,3 %)	80 (66,7%)
	Στα περισσότερα μαθήματα	13 (19,7%)	10 (18,5%)	23 (19,2%)
2. Βοηθώ τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να κατανοήσουν την κοινωνία εκτός σχολείου.	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	6 (9,1%)	7 (13,0%)	13 (10,8%)
	Σε μερικά μαθήματα	36 (54,5%)	34 (63,0%)	70 (58,3%)
	Στα περισσότερα μαθήματα	24 (36,4%)	13 (24,1%)	37 (30,8%)
3. Χρησιμοποιώ θεματικά πλαίσια που προωθούν βασικές αξίες (π.χ. δημοκρατίες αξίες και σεβασμού).	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	0 (0,0%)	4 (7,4%)	4 (3,3%)
	Σε μερικά μαθήματα	20 (30,3%)	13 (24,1%)	33 (27,5%)
	Στα περισσότερα μαθήματα	46 (66,7%)	37 (68,5%)	83 (69,2%)
4. Οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας συμμετέχουν σε συζητήσεις στην τάξη.	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	7 (10,6%)	4 (7,4%)	11 (9,2%)
	Σε μερικά μαθήματα	26 (39,4%)	29 (53,7%)	55 (45,8%)
	Στα περισσότερα μαθήματα	33 (50,0%)	21 (38,9%)	54 (45,0%)
5. Χρησιμοποιώ θέματα που αναφέρονται σε διαφορετικές κουλτούρες.	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	1 (1,5%)	6 (11,1%)	7 (5,8%)
	Σε μερικά μαθήματα	47 (71,2%)	33 (61,1%)	80 (66,7%)
	Στα περισσότερα μαθήματα	18 (27,3%)	15 (27,8%)	33 (27,5%)
6. Χρησιμοποιώ εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	8 (12,1%)	10 (18,5%)	18 (15,0%)
	Σε μερικά μαθήματα	44 (66,7%)	28 (51,9%)	72 (60,0%)

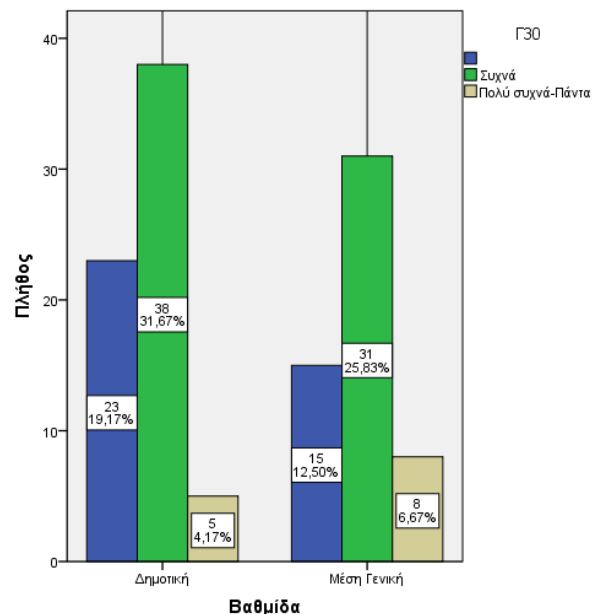
Δήλωση	Συχνότητα εφαρμογής	Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Δημοτική	Μέση	
για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	Στα περισσότερα μαθήματα	14 (21,2%)	16 (29,6%)	30 (25,0%)
7. Επιτρέπω στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να καθορίζουν τις δικές τους στρατηγικές στην επίλυση προβλημάτων και να επεξηγούν πώς εργάστηκαν.	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	8 (12,1%)	8 (14,8%)	16 (13,3%)
	Σε μερικά μαθήματα	35 (53,0%)	24 (44,4%)	59 (49,2%)
	Στα περισσότερα μαθήματα	23 (34,8%)	22 (40,7%)	45 (37,5%)
8. Ετοιμάζω εξατομικευμένες δραστηριότητες ή φύλλα εργασίας για μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	13 (19,7%)	22 (40,7%)	35 (29,2%)
	Σε μερικά μαθήματα	33 (50,0%)	21 (38,9%)	54 (45,0%)
	Στα περισσότερα μαθήματα	20 (30,3%)	11 (20,4%)	31 (25,8%)
9. Επιλέγω θεματικά πλαίσια που προέρχονται από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών της τάξης μου με μεταναστευτική βιογραφία.	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	14 (21,2%)	19 (35,2%)	33 (27,5%)
	Σε μερικά μαθήματα	40 (60,6%)	26 (48,1%)	66 (55,0%)
	Στα περισσότερα μαθήματα	12 (18,2%)	9 (16,7%)	21 (17,5%)

Πέμπτη διάσταση: Συμπεριφορές μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο

Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν αποτυπώσει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, όπως την βιώνουν οι ίδιοι στην καθημερινότητα τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης έχουν αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία συχνά έως πολύ συχνά κάνουν παρέα μεταξύ τους (Διάγραμμα 19), αλλά σπάνια έως συχνά κάθονται μαζί στο ίδιο θρανίο (Διάγραμμα 20).

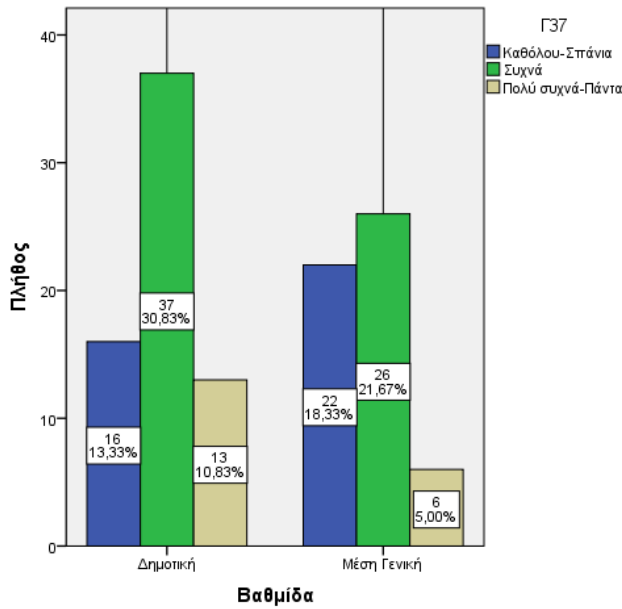


Διάγραμμα 19: Κάνουν παρέα μεταξύ τους

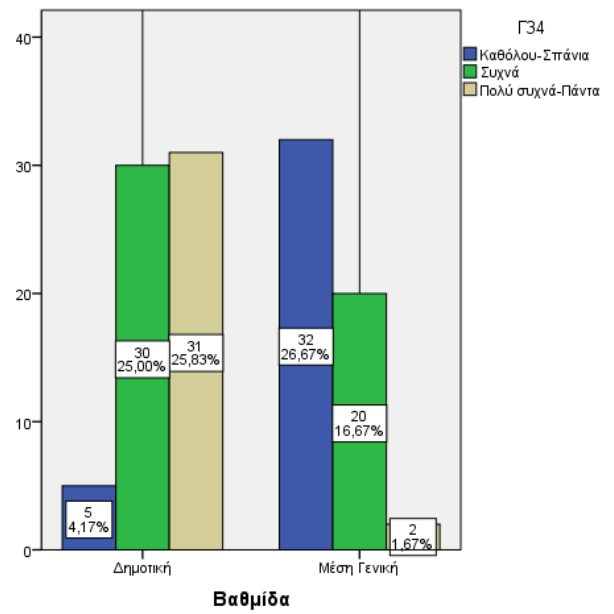


Διάγραμμα 20: Κάθονται στα θρανία μαζί

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης ανέφεραν ότι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία συμμετέχουν συχνά σε σχολικές δραστηριότητες και επιπλέον κάνουν παρέα συχνά και με τους γηγενείς, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει από σπάνια έως συχνά (Διαγράμματα 21 και 22).

