



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ»

ΠΜΣ: «ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Καταγραφή εμπειριών, απόψεων, πρακτικών και προτάσεων των εκπαιδευτικών».

Επιμέλεια: Καλπατσινίδου Αθηνά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καρακατσάνη

E-mailaddress: sepg14404@uop.gr

Αριθμός Μητρώου: 3032201401404

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος : «Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα και έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίησή της.

Πρώτη από όλους θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, την κυρία Καρακατσάνη Δέσποινα, για την πολύτιμη καθοδήγηση της και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση της εργασίας.

Στη συνέχεια θέλω να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα και Νικολακάκη Μαρία που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

Θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου Γεώργιο και Ελισσάβητ, καθώς και την αδερφή μου Σοφία, που με υπομονή και κουράγιο πρόσφεραν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στο Κοκκόση Παναγιώτη για την καθοριστική του βοήθεια, ο οποίος στάθηκε σημαντικός αρωγός στην προσπάθειά μου και με υποστήριξε σε κάθε φάση της πορείας μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	σελ.6
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Μελέτες και Έρευνες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	σελ.8
Αποσαφήνιση όρων	
Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα	σελ.10
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	σελ.12
Διγλωσσία	σελ.14
Διαπολιτισμική Επάρκεια	σελ.16
Διαπολιτισμική Ετοιμότητα.....	σελ.16
Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο	
1^ο Κεφάλαιο: Η Αποτύπωση του Μεταναστευτικού ζήτηματος στον Ευρωπαϊκό και τον Ελλαδικό χώρο	
1.1.Οι Μεταναστευτικές Ροές στην Ευρώπη και στην Ελλάδα κατά την τελευταία τριακονταετία	σελ.18
1.2. Η Μεταναστευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	σελ.20
1.3. Η Μεταναστευτική Πολιτική της Ελλάδας.....	σελ.23
1.4. Η Σύνοψη του Μεταναστευτικού Πληθυσμού στην Ελλάδα. Στατιστικά Δεδομένα και Προβλέψεις Διεθνών Οργανισμών.....	σελ.25
2^ο Κεφάλαιο: Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεσμικό Πλαίσιο και εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	
2.1. Αντιμετώπιση της ετερότητας με ενδυνάμωση της ταυτότητας.....	σελ.27
2.2. Τα Μοντέλα Εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....	σελ.32
2.3. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη. Από την πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα	σελ.36

2.4. Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στόχοι και περιεχόμενο-Το Διαπολιτισμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα.....σελ.42

3^ο Κεφάλαιο: Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών στα διαπολιτισμικά σχολεία.

3.1. Η σχολική τάξη με πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα.....σελ.50

3.2. Η διαχείριση μιας «ετερογενούς» τάξης..... σελ.54

3.3. Σχολικός, Κριτικός και Λειτουργικός Εγγραμματισμόςσελ.56

3.4. Δημιουργική διαχείριση της διγλωσσίας.....σελ.60

3.5. Γλωσσική κατάκτηση και σχολική επίδοση.....σελ.69

3.6. Τα αναλυτικά προγράμματα των διαπολιτισμικών σχολείων..... σελ.72

3.7. Η εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών.....σελ.78

4ο Κεφάλαιο: Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

4.1. Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητέςσελ.84

4.2. Τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Από την καθημερινή γλώσσα στην ακαδημαϊκή γλώσσα.....σελ.87

5^ο Κεφάλαιο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο.

5.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίαςσελ.90

5.2. Η διαπολιτισμική «επάρκεια» και η διαπολιτισμική «ετοιμότητα» των Ελλήνων εκπαιδευτικών.....σελ.93

Β' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο

6^ο Κεφάλαιο

6.1. Επιλογή του θέματος.....σελ.97

6.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....σελ.99

6.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....σελ.100

6.4. Μεθοδολογίασελ.101

6.5.Ευρήματα Έρευναςσελ.105

6.6.Συμπεράσματα.....σελ.112

Βιβλιογραφία.....σελ.117

Παράρτημασελ.125



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, όπως και άλλες χώρες της νότιας Ευρώπης υποδέχθηκε μεγάλο αριθμό μεταναστών. Τα στοιχεία δείχνουν ότι θα είναι πλέον ένας μόνιμος προορισμός μετανάστευσης για ανθρώπους που αντιμετωπίζουν στις χώρες τους προβλήματα με πολέμους, εμφύλιες συρράξεις, περιβαλλοντική υποβάθμιση και κυρίως έλλειψη οικονομικών πόρων. Η Ελλάδα σε σύντομο χρονικό διάστημα έπρεπε να αντιμετωπίσει όχι μόνο τα θέματα της προσαρμογής της κοινωνίας και της συμβίωσης με τους μετανάστες αλλά και το θέμα της εκπαίδευσης των μεταναστών.

Η φοίτηση πολλών αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο θέτει ζητήματα, όπως η διαχείριση της ετερότητας και η παροχή ίσων ευκαιριών για τα παιδιά των μεταναστών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενσωμάτωση των παιδιών είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με την εκπαίδευσή τους. Ο τυχόν αποκλεισμός τους από την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στον εργασιακό και εντέλει στον κοινωνικό αποκλεισμό τους.

Συγκεκριμένα στην Ελλάδα βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»(Ν. 1566/1985). Επιπλέον, με το Ν. 2413/1996, καθιερώνεται ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και προσδιορίζεται το πλαίσιο αντιμετώπισης διαπολιτισμικών ζητημάτων στην εκπαίδευση καθώς και η ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων.