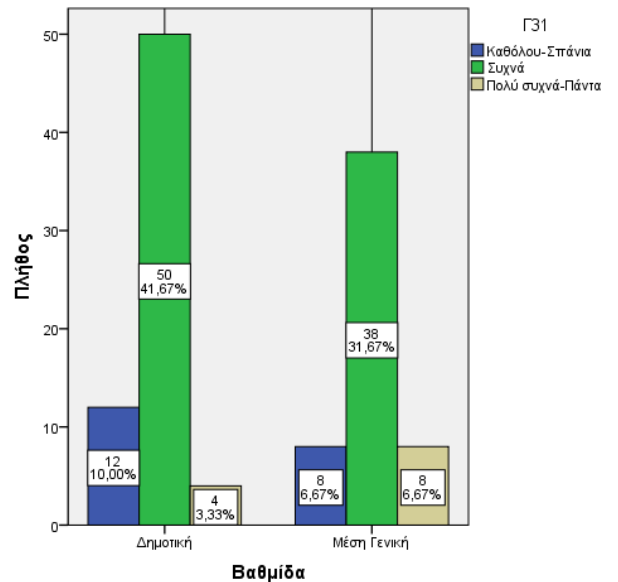


Διάγραμμα 21: Κάνουν παρέα με γηγενείς

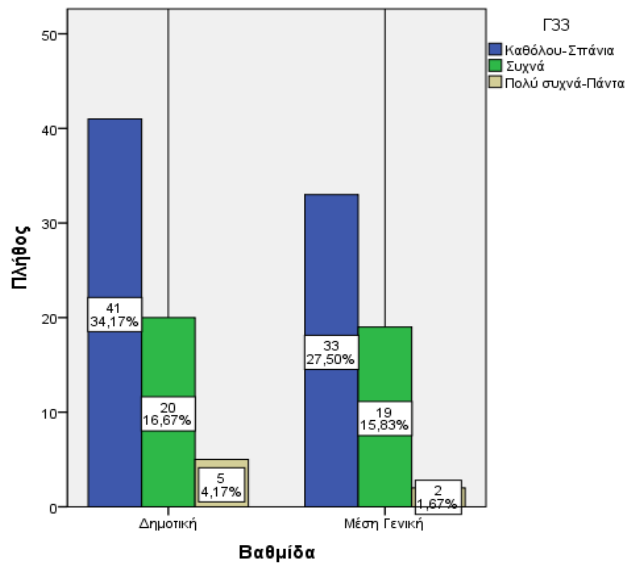


Διάγραμμα 22: Συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες

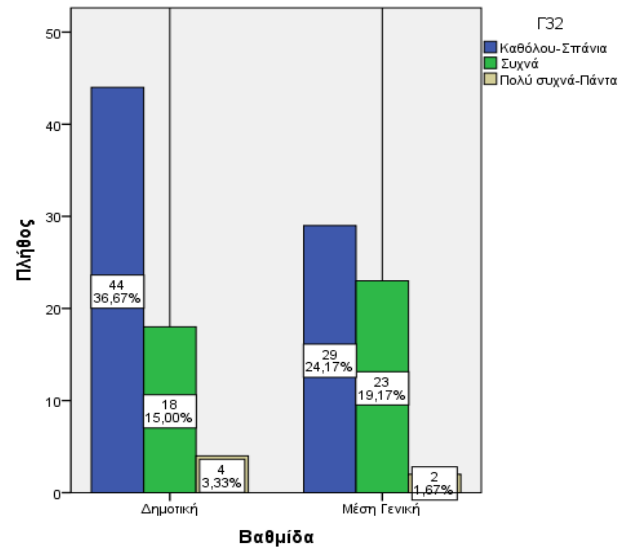
Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, τόσο της Δημοτικής όσο και της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, σημείωσαν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες έχουν συχνά χαμηλότερη επίδοση από τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριες τους (Διάγραμμα 23), αλλά δεν κάνουν συχνές απουσίες από το σχολείο (Διάγραμμα 24) και από σπάνια έως συχνά παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη (Διάγραμμα 25).



Διάγραμμα 23: Χαμηλότερη επίδοση

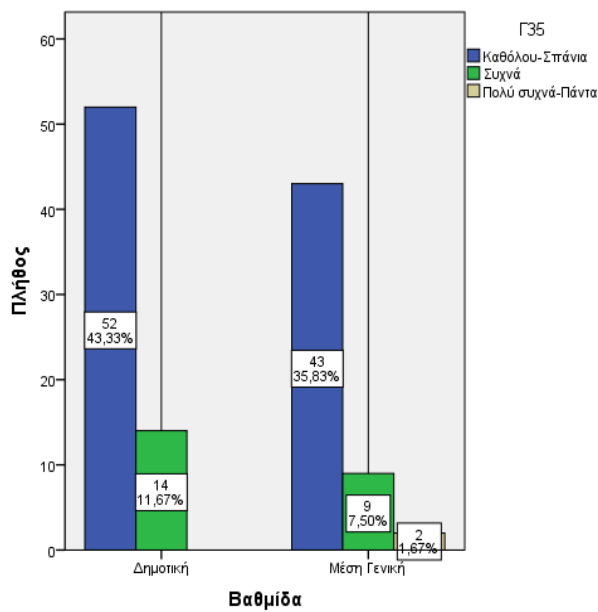


Διάγραμμα 24: Απουσία από το σχολείο

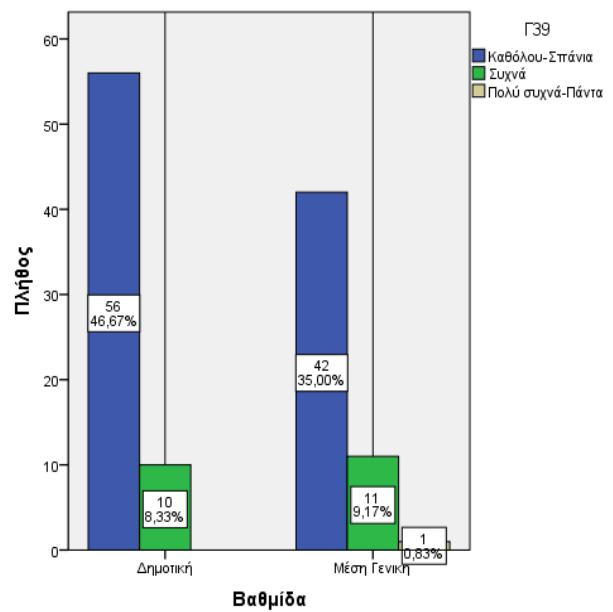


Διάγραμμα 25: Παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρογίας στην τάξη

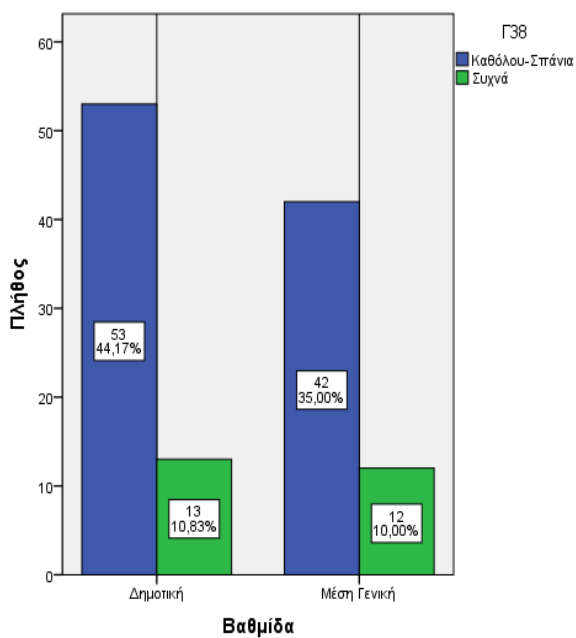
Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία σπάνια προκαλούν περιστατικά βίας στο σχολείο ή επιδεικνύουν εκφοβιστική συμπεριφορά, όπως δείχνουν τα Διαγράμματα 26 και 27. Επίσης, σπάνια αποτελούν θύματα περιστατικών βίας ή εκφοβισμού, παρόλο που μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σε κάποιο βαθμό (Διαγράμματα 28 και 29).