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι ο πιο συνηθισμένος τρόπος εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας εξακολουθεί να είναι η φοίτηση σε «κανονικά» σχολεία, σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Επιπλέον, ένας αριθμός μαθητών φοιτά στα διαπολιτισμικά σχολεία που έχουν ιδρυθεί. Έχει διατυπωθεί ένας προβληματισμός με απόψεις εκατέρωθεν, που αφορά την αξιολόγηση του περιεχομένου, του έργου και του αποτελέσματος των δύο παραπάνω επιλογών για τους αλλοδαπούς μαθητές. Αποτελεί επίσης κοινή διαπίστωση ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και την πρόοδο αυτών των μαθητών, αποτελεί η γλωσσική κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό, το μεγαλύτερο μέρος του αναλυτικού προγράμματος του διαπολιτισμικού, αποτελεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σημαντικό ρόλο διαμεσολάβησης μεταξύ του εκπαιδευτικού αντικειμένου και των αλλοδαπών μαθητών διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι και δημιουργούν τους όρους

και τις προϋποθέσεις, μέσω της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθόδου, για τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Η εκπαίδευση αποτελεί για κάθε ανεπτυγμένη κοινωνία ένα παράγοντα εγγύησης της συνοχής και της δημιουργίας, οδηγώντας στην κοινωνία της γνώσης και στην κοινωνική ανάπτυξη. Η εποχή που διανύουμε διακρίνεται από ρευστότητα και μεταβλητότητα με τους ανθρώπους να μετακινούνται διαρκώς και τις πολλαπλές ταυτότητες να συναντιούνται διαρκώς. Το σχολείο λοιπόν, οφείλει να διακρίνει τις αλλαγές με σκοπό την ενσωμάτωση τους στο πρόγραμμα του. Σ' αυτή την προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Αποτελούν την κινητήρια δύναμη που παροτρύνει τη συνέργεια όλων των εμπλεκόμενων μερών, όπως της πολιτείας-της κοινωνίας-του σχολείου, επιτυγχάνοντας την αμφίδρομη επικοινωνία στη λήψη αποφάσεων και στην επίτευξη των στόχων.

Η εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας αφορά την εξέταση των χαρακτηριστικών του διαπολιτισμικού σχολείου και τη διαφοροποίησης που επιβάλλουν οι αρχές της διαπολιτισμικότητας, αντιμετωπιζόμενες ως ποιοτικό χαρακτηριστικό που συνδέεται με υψηλές προσδοκίες και στόχους. Επίσης διερευνά τα ζητήματα μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών και επιδιώκει την ανάδειξη αφενός των διαπολιτισμικών στάσεων, αντιλήψεων και γνώσεων των εκπαιδευτικών και αφετέρου τη σχετική εμπειρία που αποκομίζουν μέσα από το εκπαιδευτικό έργο, τις πρακτικές και τις μεθόδους που οι ίδιοι ακολουθούν. Επικεντρώνεται δε, στη σημασία της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών και στις απόψεις, μεθόδους και πρακτικές που ασκούνται για την κατάκτηση της.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή του ρόλου, του έργου και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας στη σχολική μονάδα. Επιχειρείται ακόμη, να καταγραφούν οι απόψεις τους: α) για τη διαφοροποίηση του διαπολιτισμικού σχολείου στη βάση εκπλήρωσης των στόχων του β) στην επάρκεια και ετοιμότητα που οι ίδιοι προσδιορίζουν σε σχέση με τις απαιτήσεις του ρόλου τους και τα βασικά σημεία τα οποία προσδιορίζουν τις ελλείψεις τους γ) στους τρόπους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην διδακτική τους κυρίως σε σχέση με την ελληνική γλώσσα.

Στην παρούσα εργασία και στο γενικό μέρος, αναφερόμαστε α) στο μέγεθος και τις προοπτικές της μετανάστευσης στην Ευρώπη και την Ελλάδα β) στην εμπειρία των κοινωνιών σε σχέση με τις πολιτικές και τα μοντέλα που ακολούθησαν στην προοπτική της ένταξης των μεταναστών γ) στα θέματα της γλωσσικής κατάκτησης – επάρκειας, της διαχείρισης της διγλωσσίας και τους τρόπους διδασκαλίας της γλώσσας δ) στην περιγραφή του ρόλου, της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Στο ερευνητικό μέρος διερευνούμε τις απόψεις εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών σχολείων

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με α) την αξιολόγηση του έργου των διαπολιτισμικών σχολείων, του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής και των σχολικών εγχειριδίων β) την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών γ) τη σημασία της γλωσσικής κατάρτισης από τους μαθητές και τις μεθόδους διδασκαλίας, παραδοσιακές και εναλλακτικές που εφαρμόζουν δ) την σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Στο τέλος καταγράφουμε τα συμπεράσματα και διατυπώνουμε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα θέματα που έχουμε θέσει.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Μελέτες και Έρευνες για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στην εκπαίδευση τους, έχει διενεργηθεί έρευνα από την Τζωρτζοπούλου Μαρία και την Κοτζαμάνη Αγγελική στα πλαίσια ερευνητικού έργου του Εθνικού κέντρου κοινωνικών ερευνών. Η έρευνα αυτή, καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στα θέματα που σχετίζονται με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών με βάση την εμπειρία τους και σε συνδυασμό με την κοσμοθεωρία τους. Επίσης όπως αναφέρει η έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και το μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και την οργάνωση της κοινωνίας γενικότερα μέσα στα πλαίσια της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Αναφέρονται στις ευθύνες της ελληνικής πολιτείας, στις αποσπασματικές πολιτικές που ασκούνται και ότι δεν έχει ξεκαθαρίσει τον ρόλο της και την πολιτική της απέναντι στους μετανάστες και στους πρόσφυγες. Γι' αυτό το λόγο ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός γιατί με την κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματικός.