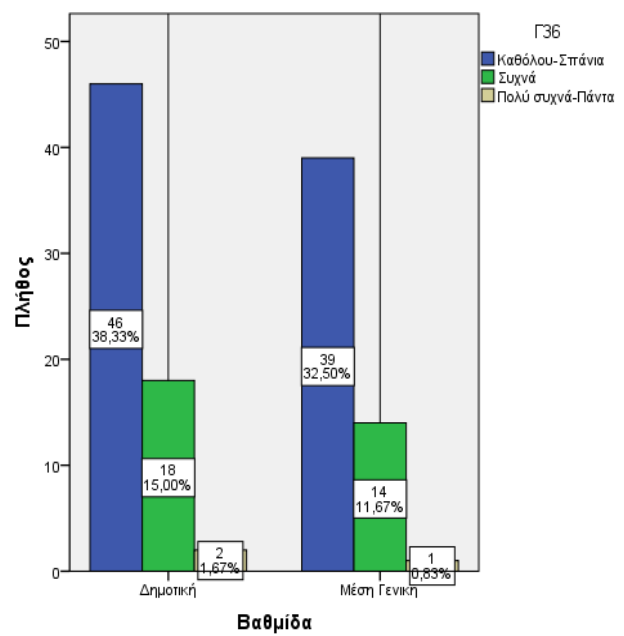
Διάγραμμα 26: Προκαλούν περιστατικά βίας στο σχολείο



Διάγραμμα 27: Επιδεικνύουν εκφοβιστική συμπεριφορά



Διάγραμμα 28: Αποτελούν θύματα εκφοβισμού



Διάγραμμα 29: Γίνονται θύματα περιστατικών βίας

Έκτη διάσταση: Απόψεις εκπαιδευτικών για παράγοντες που σχετίζονται με την ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία και τον βαθμό επίδρασής τους

Η αποτίμηση του βαθμού επίδρασης διάφορων παραγόντων στην ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται στον Πίνακα 6. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης συμφωνεί από λίγο έως αρκετά ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα ένταξης σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών θεωρεί ότι ισχύει από αρκετά έως πάρα πολύ. Επίσης, σε αρκετό έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης το γεγονός ότι στα σχολεία που φοιτούν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα επαρκώς πρέπει να υπάρχουν διερμηνείς, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης δεν συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη αυτή. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων συμφωνούν ότι η ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία δεν αφορά αποκλειστικά μόνο τους εκπαιδευτικούς που τους διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και επιπρόσθετα, ότι πρέπει να διδάσκονται παράλληλα στα ελληνικά και στη μητρική τους γλώσσα, μέχρι την απόκτηση επαρκούς επιπέδου στα ελληνικά. Επίσης, συμφωνούν στο γεγονός ότι δεν κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία που δεν υιοθετούν τα πολιτισμικά στοιχεία της Κύπρου. Συμφωνούν, όμως, σε μεγάλο βαθμό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες στο ότι οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να ενθαρρύνονται να διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα, ότι η ένταξη είναι μια υπόθεση που αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι θα πρέπει να γνωρίζουν την κουλτούρα των μαθητών/τριών τους ή/και τις συνθήκες μετανάστευσής τους και να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για τη διδασκαλία στους/στις μαθητές/τριες αυτούς/αυτές.

Πίνακας 6

Βαθμός επίδρασης διάφορων παραγόντων στην ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία

Δήλωση	Βαθμός συμφωνίας/ επίδρασης	Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Δημοτική	Μέση	
1. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.	Καθόλου/Λίγο	33 (50,0%)	12 (22,2%)	45 (37,5%)
	Αρκετά	24 (36,4%)	27 (50,0 %)	51 (42,5%)
	Πάρα πολύ	9 (13,6%)	15 (27,8%)	24 (20,0%)
2. Η ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς που τους διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.	Καθόλου/Λίγο	52 (78,8%)	37 (68,5%)	89 (74,2%)
	Αρκετά	8 (12,1%)	14 (25,9%)	22 (18,3%)
	Πάρα πολύ	6 (9,1%)	3 (5,6%)	9 (7,5%)
3. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία που δεν υιοθετούν τα πολιτισμικά στοιχεία της Κύπρου κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό.	Καθόλου/Λίγο	40 (60,6%)	24 (44,4%)	64 (53,3%)
	Αρκετά	23 (34,8%)	24 (44,4%)	47 (39,2%)
	Πάρα πολύ	3 (4,5%)	6 (11,1%)	9 (7,5%)
4. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να ενθαρρύνονται να διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα.	Καθόλου/Λίγο	7 (10,6%)	7 (13,0%)	14 (11,7%)
	Αρκετά	24 (36,4%)	29 (53,7%)	53 (44,2%)
	Πάρα πολύ	35 (53,0%)	18 (33,3%)	53 (44,2%)
5. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία με μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	Καθόλου/Λίγο	13 (19,7%)	12 (22,2%)	25 (20,8%)
	Αρκετά	29 (43,9%)	28 (51,9%)	57 (47,5%)
	Πάρα πολύ	24 (36,4%)	14 (25,9%)	38 (31,7%)
6. Η ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στο οποίο φοιτούν.	Καθόλου/Λίγο	2 (3,0%)	3 (5,6%)	5 (4,2%)
	Αρκετά	16 (24,2%)	17 (31,5%)	33 (27,5%)
	Πάρα πολύ	48 (72,7%)	34 (63,0%)	82 (68,3%)
7. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να γνωρίζουν την κουλτούρα των μαθητών/τριών τους ή/και τις συνθήκες μετανάστευσής τους.	Καθόλου/Λίγο	5 (7,6%)	10 (18,5%)	15 (12,5%)
	Αρκετά	37 (56,1%)	27 (50,0%)	64 (53,3%)
	Πάρα πολύ	24 (36,4%)	17 (31,5%)	41 (34,2%)
8. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να διδάσκονται παράλληλα στα ελληνικά και στη μητρική τους γλώσσα, μέχρι την απόκτηση επαρκούς επιπέδου στα ελληνικά.	Καθόλου/Λίγο	19 (28,8%)	28 (51,9%)	47 (39,2%)
	Αρκετά	25 (37,9%)	16 (29,6%)	41 (34,2%)
	Πάρα πολύ	22 (33,3%)	10 (18,5%)	32 (26,7%)