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά το πεδίο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, έχουν διενεργηθεί έρευνες όπως των: Δαμανάκη(1997), Μάρκου(1997), Νικολάου(2000), Παπαχρήστου & Παλαιολόγου(2002), Φραγκιουδάκη(1997), ΤριάρχηHermann(2000), Γκοτοβού(2002), Μάγου(2005), Σκούρτου(2005), Γκόβαρη(2005), Παπαχρήστου(2005), Μπάρου(2008), Μπαραλού(2008), κ.α.

Οι έρευνες αυτές, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις, διακατέχονται από εθνοκεντρικές απόψεις και να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως πρόβλημα και εμπόδιο. Τέλος οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν έλλειψη ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές τους σπουδές σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σχετικά με τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα, έχει πραγματοποιηθεί μελέτη από την Γεωργίου Αλμπανάκη Ξαυθή. Στη μελέτη διαπιστώνονται οι θετικές πτυχές που διαφοροποιούν τα διαπολιτισμικά σχολεία. Οι πτυχές αυτές, αφορούν στη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, στη δυνατότητα εξειδικευμένης διαπίστωσης του επιπέδου ελληνομάθειας και στη συνέχεια υποστήριξη των μαθητών με περισσότερες ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε φροντιστηριακά τμήματα. Τα διαπολιτισμικά σχολεία μπορούν να εμπλουτίζουν το πρόγραμμά τους με project και δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλέκονται περισσότεροι εκπαιδευτικοί, έχοντας τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν γνώσεις, ιδέες και εμπειρίες. Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών, οι αλλοδαποί μαθητές καταξιώνονται από τη συμβολή τους στη διεκπεραίωση της έρευνας. Συνήθως δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας με τη χρηματοδότηση του κράτους ή σχετικών προγραμμάτων. Επιπλέον στα διαπολιτισμικά σχολεία τα μαθήματα όπως η ιστορία, η γεωγραφία, η λογοτεχνία ακόμη και οι ξένες γλώσσες, προσεγγίζονται με διαπολιτισμική διάθεση. Μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου, έχει καθιερωθεί ελεύθερη ζώνη όπου συζητούνται θέματα ευρωπαϊκής ταυτότητας, διαπολιτισμικότητας και παγκοσμιοποίησης. Μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια επιδιώκεται να αναδειχθούν και άλλες κουλτούρες και πολιτισμοί και σ' αυτό τον τομέα έχει συνεισφέρει πολύ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Επίσης ο Bley-Vroman(1988,1989) έκανε λόγο για τη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, ότι συντελείται φυσικά χωρίς συστηματική διδασκαλία. Αντίθετα όμως, η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, τις περισσότερες φορές γίνεται σε περιβάλλον οργανωμένης τάξης με συστηματική καθοδήγηση και διδασκαλία. Η συστηματική αυτή καθοδήγηση, συμβάλλει στην επιτυχεστέρα και ταχύτερη έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης.

Ο Cummins(1983,1996,1999) διακρίνει τις βασικές επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες και την γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια. Οι αλλοδαποί μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στα σχολεία της χώρας όπου φοιτούν σχετικά γρήγορα(περίπου 2 χρόνια), απαιτούνται περίπου 5 χρόνια για να αποκτήσουν γνωστική γλωσσική επάρκεια στο επίπεδο των συμμαθητών τους.

Μια άλλη μελέτη των Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη (2004) αφορά τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μετανάστες μαθητές στα πλαίσια του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής. Για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών απαιτείται η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας με δύο τρόπους:1)με την παρουσία της πρώτης γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα 2) με την απουσία της πρώτης γλώσσας από τη διδασκαλία αλλά με τον συνυπολογισμό της στη μάθηση. Στην Ελλάδα προκειμένου το

σύστημα να γίνει πιο αποτελεσματικό απαιτείται ο συνυπολογισμός της πρώτης γλώσσας των μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής ώστε αυτή να κατακτηθεί γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα και οι μαθητές να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Κάποιες προτάσεις (της συγκεκριμένης μελέτης) οι οποίες έγιναν σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές ήταν οι εξής: 1)μεγιστοποίηση της γνωστικής δραστηριότητας και της επένδυσης της ταυτότητας 2) ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας 3)μετατόπιση του κέντρου βάρους από την προσήλωση στην ελληνική γλώσσα στις σχέσεις ανάμεσα στην ελληνική και στην πρώτη γλώσσα που φέρουν οι μαθητές 4) αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και ιδιαίτερα της γλωσσικής γνώσης 5) συνδυαστική διδασκαλία και εξάσκηση συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων με σκοπό την κατανόηση ολοκληρωμένων κειμένων 6) στήριξη και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών 7) πλαισιακή στήριξη των μαθητών με σκοπό την κατανόηση των δραστηριοτήτων χωρίς την μείωση του βαθμού δυσκολίας τους 8)στήριξη και ενθάρρυνση των γονέων των μεταναστών μαθητών με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία.

Αποσαφήνιση Όρων

Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα

Στον όρο «πολυπολιτισμικότητα» εμπεριέχεται ο όρος «διπολιτισμικότητα», που αποτελεί τον θεωρητικό προβληματισμό και τις πρακτικές που σχεδιάζονται με σκοπό να διευθετηθούν καταστάσεις ανομοιογένειας, οι οποίες είναι αποτέλεσμα συνύπαρξης μόνο δύο πολιτισμών. Σχετικούς όρους αποτελούν οι όροι «ατομική διγλωσσία» και «κοινωνική διγλωσσία». Ο όρος «ατομική διγλωσσία»(bilingualism) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μιλά περισσότερες από μια γλώσσες, ενώ ο όρος «κοινωνική διγλωσσία»(diglossia) χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα», σύμφωνα με τον Μάρκου (1989), αποτελεί μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και ανάπτυξης των πολιτισμών. Είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, με στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας και να έχουν όλοι τη δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες , διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και συγχρόνως εμπλουτίζοντας την, με στοιχεία της ταυτότητας του «άλλου».

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας:

- το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών

- το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997)¹

Συχνά οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και δημιουργείται σύγχυση. Αυτό συμβαίνει βέβαια, γιατί και οι δύο έννοιες έχουν ως δεύτερο συνθετικό τους την έννοια του πολιτισμού. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει τη πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν ταυτίζεται με αυτήν. Η «πολυπολιτισμικότητα» είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, καθώς η «πολυπολιτισμικότητα» είναι κυρίως αναλυτικός όρος, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» κανονιστικός. Όταν ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται ως κανονιστικός, εκφράζει την άποψη ότι θα πρέπει να διατηρείται η πολυπολιτισμική κατάσταση (Δαμανάκης 1998). Η διαπολιτισμική ιδέα επιδιώκει τη μέθεξη και τον αμοιβαίο εμπλουτισμό μεταξύ των πολιτισμών με αποτέλεσμα να μην εξαντλείται σε ένα πολιτισμικό πλουραλισμό αλλά να τον υπερβαίνει.

Ο διευθυντής του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, καθηγητής Jagdish Gundara (1986, 1997), για πρώτη φορά στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμικότητα τους, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στους λαούς. Στη γερμανική βιβλιογραφία ο Hohmann (1983) υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, δηλαδή «το τι θα έπρεπε να είναι». Ο Μάρκου (1991), υποστηρίζει ότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα καθώς και τα στάδια εξέλιξης της, ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ ατόμων διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων. Σύμφωνα με το Hohmann, με την έννοια «πολυπολιτισμικός» χαρακτηρίζεται μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι διαδικασίες οι οποίες έχουν καθοριστεί, επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει γενικά. Αντίθετα ο όρος «διαπολιτισμικός» πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και συναφών στόχων. Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να περιγράψουν αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση αλλά και για να διατυπώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (Porscher 1979). Ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο για να περιγράψουν και να αναλύσουν ένα πραγματικό κοινωνικό

¹Βλ. Λιακοπούλου Μ., *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, 2006

φαινόμενο, αλλά και για να θέσουν παιδαγωγικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς στόχους. Επίσης διάφοροι ερευνητές περιορίζουν τη χρήση στο επίπεδο της εκπαίδευσης ενώ άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να προσδιορίσουν τους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους.

Σε γενικές γραμμές αν πρέπει να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ των δύο όρων θα επισημαίναμε τα εξής:

- Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα δηλαδή, προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν.
- Οι θεωρίες και προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι πολλές, διαφορετικές και βρίσκονται σε μια εξελικτική πορεία και υπό συνεχή αμφισβήτηση.
- Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από τις κυβερνήσεις των διάφορων χωρών και οι υιοθετούμενες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μεταναστών μαθητών παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά.²

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» πρωτοεμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Σχετικά με τη χρήση του όρου, ο Βακαλιός (1997) διαπιστώνει την ύπαρξη ενός ελλείμματος και πως η πρόθεση «δια» υποβαθμίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου. Ο Δαμανάκης (2002) υποστηρίζει ότι η πορεία της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα μέχρι σήμερα είναι προβληματική. Υποστηρίζει ότι ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» θα πρέπει να αποφεύγεται γιατί προκαλεί εννοιολογική σύγχυση. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι ο πλέον δόκιμος όρος και αναφέρεται στην αγωγή και στην εκπαίδευση όλων ανεξαρτήτως ομάδων που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Σύμφωνα με τον τέως Ειδικό Γραμματέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, του τότε ΥΠΕΠΘ κ.Χαλκιάτη(1997), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε για τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του σχολείου με την πολυπολιτισμική κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Χαλκιάτη,

²Βλ. Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, και απευθύνεται σε όλους.

Ο Γκόβαρης(2001) αναφέρει ότι ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό πρότυπο εκπαίδευσης αλλά εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης που στηρίζει και προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανέπτυξε κατά τη πενταετία 1980-1985 ένα ερευνητικό πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μεταναστών. Στόχος του προγράμματος ήταν να διερευνηθούν από μια διαπολιτισμική προοπτική οι σχέσεις ανάμεσα: 1) στο σχολικό σύστημα και στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον 2) στις πολυπολιτισμικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο 3)στην εκπαίδευση των παιδιών και των ενηλίκων(Μάρκου 1995).Το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ως αρχή και προσέγγιση, αλλά και ως μέσο για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι εξής (Δαμανάκης 1997):

1. Η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.
2. Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
3. Η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη ζωή.
4. Ο κάτω από πολιτισμικές συνθήκες αναπτυσσόμενος άνθρωπος ως αφετηρία και στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης.