Δήλωση	Βαθμός συμφωνίας/ επίδρασης	Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Δημοτική	Μέση	
9. Σε κάθε σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα επαρκώς πρέπει να υπάρχουν διερμηνείς, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και μαθητών/τριών μεταξύ τους.	Καθόλου/Λίγο	10 (15,2%)	25 (46,3%)	35 (29,2%)
	Αρκετά	23 (34,8%)	16 (29,6%)	39 (32,5%)
	Πάρα πολύ	33 (50,0%)	13 (24,1%)	46 (38,3%)
10. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία για το σχολείο επηρεάζει αρνητικά την ένταξή τους.	Καθόλου/Λίγο	8 (12,1%)	14 (25,9%)	22 (18,3%)
	Αρκετά	16 (24,2%)	13 (24,1%)	29 (24,2%)
	Πάρα πολύ	42 (63,6%)	27 (50,0%)	69 (57,5%)
11. Οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών/τριών αυτών επηρεάζουν αρνητικά την ένταξή τους.	Καθόλου/Λίγο	7 (10,6%)	12 (22,2%)	19 (15,8%)
	Αρκετά	22 (33,3%)	19 (35,2%)	41 (34,2%)
	Πάρα πολύ	37 (56,1%)	23 (42,6%)	60 (50,0%)
12. Η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους/τις μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας επηρεάζει αρνητικά την ένταξή τους.	Καθόλου/Λίγο	7 (10,6%)	2 (3,7%)	9 (7,5%)
	Αρκετά	11 (16,7%)	15 (27,8%)	26 (21,7%)
	Πάρα πολύ	48 (72,7%)	37 (68,5%)	85 (70,8%)
13. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας επηρεάζουν αρνητικά την ένταξή τους.	Καθόλου/Λίγο	15 (22,7%)	16 (29,6%)	31 (25,8%)
	Αρκετά	20 (30,3%)	17 (31,5%)	37 (30,8%)
	Πάρα πολύ	31 (47,0%)	21 (38,9%)	52 (43,3%)
14. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία για την πρόοδο των παιδιών τους επηρεάζει αρνητικά την ένταξή τους.	Καθόλου/Λίγο	6 (9,1%)	7 (13,0%)	13 (10,8%)
	Αρκετά	10 (15,2%)	11 (20,4%)	21 (17,5%)
	Πάρα πολύ	50 (75,8%)	36 (66,7%)	86 (71,7%)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν, επίσης, ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών για αυτούς/αυτές και η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ένταξή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία σε μεγάλο βαθμό. Σε όλους τους πιο

πάνω παράγοντες, η απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με τη βαθμίδα τους.

Συμπεράσματα

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί ένα πολιτισμικό μωσαϊκό λαών, ιδεολογιών και κουλτούρων. Η Κύπρος δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα αφού εκτός από τους Ευρωπαίους πολίτες δέχεται και λόγω γεωγραφικής θέσης μεγάλα κύματα προσφύγων μεταναστών από την Μέση Ανατολή. Η συμβολή της παιδείας στην ομαλή ενσωμάτωση και ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία είναι αδιαμφισβήτητη, για αυτό και το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου εφαρμόζει το διαπολιτισμικό μοντέλο ένταξης για τους εν λόγω μαθητές/τριες. Όμως, οι πολιτικές και οι μέθοδοι εφαρμόζονται από ανθρώπους, για αυτό και η έρευνα μας είχε ως σκοπό τη συλλογή των απόψεων, των στάσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών, εφόσον είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι με μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία και με την εφαρμογή των πολιτικών του ΥΠΠΑΝ.

Η ενσωμάτωση και ένταξη των μαθητών/τριων με μεταναστευτική βιογραφία επιτυγχάνεται με τον προσανατολισμό του Αναλυτικού Προγράμματος στη διαφορετικότητα και ταυτόχρονα στην αξιοποίηση του προϋπάρχοντος μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών αυτών [7] [11]. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί, τόσο της Δημοτικής όσο και της Μέσης Εκπαίδευσης, θεωρούν ότι αυτό δύσκολα συμβαίνει, ειδικά όσον αφορά στο πολιτισμικά πλουραλιστικό περιβάλλον της Κύπρου. Τα κείμενα πολιτικής και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, παρά το ότι προβάλλουν τη διαφορετικότητα ως βασική αρχή για το κτίσιμο τους, δεν βρίσκουν άμεση εφαρμοσιμότητα στη σχολική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διαπολιτισμική δραστηριότητα που συμβαίνει στις σχολικές μονάδες, παρόλα αυτά δυσκολεύονται να διακρίνουν τη διασύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία στα διάφορα μαθήματα. Γνωρίζουν ότι η εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία απαιτεί ενεργή διαχείριση της διαφορετικότητας. Παρόλα αυτά, το επιχείρημα «έλλειψη χρόνου» καλύπτει την ανάγκη για διαφοροποίηση των μαθημάτων, ώστε η διδασκαλία να γίνεται αποτελεσματική για όλους τους μαθητές/τριες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μεταναστευτική βιογραφία.

Η αποφυγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν θέματα σχετικά με την κοινωνία και την προτροπή από τους εκπαιδευτικούς για ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στα κοινωνικά δρώμενα [2]. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εφόσον έχει

διαφανεί ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διάφορα κοινωνικά θέματα κατά τη διδασκαλία τους και επιπρόσθετα τονίζουν την επάρκειά τους στον τομέα αυτό.

Η αποδοχή και αξιοποίηση της, διαφορετικής πολλές φορές, προϋπάρχουσας γνώσης και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία αποτελεί τη βάση για μια αποτελεσματική διδασκαλία [7] [11]. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το γνωρίζουν, εντούτοις θεωρούν ότι η αναδιαμόρφωση δραστηριοτήτων ώστε οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν τις δικές τους ιδέες, αποτελεί δύσκολο εγχείρημα για αυτούς. Όμως, προσφέρουν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες αυτούς να καθορίζουν τις δικές τους στρατηγικές κατά την επίλυση των προβλημάτων και να παρουσιάζουν τη δική τους μεθοδολογία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης τους [2].

Η ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας από όλους τους/τις μαθητές/τριες, που θα κοσμεύεται από τις αρετές της δικαιοσύνης και της ισότητας, αποτελεί εχέγγυο για την αποδοχή της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας [2] [7] [11]. Την άποψη αυτή υιοθετούν τα ερευνητικά μας ευρήματα, που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους αξιοποιούν διάφορα κοινωνικά ή άλλα συγκεκριμένα για να προωθήσουν βασικές αξίες σεβασμού, αποδοχής και δικαιοσύνης και επιπρόσθετα, ενισχύουν το δικαίωμα κάθε μαθητή/τριας με μεταναστευτική βιογραφία να διατηρεί την πολιτισμική του/της ταυτότητα. Εξάλλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου [73] [73] [75] [76], ενισχύοντας την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η αφομοίωση και η εναρμόνιση με τα Κυπριακά κοινωνικά στερεότυπα δεν μπορεί να αποτελούν παράγοντες ομαλής ένταξης και ενσωμάτωσης. Σημαντικός παράγοντας ένταξης μπορεί να θεωρηθεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία θα διευκολύνει την επικοινωνία. Επίσης, ενισχυτικό παράγοντα αποτελεί και η αγαστή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η οποία συμβάλλει στη μείωση της παραβατικής, αντιδραστικής και αδιάφορης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους και των θετικών αντιλήψεων για τον ρόλο του σχολείου στη μορφωτική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Αντίθετα, οι εθνοκεντρική και μονοπολιτισμική διάσταση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υποθάλλουν τις προκαταλήψεις στην καθημερινή διδασκαλία και εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών. Συνέπεια αυτού, η μειωμένη επίδοση, η αρνητική στάση προς το σχολείο και τέλος η μη ένταξη.

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία αποτελεί το κλειδί στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο και αυτό φαίνεται να αποτελεί προσωπική υπόθεση κάθε εκπαιδευτικού. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προς

την κατεύθυνση αυτή αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη επίτευξη μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, εντός των πολυπολιτισμικών σχολικών περιβαλλόντων.

Βιβλιογραφία

- [1] A. Portera, «Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects,» *Intercultural Education*, τόμ. 19, αρ. 6, p. 481–491, 2008.
- [2] Γ. Νικολάου, Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον, Βασικές αρχές, β' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.
- [3] J. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Cuenat, F. Goullier και J. Panthier, Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, Strasbourg: Council of Europe, 2016.
- [4] Γ. Ιωάννου και Γ. Χαραλάμπους, Ο κοινωνικός και πολιτικός αντίκτυπος της κυπριακής οικονομικής κρίσης (2010–2017), Friedrich Ebert Stiftung, 2017.
- [5] Α. Παναγίδης, «Οι επιταγές της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη πολιτότητα και ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,» σε *"Ποιός Ενεργός Πολίτης σε Ποιά Δημοκρατική Κοινωνία", Παγκύπριο Συμβούλιο Ειρήνης*, 2004.
- [6] Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «Εκπαίδευση και κατάρτιση,» [Ηλεκτρονικό]. Available: https://ec.europa.eu/education/policies/linguistic-diversity_el.
- [7] Γ. Μάρκου, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση,» σε *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, τόμος 3ος*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1991, pp. 1405-1408.
- [8] H. Essinger, «Intercultureller Erziehung als antirassistische Erziehung,» σε *Und im Ausland sind die Deutsche aus Fremde*, Frankfurt, 1988, pp. 58-72.
- [9] H. Essinger, «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften.,» σε *Die Bruecke*, 1990, pp. 22-31.
- [10] H. Essinger, «Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften,» σε *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*, Frankfurt, 1991, pp. 3-18.
- [11] Μ. Δαμανάκης, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg, 1998.
- [12] UNESCO, «Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental

Freedoms,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

- [13] Ε. Μπαλασσά-Φλέγκα, Η συμβολή της Unesco και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της Ελληνικής Παιδείας. Μέθοδοι και Προοπτικές, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2003.
- [14] Α. Ανδρούσου, «Η διαπολιτισμική διάσταση στην Εκπαίδευση,» σε *Bernard Van Leer Foundation (Επιμ.), Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Αθήνα, Σχεδία, 1996, pp. 11-23.
- [15] Μ. Δαμανάκης, «Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή,» *Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 16*, pp. 76-87, 1989.
- [16] J. Cummins, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας., Αθήνα: Gutenberg, 2005.
- [17] J. A. Banks, *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, Boston: Allyn & Bacon, 1991.
- [18] G. A. Williams, «Dom of the Middle East, An overview,» *Kuri Journal of the Dom Research Centre*, τόμ. 1, αρ. 1, 2000.
- [19] Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, «Απογραφή πληθυσμού,» [Ηλεκτρονικό]. Available: https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/populationcondition_22main_gr/populationcondition_22main_gr?OpenForm&sub=2&sel=2.
- [20] Υπηρεσία Ασύλου, «Στατιστικά στοιχεία 2018,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.moi.gov.cy/moi/asylum/asylumservice.nsf/asylumservice18_gr/asylumservice18_gr?OpenDocument.
- [21] Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, «Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/skopoi_stochoi.html.
- [22] Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, «Κείμενο πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό σύστημα,» Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/metanasteftiki_viografia.pdf.

- [23] Διαρθρωτικά Ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Κύπρο, «Έργο: Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης», [Ηλεκτρονικό]. Available:
<https://www.structuralfunds.org.cy/Drase>.
- [24] Χ. Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφώντος, «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Κυπριακό συγκείμενο: Πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις», σε *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, Καβάλα, Σαΐτα, 2014, pp. 59-76.
- [25] Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.)», [Ηλεκτρονικό]. Available:
<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>.
- [26] Χ. Γιάννακα και Δ. Κυπριανού, Οδηγός Υποδοχής για παιδιά με μεταναστευτική Βιογραφία, Λευκωσία: Υπουργείου Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, 2018.
- [27] Α. Ζαπίτη, Δ. Κυπριανού, Χ. Παπασολομώντος και Π. Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Οδηγός για γονείς διαμεσολαβητές: Βελτίωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, 2017.
- [28] Έ. Παπαμιχαήλ και Μ. Ζεμπύλα, Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού και Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, 2016.
- [29] Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού, «Πολιτιστικές Διαδρομές του Συμβουλίου της Ευρώπης», [Ηλεκτρονικό]. Available:
<https://www.culture.gov.gr/el/service/SitePages/view.aspx?iID=3225>.
- [30] Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, «Δράσεις; Viennese Social Competence Programme (ViSC)», [Ηλεκτρονικό]. Available:
http://www.moec.gov.cy/seayp/drasi_viennese_social_competence_programme.html.
- [31] Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, «Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτότητα», [Ηλεκτρονικό]. Available:
<http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp9186a>.
- [32] Μ. Στυλιανίδης και Π. Πασιαρδής, «Το μελλοντικό Κυπριακό σχολείο μέχρι το έτος 2020», σε *9ο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*, Λευκωσία, 2006.
- [33] E. Chaffee, «Strategies for the 1990s», *New Directions for Higher Education*, τόμ. 1990, αρ. 70, 1990.

- [34] D. W. Pickton και S. Wright, «What's SWOT in Strategic Analysis?», *Strategic Change*, τόμ. 7, αρ. 2, pp. 101-109, 1998.
- [35] M. Schraeder, «A simplified approach to strategic planning: practical considerations and an illustrated example», *Business Process Management Journal*, τόμ. 8, αρ. 1, pp. 8-18, 2002.
- [36] C. Day, *Research and the continuing professional development of teachers*, Nottingham: Nottingham University, 1993.
- [37] Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, «Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ. 2) Νόμος του 2015», [Ηλεκτρονικό]. Available: http://diorisimoi.moec.gov.cy/archeia/nomothesia/peri_dimosias_ekpaideftikis_ypiresias_tropoioitikos_ar2_nomos.pdf.
- [38] Γ. Πασιαρδή, «Άσκηση Παιδαγωγικής Ηγεσίας: Από την αρχή μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, μια καθημερινή προτεραιότητα», σε *Συνέδριο Δικτύου Σχολείων Οικείου Επιθεωρητή*, 2013.
- [39] Κ. Πανταζής, Α. Σιδέρη και Γ. Χρονόπουλος, «Ο ρόλος του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο», σε *Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, 2006.
- [40] Π. Σχορετσανίτου και Ι. Βεκύρη, «Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης», σε *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II*, Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2010, pp. 617-624.
- [41] ΥΠΠΑΝ, «Στρατηγικό σχέδιο 2020-2022», Λευκωσία, 2019.
- [42] Ν. Τριμικλινώτης, *Τα προβλήματα από τη φοίτηση των Ποντίων στη δημοτική εκπαίδευση: προκαταρκτική έρευνα και έκθεση*, Λευκωσία: Σύνδεσμος Κοινωνιολόγων Κύπρου, 2001.
- [43] C. Hajisoteriou, «Europeanising intercultural education: politics and policy making in Cyprus», *European Educational Research Journal*, τόμ. 9, αρ. 4, pp. 471-483, 2010.