Οι βασικές όμως, αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατυπώθηκαν από το Helmut Essinger και είναι οι παρακάτω:

- Ενσυναίσθηση, δηλαδή κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους
- Αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.

- Σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό.
- Εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, με σκοπό την επικοινωνία διαφορετικών λαών.

Οι αρχές αυτές, διέπονται από τρία αξιώματα: α) την αρχή της ισότητας των πολιτισμών, β) την υπόθεση του ελλείμματος ή της διαφοράς, γ) την ισότητα ευκαιριών.

Η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χαρακτηρίζεται λοιπόν, ως ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο που τέμνει εγκάρσια τις άλλες επιστήμες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή, εμπεριέχεται ως διάσταση σε περιοχές που αποτελούν κοινά θεματικά πεδία διερεύνησης (πχ. διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες μαθητές). Η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως γνωστικού αντικειμένου αποκομμένο από παρεμφερείς επιστημονικούς κλάδους είναι εντελώς λανθασμένη. Η εξέλιξη των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές οδήγησε στην ανάγκη εμπλουτισμού της διερεύνησης των κοινωνιών με επιπρόσθετη βασική ερευνητική μεταβλητή τη διαφορετικότητα σε εθνικό, πολιτισμικό, γλωσσικό επίπεδο κ.α. Η ανάγκη αυτή λοιπόν, οδήγησε στην εξέλιξη των προαναφερόμενων επιστημών, με αποτέλεσμα την ανάδειξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως γνωστικού αντικειμένου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως σύγχρονο αντικείμενο μελέτης των περισσότερων επιστημών προσδίδει μια ολιστική διάσταση στη διερεύνηση των προαναφερόμενων θεματικών περιοχών, η οποία αντικατοπτρίζει αξιόπιστα τις συνθήκες που επικρατούν στις σύγχρονες κοινωνίες και τις ανάγκες τους.³

Διγλωσσία

Η διγλωσσία αποτελεί προϊόν επαφής γλωσσών αλλά προϋπόθεση για τη δημιουργία αυτής της επαφής είναι η διάθεση των ανθρώπων για επικοινωνία, όπως αναφέρει η Σκούρτου(2011). Η επικοινωνία που πραγματοποιείται μέσω μιας γλώσσας εμπεριέχει ποικιλία (γεωγραφική, κοινωνική, υφολογική, ατομική), έτσι και η επικοινωνία μέσω περισσότερων γλωσσών χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία σε διάφορα επίπεδα.

Αν έπρεπε να δώσουμε τον ορισμό της «διγλωσσίας», θα λέγαμε ότι: διγλωσσία είναι η χρήση δύο η περισσότερων γλωσσών για την εκπλήρωση των επικοινωνιακών μας αναγκών. Ο παραπάνω ορισμός αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση σε διεθνές επίπεδο. Οι γλώσσες του κόσμου ανέρχονται σε περίπου 6.900 με τα αναγνωρισμένα κράτη στον κόσμο να μην είναι περισσότερα από 200, με αποτέλεσμα πολλά από αυτά τα κράτη να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Επίσης, οι διαρκείς μετακινήσεις ανθρώπων από χώρα

³Βλ. Παλαιολόγου Ν.& Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική Πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

σε χώρα, για λόγους οικονομικούς, πολιτικούς, επαγγελματικούς, μορφωτικούς και προσωπικούς, οδηγεί ακόμη περισσότερες χώρες σε καταστάσεις γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής με αποτέλεσμα την μετάβαση πολλών ανθρώπων στη διγλωσσία.

Στη βιβλιογραφία ο όρος «διγλωσσία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει γενικότερες περιπτώσεις επαφής δύο ή περισσότερων γλωσσών, καλύπτοντας με αυτό τον τρόπο και τον όρο «πολυγλωσσία». Άρα αναφερόμαστε σε ένα «πλέγμα» γλωσσών, ποικιλιών και κειμενικών ειδών που κάθε ομιλητής/-τρια θα πρέπει να χειρίζεται, έχοντας κατακτήσει «επικοινωνιακή δεξιότητα» ή δεξιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως αναφέρει και η Σκούρτου(2011).

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο και πολλοί είναι οι ορισμοί που της έχουν δοθεί, άλλοι έχοντας ως προϋπόθεση την «τέλεια» γνώση των δύο γλωσσών και άλλοι που δεν λαμβάνουν υπόψη το επίπεδο γλωσσομάθειας του δίγλωσσου ατόμου. Ο Bloomfield (1933) όρισε τη διγλωσσία ως την κατοχή δύο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας, ώστε να μην διακρίνεται το δίγλωσσο άτομο από τους φυσικούς ομιλητές/-τριες. Ο ορισμός όμως αυτός, δεν είναι αποδεκτός από τη σύγχρονη βιβλιογραφία με δεδομένο ότι το δίγλωσσο άτομο πρέπει να χειρίζεται εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες του. Αντίθετα οι Brutt-Griffler & Varghese(2004) δίνουν έναν ορισμό για τη διγλωσσία που υπερβαίνει το ζήτημα της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής χρήσης. Ορίζουν λοιπόν, τη διγλωσσία ως έναν ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο ο οποίος αποτελείται από διακριτές οντότητες ως δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί ένα συνεχές και είναι ένα μείγμα από γλώσσες κουλτούρες και οπτικές γωνίες, που για κάποιους είναι ακατανόητο και για κάποιους άλλους ανησυχητικό.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η βιβλιογραφία από την ποικιλία ορισμών που παρέχει, δείχνει ότι η διγλωσσία περιλαμβάνει ποικίλες διαστάσεις και επικοινωνιακές δυνατότητες για τα δίγλωσσα άτομα, οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη⁴.