- [44] Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, « Μονάδα Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.moec.gov.cy/monada_tpe/index.html.
- [45] C. Hajisoteriou, «Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures of Cypriot classrooms,» *Intercultural Education*, τόμ. 23, αρ. 2, pp. 133-146, 2012.
- [46] P. Angelides, T. Stylianos και J. Leigh, «Multicultural education in Cyprus: pot of multicultural assimilation?,» *Intercultural Education*, τόμ. 15, αρ. 3, pp. 307-315, 2004.
- [47] C. Christensen, «Making strategy,» *Harvard Business Review*, 1997.
- [48] Χ. Γκόβαρης και Ι. Ρουσσάκης, Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008.
- [49] Χ. Κοζύβα, Στάσεις και απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και στην επίδοση των παιδιών, Αθήνα: Χαροκόπειο πανεπιστήμιο, 2009.
- [50] Π. Πασιαρδής, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- [51] Ενιαίο Κέντρο Εξυπηρέτησης Κύπρου, « Οικονομικό Περιβάλλον,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.businessincyprus.gov.cy/mcit/psc/psc.nsf/eke17_gr/eke17_gr?OpenDocument.
- [52] E. Theodorou, «ust how involved is ‘involved’? Re-thinking parental involvement through exploring teachers’ perceptions of immigrant families’ school involment,» *Ethnography and Education*, τόμ. 3, αρ. 3, pp. 253-269, 2008.
- [53] J. Ho, «Formulation of a systemic PEST analysis for strategic analysis,» *European academic research*, τόμ. 2, αρ. 5, pp. 6478-6492, 2014.
- [54] Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, «Το Σύνταγμα της Κυπριακής Δημοκρατίας,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <http://www.cylaw.org/nomoi/arith/syntagma.pdf>.
- [55] Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, «Αριθμός 24(1) του 1993 Νόμος που προνοεί για την υποχρεωτική φοίτηση και την παροχή δωρεάν παιδείας στη Δημοτική και στη Μέση Εκπαίδευση,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1993_1_024.pdf.

- [56] Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, «Αριθμός 28(111) του 1995 Νόμος κυρών την Σύμβαση πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1995_3_028.pdf.
- [57] Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, «Αριθμός 6(I) του 2000, Νόμος που προνοεί για την αναγνώριση προσφύγων και για την καλύτερη εφαρμογή της Σύμβασης για την νόμιμη κατάσταση των προσφύγων,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.cylaw.org/nomoi/arith/2000_1_006.pdf.
- [58] EURYDICE, «Cyprus Overview,» [Ηλεκτρονικό]. Available: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/cyprus_en.
- [59] Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, «Κανονιστική Διοικητική Πράξη 310/1990,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.cylaw.org/KDP/data/1990_1_310.pdf.
- [60] Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, «Κανονιστική Διοικητική Πράξη 225/2008,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.cylaw.org/KDP/data/2008_1_225.pdf.
- [61] Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, «Αποτελέσματα Έρευνας: Ετήσια Έρευνα Εκπαίδευσης, 2017/2018,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/C99A6F01581B7D5EC2258538003EE2D0?OpenDocument&sub=4&sel=1&e=&print>.
- [62] Ε. Επιτροπή, «Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2019,» Υπηρεσία Εκδόσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης, Λουξεμβούργο, 2019.
- [63] Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, «Δημογραφικές Στατιστικές 2018,» [Ηλεκτρονικό]. Available: [https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/70008808DEA438F8C2257833003402FB/\\$file/Demographic_Statistics_Results-2018-EL-291119.pdf?OpenElement](https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/70008808DEA438F8C2257833003402FB/$file/Demographic_Statistics_Results-2018-EL-291119.pdf?OpenElement).
- [64] «The Legatum Prosperity Index 2019,» Legatum Institute, 2019.
- [65] Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, «Πληθυσμός και κοινωνικές συνθήκες: Έγκλημα,» [Ηλεκτρονικό]. Available: https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/populationcondition_27main_gr/populationcondition_27main_gr?OpenForm&sub=7&sel=1.
- [66] Ε. Επιτροπή, «Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2018,» Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Λουξεμβούργο, 2018.

- [67] Λ. Κυριακίδης και Α. Παναγιώτου, «Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: μια δυναμική προσέγγιση».
- [68] R. Sultana, «From critical education to a critical practice of teaching, in *Critical Discourses on Teacher Development*,» σε *Smyth, J., (Ed.), Critical discourses on teacher development*, London, Continuum International Publishing Group Ltd, 1995, pp. 131-145.
- [69] Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, «Ευρώπη 2020,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://www.eesc.europa.eu/el/sections-other-bodies/other/europe-2020-steering-committee>.
- [70] Γ. Νικολάου, «Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη,» σε *Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2008, pp. 37-51.
- [71] Eurydice, «Integrating Immigrant children into schools in Europe,» European Commission, Bruxelles, 2009.
- [72] Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, «Publications Office of the EU,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027>.
- [73] Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών, «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού,» [Ηλεκτρονικό]. Available: https://archive.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26232&Itemid=33.
- [74] Council of Europe, «Text of the framework convention for the protection of national minorities,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800c1303>.
- [75] UNESCO, «Οικουμενική διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία,» [Ηλεκτρονικό]. Available: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf.
- [76] Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «Eurydice,» [Ηλεκτρονικό]. Available: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en.

- [77] G. Campani, «Μεταναστευτικές Πολιτικές στη Βόρεια και Νότια Ευρώπη : Μια συγκριτική προοπτική,» σε *J. Gundara & S. Jacobs (Επιμ.), Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και Κοινωνική Πολιτική*, Αθήνα, Πεδίο, 2012, pp. 235-254.
- [78] Ministère de l'Éducation nationale, «Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>.
- [79] H. Reich, «Intercultural Education in Germany,» *European Journal of Intercultural Studies*, τόμ. 4, αρ. 3, pp. 14-24, 1993.
- [80] OECD, «Education policy outlook Germany,» 2014.
- [81] Bundesministerium für Bildung und Forschung, «Integration durch Bildung und Qualifizierung,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://www.bmbf.de/de/integration-durch-bildung-1092.html>.
- [82] die Bundesregierung, «Nationaler Aktionsplan Integration,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://www.nationaler-aktionsplan-integration.de/napi-de/aktionsplan>.
- [83] Γ. Νικολάου, Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο – Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- [84] A. Bingol, «Mother tongue instruction policies towards Turkish migrant children in Europe,» *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, τόμ. 70, αρ. 25, p. 1016 – 1023, 2013.
- [85] Ministero dell'Istruzione Ministero dell'Università e della Ricerca, «Scuola,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola>.
- [86] R. M. Contini και M. Herold, «Intercultural Education in Italy and in the United States: the Resultsof a Binational Inquiry,» *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, τόμ. 7, αρ. 1, pp. 203-218, 2015.
- [87] L. Bussotti, «The Italian Way to Intercultural Education: Innovation and Resistance,» *Foro de Educaci3n*, τόμ. 15, αρ. 23, pp. 43-68, 2017.
- [88] Γ. Μάρκου, «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία,» Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1997.
- [89] Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη, Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά: Ελληνικά Γράμματα, 1994.

- [90] B. van Leeuwen, A. Thijs και M. Zanbergen, «Inclusive education in The Netherlands,» The Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), 2008.
- [91] Τ. Καβουνίδη, Μεταναστευτική Πολιτική. Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία, Αθήνα: Ι.ΜΕ.ΠΟ., 2007.
- [92] Α. Ζωγράφου, Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2003.
- [93] Skolverket, «Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet,» [Ηλεκτρονικό]. Available: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>.
- [94] N. Friant, M. Demeuse, D. Frandji, A. Aubert-Lotarski και I. Nicaise, «Priority education policies in Belgium: Two models of regulation of the effects of a market logic,» σε *Educational Policies and Inequalities in Europe*, London, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 55-92.
- [95] Λ. Αθανασίου, Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες Αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, 2η Έκδοση, Ιωάννινα: Εφύρα, 2007.
- [96] A. Bryman, Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας, Gutenberg, 2017.
- [97] Φ. Ίσαρη και Μ. Πουρκός, Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση, Αθήνα: ΣΕΑΒ, 2015.
- [98] M. Tavakol και R. Dennick, «Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd ,» *International Journal of Medical Education*, τόμ. 2, pp. 53-55, 2011.