Διαπολιτισμική Επάρκεια-Διαπολιτισμική Ετοιμότητα

Οι έννοιες τόσο της θεωρητικής και πρακτικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών όσο και της ψυχολογικής, συναισθηματικής διαμόρφωσης συμπεριφορών και απόψεων απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα απαντώνται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σαν διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα (Γεωργογιάννη, 2004). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού λειτουργούν ως στόχοι και προϋποθέσεις για τη σωστή τέλεση των παιδαγωγικών του ενεργειών στο σχολείο της ετερότητας.

⁴ Βλ. Τσολακίδου Ρ., *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη, 2012

«Διαπολιτισμική επάρκεια»

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, ο όρος «εκπαιδευτική επάρκεια» προσδιορίζεται ως η βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας που χορηγείται από αυτό (Πανεπιστημιακά Ιδρύματα) σε κατόχους ορισμένων διπλωμάτων σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο και είναι απαραίτητη για τη νόμιμη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού στην εκπαίδευση.

Με τον όρο «διαπολιτισμική επάρκεια» αναφερόμαστε στη θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσα από τις βασικές τους σπουδές σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όπως τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που δεν την έχουν ως πρώτη ή μητρική γλώσσα και τις εκπαιδευτικές προσπάθειες για τη συνύπαρξη γηγενών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών.

«Διαπολιτισμική ετοιμότητα»

Στην πραγματικότητα οι έννοιες «εκπαιδευτική επάρκεια» και «εκπαιδευτική ετοιμότητα» θεωρούνται ταυτόσημες. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός αποκτά θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των σπουδών του (με απαραίτητο τον τίτλο σπουδών όπως προαναφέρθηκε) ,θεωρείται εκπαιδευτικά επαρκής . Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι αποκτά αυτόματα και την εκπαιδευτική ετοιμότητα.

Όταν γίνεται λόγος για τη «διαπολιτισμική ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού εννοείται αν και κατά πόσο έχει εξοικειωθεί με τους όρους διαπολιτισμική παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντιρατσιστική εκπαίδευση καθώς και με τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Όπως προαναφέρθηκε η έννοια της «διαπολιτισμικής επάρκειας » καλύπτει το θεωρητικό υπόβαθρο που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός και αντίστοιχα η έννοια της «εκπαιδευτικής ετοιμότητας» καλύπτει το πρακτικό μέρος .Ωστόσο, υπάρχουν κοινοί γνωστικοί τόποι ανάμεσα στις δύο έννοιες όπως είναι γνώσεις για τα μεταναστευτικά ρεύματα, τη δίγλωσση εκπαίδευση, τα μοντέλα εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και το νομοθετικό πλαίσιο γύρω από την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Μέσα από τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού περιγράφεται η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα των ελλήνων μαθητών.

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός προέρχεται από ένα μονογλωσσικό, μονοεθνικό και μονοπολιτισμικό σύστημα. Το ερώτημα που προκύπτει λοιπόν, είναι κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις απαιτήσεις στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας. Ο ρόλος του διαπολιτισμικά «έτοιμου» εκπαιδευτικού είναι: να καλλιεργεί το σεβασμό στη διαφορετικότητα, να παρέχει κίνητρα μάθησης σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο διαμορφώνοντας κατάλληλα τα μέσα διδασκαλίας του. Επίσης να χρησιμοποιεί εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας με σκοπό το διάλογο και την επικοινωνία, να συμβάλλει στη μετάδοση εκείνης της γνώσης που βρίσκεται μακριά από προκαταλήψεις και ρατσιστικές απόψεις. Να παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως φυλής, γλώσσας και πολιτισμού και να αναπτύσσει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση μέσα στη σχολική τάξη με σκοπό την κατανόηση των πολιτισμικών αξιών. Με λίγα λόγια, να υιοθετεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις με την προσέγγιση του μαθητή ως ξεχωριστού ατόμου που φέρει τις δικές του αξίες.

Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» εξαρτάται από τη διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού δηλαδή από τις δεξιότητες της προσαρμογής, της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων. Προσεγγίζοντας περισσότερο τον όρο της «διαπολιτισμικής ικανότητας»(Diekamp 1983), η ευαισθησία στη διαντίδραση, η ευκαμψία, η αυτοπεποίθηση, η συνειδητότητα της ίδιας κουλτούρας, ο σεβασμός της ετερότητας, η ικανότητα δυναμικής διαχείρισης των αντιφάσεων και αντιθέσεων και τέλος η ενσυναίσθηση, αποτελούν έννοιες που τον προσδιορίζουν. Ο όρος ενσυναίσθηση αφορά τη συναίσθηση στις εμπειρίες αποκλεισμού και στιγματισμού καθώς και τη συνείδηση του πόσο καθοριστικό ρόλο παίζει για τη ζωή των «ξένων» ο τρόπος με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι αυτόχθονες. Σύμφωνα με τον Baumann, η δυνατότητα προηγείται της ικανότητας που σημαίνει ότι για να εξασκηθεί ο άνθρωπος σε συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, πρέπει να υπάρχουν ήδη διαμορφωμένες δυνατότητες τόσο από την πλευρά του κοινωνικού συνόλου όσο και από την πλευρά των ατόμων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η Αποτύπωση του Μεταναστευτικού ζητήματος στον Ευρωπαϊκό και τον Ελλαδικό χώρο

1.1Οι Μεταναστευτικές Ροές στην Ευρώπη και στην Ελλάδα κατά την τελευταία τριακονταετία.

Κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα λίγες ήταν οι χώρες που μοιράστηκαν τον τίτλο των χωρών υποδοχής μεταναστών. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες του 20ου και με την ανατολή του 21ου αιώνα, έχοντας μεσολαβήσει μια σειρά γεγονότων πολιτικών, κοινωνικοοικονομικών καθώς και διάφορες πολεμικές διενέξεις, πολλές χώρες που είχαν εισέλθει σε φάση ανάπτυξης, μεταβλήθηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική, την Μέση και Άπω Ανατολή. Η σύγκλιση των φαινομένων μετανάστευσης στις Ευρωπαϊκές χώρες και της θέσης τους στο γεωπολιτικό χάρτη της μετανάστευσης αποτελεί μια πραγματικότητα.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζεται μια αυξητική τάση με έντονες διακυμάνσεις του αριθμού των μεταναστών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο αριθμός όσο και η προέλευση των μεταναστών είναι διαφορετική κάθε περίοδο και εξαρτάται από τις πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στις διάφορες περιοχές του κόσμου.

Στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 παρατηρήθηκε μεγάλη αύξηση στην εισροή μεταναστών που προέρχονται από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης μετά την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων και τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετώπισαν αμέσως μετά οι πληθυσμοί. Στα αμέσως επόμενα χρόνια με τα πολεμικά γεγονότα και τον διαμελισμό της πρώην Γιουγκοσλαβίας⁵ επικρατεί ασταθής κατάσταση στα Βαλκάνια και προκαλείται μεγάλο κύμα μεταναστών προς την Ε.Ε.

Μετά το 2000 παρατηρούνται οι εισροές μεταναστών από χώρες της Μέσης Ανατολής (Αραβικές κυρίως) οι οποίες μετατρέπονται σε πεδίο πολεμικών γεγονότων τρομοκρατικών ενεργειών αλλά και εμφύλιων συρράξεων λόγω φυλετικών ή θρησκευτικών διαφορών. Χώρες αποστολής οικονομικών κυρίως μεταναστών προς την Ευρώπη γίνονται και οι χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Αφρικής αλλά και της Ασιατικής Ηπείρου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μετά το 2010 το ζήτημα των μεταναστευτικών ροών προς τις χώρες της Ε.Ε.

⁵ Η διάλυσή της ήταν μια μακρά σειρά επεισοδίων βίαιων και μη που ξεκίνησε το 1991. Βλ. αναλυτικότερα τη διεύθ. ιστοσελίδα <https://el.wikipedia.org/wiki>.

διέρχεται σχεδόν αποκλειστικά μέσω των χωρών της νότιας Ευρώπης δεδομένης της αστάθειας που δημιουργείται στον ευρύτερο χώρο της Μεσογείου.

Μεταξύ των ετών 2000-2010 ο πληθυσμός της Ε.Ε. παρουσιάζει αύξηση περίπου 2.000.000 ανθρώπων ετησίως με το 80% να προέρχεται από διεθνή μετανάστευση. Το 2013 περίπου 1.700.000 άνθρωποι από τρίτες χώρες μετακινήθηκαν προς την Ε.Ε. Την 1-1-2014 19.600.000 άνθρωποι στην Ε.Ε. καταγράφονται με ιθαγένεια τρίτων χωρών. Τα έτη 2014 και 2015 οι εισροές πληθυσμών είναι πολύ μεγαλύτερες με κύρια πύλη εισόδου την Ελλάδα (αφορά κυρίως πρόσφυγες Σύριους, Αφγανούς, Ιρακινούς).

Η μετανάστευση προς την Ελλάδα ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1980 αλλά ήταν περιορισμένη ως προς τον όγκο των μεταναστών και νόμιμη ως προς τη μορφή της. Η πλειοψηφία των εισερχομένων προέρχονταν από την Αφρική και την Ασία.

Κατά τη δεκαετία του 1990 μετά την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων η Ελλάδα δέχτηκε πολύ μεγάλο αριθμό μεταναστών από τις χώρες της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης (κυρίως Αλβανικής καταγωγής αλλά και Βουλγαρικής, Ρουμανικής, Πολωνικής κ.α.). Ξεχωριστή κατηγορία αποτελούν και οι παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Ελληνοπόντιοι) και την Αλβανία (Βορειοηπειρώτες).