* Η πρόσβαση σε όλες τις ιστοσελίδες πραγματοποιήθηκε στις 3 Ιουλίου 2020

Παράρτημα Ι

Διεξαγωγή έρευνας με θέμα: «Ευρώπη των λαών και των πολιτισμών: Η στροφή προς την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μέσο επίτευξης»

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Αξιότιμοι/ες κύριοι/ες,
ονομάζομαι Θεοφάνης Πετρούδης και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Τεχνο-Οικονομικά Συστήματα", με κατεύθυνση «Διοίκηση Οργανισμών και Επιχειρηματικότητα».

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, αναπτύσσω διπλωματική εργασία με θέμα «**Ευρώπη των λαών και των πολιτισμών: Η στροφή προς την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μέσο επίτευξης και οι απόψεις των εκπαιδευτικών**».

Στην εργασία μου επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κοινωνικό περιβάλλον της Κύπρου. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς διάφορων βαθμίδων και διάφορων ειδικοτήτων, για αυτό και επικοινωνώ μαζί σας. Η βοήθειά σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτού είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Σας ενημερώνω ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα γίνει ηλεκτρονικά μέσω φόρμας google. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι όλες κλειστού τύπου και εσείς θα πρέπει να σημειώσετε στην καθεμιά τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε. Οι απαντήσεις που θα δώσετε θα τύχουν εμπιστευτικής διαχείρισης για τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας και η επεξεργασία τους θα γίνει με πλήρη ανωνυμία. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 20 λεπτά
Είναι σημαντικό οι απαντήσεις να εκφράζουν τη δική σας προσωπική άποψη, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι όσον το δυνατόν πιο έγκυρα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την προθυμία και τον χρόνο που θα αφιερώσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς επίσης και για την πολύτιμη βοήθειά σας στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Για περαιτέρω διευκρινίσεις και επεξηγήσεις μπορείτε να επικοινωνείτε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση.

Το ερωτηματολόγιο θα δοθεί σε όλες τις επαρχίες ανώνυμα.

Παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία ορίζονται ως τα παιδιά που έχουν τα ίδια βιώσει μετανάστευση ή έχουν μετανάστες γονείς. Συνήθως τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες μπορεί να αφορούν σε δυσκολίες στο να υπερπηδήσουν εμπόδια -όπως οι χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα της χώρας υποδοχής- ή να υπόκεινται σε διακρίσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις ίσως απαιτείται να γίνουν ενέργειες για ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα και με τις στρατηγικές της Ε.Ε. (Education and Training Strategy (ET 2020)) για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής στα κράτη μέλη. (Cooke O' Dowd, S. (2014) SIRIUS Policy Briefs: Recommendations for successful policies on migrant education. Ανάκτηση από: <http://www.sirius-migrationeducation.org/implementing-policies-and-networking/> (02/11/16).

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των μαθητών/τριών
με μεταναστευτική βιογραφία στο κοινωνικό περιβάλλον της Κύπρου.**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΑΞΟΝΑΣ Α: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στα παρακάτω να επιλέξετε αυτό που ταιριάζει στη δική σας περίπτωση:

A1 Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

A2 Ηλικιακή κατηγορία:

Κάτω από 40 40 έως 50 50 έως 60 60 και άνω

A3 Ανώτερο επίπεδο σπουδών:

Πτυχίο Μεταπτυχιακός Μεταπτυχιακός Άλλο
τίτλος τίτλος
επιπέδου επιπέδου Σημειώστε.....
Μάστερ Διδακτορικού

A4 Έτη υπηρεσίας:

1 έως 5 6 έως 10 11 έως 20 Περισσότερα από
20

A5 Βαθμίδα Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετείτε:

Δημοτική Μέση Γενική Μέση Τεχνική
Εκπαίδευση Εκπαίδευση και
Επαγγελματική
Εκπαίδευση και
Κατάρτιση

A6 Θέση:

Εκπαιδευτικός Βοηθός Διευθυντής/τρια Διευθυντής/τρια
ή Β.Δ. Α'

Για να προχωρήσει κάποιος σε αυτήν την ερώτηση πρέπει να επιλέξει στην 5^η ερώτηση(A5) του Α΄ Άξονα την «Μέση Γενική Εκπαίδευση» και την «Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση».

A7 Ειδικότητα:

1) Βιολογία	<input type="checkbox"/>
2) Εμπορικών	<input type="checkbox"/>
3) Θρησκευτικών	<input type="checkbox"/>
4) Μαθηματικά	<input type="checkbox"/>
5) Μουσική	<input type="checkbox"/>
6) Ξένων γλωσσών	<input type="checkbox"/>
7) Οικιακή Οικονομία	<input type="checkbox"/>
8) Πληροφορική Φυσική	<input type="checkbox"/>
9) Σχεδιασμού και τεχνολογίας	<input type="checkbox"/>
10) Συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή	<input type="checkbox"/>
11) Τέχνη	<input type="checkbox"/>
12) Φιλολογικά	<input type="checkbox"/>
13) Φυσική	<input type="checkbox"/>
14) Φυσική αγωγή	<input type="checkbox"/>
15) Χημεία	<input type="checkbox"/>
16) Άλλο	<input type="checkbox"/>

Για να προχωρήσει κάποιος σε αυτήν την ερώτηση πρέπει να επιλέξει στην 5^η ερώτηση (A5) του Α΄ Άξονα την «Δημοτική Εκπαίδευση» .

A8 Διδάσκω ή έχω διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία;

Ναι Όχι

ΑΞΟΝΑΣ Β:

Στα παρακάτω να επιλέξετε αυτό που ταιριάζει στη δική σας περίπτωση:

B1 Εργάζομαι σε σχολείο, το οποίο λειτουργεί με Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης (ΔΡΑ.Σ.Ε.).

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω

B2 Στο σχολείο που φοιτούν περισσότεροι/ες από 10 μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Ναι Όχι

B3 Στις περισσότερες τάξεις που διδάσκω (ή στην τάξη μου) φοιτούν περισσότεροι/ες από δύο μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Ναι Όχι

B4 Στο σχολείο που εργάζομαι εφαρμόζεται πολιτική διάγνωσης του βαθμού κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω

	Στο σχολείο μου εφαρμόζεται η πιο κάτω πολιτική:	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
B5	Παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας και προσφορά Προγράμματος Ταχύρρυθμης Εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Για Δημοτική Εκπαίδευση).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6	Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης (θεσμοθετημένο από το 2008).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B7	Παροχή γλωσσικής ενίσχυσης σε σχολεία όπου λειτουργούσε ο θεσμός των Ζ.Ε.Π. (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – από το 2004 μέχρι το 2015) και στα σχολεία ΔΡΑ.Σ.Ε από το 2016.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B8	Προσφορά μαθημάτων Ελληνικής Γλώσσας -σε απογευματινό χρόνο- από τα Επιμορφωτικά Κέντρα (Ε.Κ.) και τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης (Κ.Ι.Ε.) του Υ.Π.Π.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B9 Να σημειώσετε πού είχατε λάβει μέρος σε επιμόρφωση στα ακόλουθα θέματα

Παρακολούθησα/συμμετείχα σε σεμινάρια...		
	Ναι	Όχι
1) Για θέματα πολιτισμικής ταυτότητας και αλληλεπίδρασης πολιτισμών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Για θέματα μετανάστευσης/παλιννόστησης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Για θέματα διγλωσσίας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Για θέματα διαχείρισης της ετερότητας και εφαρμογής αντιρατσιστικής πολιτικής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B10 Παρακαλούμε σημειώστε τον βαθμό στον οποίο χρειάζεστε (υπάρχει ανάγκη) την παρούσα χρονική στιγμή επιμόρφωση/επαγγελματική κατάρτιση.

		Δεν χρειάζομαι τώρα	Μικρή ανάγκη	Μέτρια ανάγκη	Υψηλή ανάγκη
1)	Διδακτικές προσεγγίσεις για εξατομικευμένη μάθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Διερευνητική μάθηση (π.χ. μαθητοκεντρική & εξερευνητική διδασκαλία)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά ή πολυγλωσσικά πλαίσια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Προώθηση βασικών αξιών (π.χ. δημοκρατικές αξίες, σεβασμός) μέσα από τις φυσικές επιστήμες ή τα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΑΞΟΝΑΣ Γ:

Να δηλώσετε τον βαθμό **στον οποίο ισχύει** καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις, που αφορούν στην καθημερινότητά σας στο σχολείο.

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Γ1	Τα κείμενα πολιτικής στην Κύπρο δίνουν προτεραιότητα στην ανάγκη ενασχόλησης με τη διαφορετικότητα στις τάξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ2	Τα Αναλυτικά Προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών που φοιτούν στις τάξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ3	Στο σχολείο μου δίνεται έμφαση στη διαχείριση της διαφορετικότητας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ4	Στο σχολείο μου πραγματοποιούνται δραστηριότητες διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής αγωγής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ5	Στο σχολείο μου, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία ενισχύονται σε θέματα ορολογίας και βασικών πυρηνικών γνώσεων στην ελληνική γλώσσα, σε διάφορα μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ6	Μπορώ να επιλέγω ελεύθερα το περιεχόμενο στο οποίο θα εστιάσω στο μάθημα που διδάσκω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ7	Έχω χρόνο για να ετοιμάζω δραστηριότητες ή φύλλα εργασίας για μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Να δηλώσετε τον βαθμό στον οποίο ισχύει για σας καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις.

	Νιώθω σίγουρος/η ότι ...	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε ικανοποιητικό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό
Γ8	...μπορώ να σχεδιάζω δραστηριότητες που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να δοκιμάζουν τις δικές τους ιδέες στο μάθημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ9	...μπορώ να οργανώνω συζητήσεις στην τάξη, στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ10	...μπορώ να αναπτύσσω διδακτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν θέματα σχετικά με την κοινωνία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ11	...μπορώ να αναπτύσσω δραστηριότητες που παρακινούν όλους τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά ζητήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ12	...μπορώ να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου, ώστε να ανταποκρίνεται σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ13	...μπορώ οργανώνω τη διδασκαλία μου με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ14	...μπορώ να οργανώνω συζητήσεις στην τάξη για θέματα σχετικά με την κοινωνία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ15	...μπορώ να ενσωματώνω πρακτικές διαφοροποίησης στη διδασκαλία μου για να καλύπτω τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Να δηλώσετε **τι ισχύει** στην καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις.

	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σχεδόν σε κάθε μάθημα
Γ16 Οι δραστηριότητες στην τάξη λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο και το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας των μαθητών/τριών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ17 Η χρήση διαφορετικών πολιτισμικών προσεγγίσεων υποστηρίζει τη μάθηση όλων των μαθητών/τριών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ18 Οι συνεργατικές δραστηριότητες ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ19 Η διδασκαλία προσφέρει ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες για να συζητούν κοινωνικά θέματα και θέματα διαφορετικότητας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Να δηλώσετε **τι ισχύει στην περίπτωσή σας** στην καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις.

	Στη διδασκαλία μου...	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε Μερικά μαθήματα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σχεδόν σε κάθε μάθημα
Γ20	...συζητώ με τους/τις μαθητές/τριες μου θέματα σχετικά με τη μετανάστευση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ21	...βοηθώ τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να κατανοήσουν την κοινωνία εκτός σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ22	...χρησιμοποιώ θεματικά πλαίσια που προωθούν βασικές αξίες (π.χ. δημοκρατίες αξίες και σεβασμού).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ23	...οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας συμμετέχουν σε συζητήσεις στην τάξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ24	...χρησιμοποιώ θέματα που αναφέρονται σε διαφορετικές κουλτούρες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ25	... χρησιμοποιώ εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ26	... επιτρέπω στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να καθορίζουν τις δικές τους στρατηγικές στην επίλυση προβλημάτων και να επεξηγούν/παρουσιάζουν πώς εργάστηκαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ27	...ετοιμάζω εξατομικευμένες δραστηριότητες ή φύλλα εργασίας για μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ28	...επιλέγω θεματικά πλαίσια που προέρχονται από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών της τάξης μου με μεταναστευτική βιογραφία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Να σημειώσετε τον **βαθμό στον οποίο ισχύει** καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις **στο σχολείο που υπηρετείτε.**

A/a	Στο σχολείο μου οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία...	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά/ Πάντα
Γ29	Κάνουν παρέα κυρίως μεταξύ τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ30	Προτιμούν να κάθονται σε θρανία με παιδιά της ίδιας εθνικότητας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ31	Έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους γηγενείς μαθητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ32	Παρουσιάζουν προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ33	Απουσιάζουν από το σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ34	Συμμετέχουν στις δραστηριότητες ή εκδηλώσεις του σχολείου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ35	Προκαλούν περιστατικά βίας στο σχολικό περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ36	Γίνονται θύματα περιστατικών βίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ37	Κάνουν παρέα με γηγενείς μαθητές/τριες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ38	Αποτελούν θύματα εκφοβισμού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ39	Επιδεικνύουν εκφοβιστική συμπεριφορά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Να σημειώσετε τον **βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με την** καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις

A/a	Δήλωση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
Γ40	Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί τον <u>μοναδικό παράγοντα</u> ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ41	Η ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία αφορά αποκλειστικά του εκπαιδευτικούς που τους διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ42	Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία που δεν υιοθετούν τα πολιτισμικά στοιχεία της Κύπρου κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ43	Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να ενθαρρύνονται να διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ44	Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία με μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ45	Η ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στο οποίο φοιτούν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ46	Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να γνωρίζουν την κουλτούρα των μαθητών/τριών τους ή/και τις συνθήκες μετανάστευσής τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ47	Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να διδάσκονται παράλληλα στα ελληνικά και στη μητρική τους γλώσσα, μέχρι την απόκτηση επαρκούς επιπέδου στα ελληνικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ48	Σε κάθε σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα επαρκώς πρέπει να υπάρχουν διερμηνείς, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και μαθητών/τριών μεταξύ τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Να σημειώσετε τον βαθμό στον οποίο επηρεάζει αρνητικά κάθε δήλωση την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία. (1=ελάχιστος βαθμός , 5= μέγιστος βαθμός)

Την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία δυσκολεύουν.....		1	2	3	4	5
Γ49	Η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία για το σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ50	Οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών/τριών αυτών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ51	Η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους/τις μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ52	Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ53	Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία για την πρόοδο των παιδιών τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>