Σύμφωνα με την απογραφή του 2001 (ΕΣΤΑΤ), περίπου 800.000 μετανάστες καταγράφονται στην Ελλάδα, εκτιμάται ότι ο αριθμός αυτός ξεπερνά το 1.000.000 (στο βαθμό που θα πρέπει να εκτιμηθεί και το ποσοστό των παρανόμων μεταναστών), σε 154.000 ανέρχεται ο αριθμός των παλιννοστούντων, σύμφωνα με στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Παλιννοστούντων Ομογενών. Σύμφωνα με την απογραφή του 2011 (ΕΛΣΤΑΤ) εμφανίζεται τάση μείωσης του αλλοδαπού πληθυσμού, καταγράφονται περίπου 200.000 πολίτες της Ε.Ε. περιλαμβανομένων 70.000 πολιτών βουλγαρικής και 45.000 πολιτών ρουμανικής καταγωγής⁶. Επίσης 708.000 πολίτες με υπηκοότητα τρίτης χώρας και 5000 πολίτες χωρίς υπηκοότητα.

Παρατηρείται λοιπόν καταγραφή 900.000 περίπου αλλοδαπών στην Ελλάδα. Ακόμη και αυτός ο αριθμός επιδέχεται μια διόρθωση προς τα πάνω είναι σαφές ότι η οικονομική κρίση συμπιέζει τον αριθμό των νέων αφίξεων μεταναστών τουλάχιστον. Ο αριθμός των αλλοδαπών στην Ελλάδα ως ποσοστό επί του Γενικού πληθυσμού φτάνει το 8,5 – 11% που είναι μεγαλύτερο του ευρωπαϊκού μέσου όρου.

Μετά το 2013 η Ευρώπη όσο και η Ελλάδα δέχονται τις μεγαλύτερες μεταναστευτικές ροές μετά το 2ο παγκόσμιο πόλεμο. Η Ύπατη Αρμοστεία για τους πρόσφυγες αναφέρεται κυρίως

⁶ Βλ. <https://www.statistics.gr>.

σε προσφυγική κρίση και ως αιτίες της αναγκαστικής μετακίνησης θεωρεί τις συρράξεις, το οργανωμένο έγκλημα, άλλες μορφές βίας, κλιματολογικές αλλαγές⁷. Το 2013 δίνονται στοιχεία για 51.2000.000 εκτοπισμένους, 16.700.000 πρόσφυγες και 1.100.000 αιτούντες άσυλο.

Κατά τη διάρκεια του 2015 παρατηρείται έκρηξη της μετανάστευσης, ο αριθμός των μεταναστών και προσφύγων που έφθασαν δια ξηράς και θαλάσσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση ξεπέρασε το ένα εκατομμύριο ενώ 3.600 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς τους σύμφωνα με τα στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Το 50% των μεταναστών και προσφύγων που έφθασαν στην Ευρώπη είναι Σύριοι, το 20% Αφγανοί, το 7% Ιρακινοί, Πακιστανοί και Σομαλοί.

Η μεγάλη πλειονότητα των ανθρώπων αυτών, περίπου 850.000 έφθασαν δια θαλάσσης στην Ελλάδα και στη συνέχεια κατευθύνθηκαν προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη συντριπτική τους πλειοψηφία. Σύμφωνα με τα στοιχεία που δίνει η Ελληνική Αστυνομία παρατηρείται σχεδόν διπλασιασμός του ποσοστού των γυναικών καθώς και των ανήλικων παιδιών στο σύνολο των μεταναστών.

Κατά τους πρώτους μήνες του 2016 περισσότεροι από 350.000 μετανάστες και πρόσφυγες έφτασαν σε χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δια θαλάσσης, με πολλούς ανθρώπους να έχουν χάσει τη ζωή τους σε ναυάγια. Με το κλείσιμο των βορείων συνόρων της Ελλάδας μεγάλος αριθμός κυρίως Σύρων, Αφγανών και Ιρακινών προσφύγων παρέμεινε στην Ελλάδα. Από τον Απρίλιο του 2016 οι ροές προς την Ελλάδα, μετά την συμφωνία Τουρκίας - Ευρωπαϊκής Ένωσης ανακόπτονται σημαντικά⁸ ενώ αντιστοίχως αυξάνονται οι άνθρωποι που προσπαθούν να περάσουν από τις ακτές της Λιβύης προς την Ιταλία.

1.2Η Μεταναστευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Μέχρι σήμερα η τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχοντας μια δική τους παράδοση και ιστορία όσον αφορά τη μετανάστευση διαχειρίζονται με ένα αποκλειστικά δικό τους τρόπο το δύσκολο θέμα των πληθυσμιακών μετακινήσεων και ισορροπιών. Σε κάθε περίπτωση οι χώρες είναι υπεύθυνες για τα αποτελέσματα της διαχείρισης δεδομένου ότι η μετανάστευση αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνιών, της κοινωνικής συνοχής και παράγοντα κοινωνικών μεταβολών. Εντούτοις σαν φαινόμενο δεν είναι δυνατόν να

⁷ Βλ. σχετικά <https://www.unhcr.gr>.

⁸ Η Ε.Ε. κατέληξε πρόσφατα σε συμφωνία με την Τουρκία, με στόχο να σταματήσει η ανεξέλεγκτη εισροή μεταναστών σε μια από τις κύριες διαδρομές στο Αιγαίο Πέλαγος. Βλ. αναλυτικά publications.europa.eu/webpub/com/factsheets/refugee-crisis/el/.

υπερτιμηθεί ούτε να υποτιμηθεί, έχει τη δική του δυναμική και αυτονομία στην ανάπτυξή του και σχεδόν πάντα καθορίζεται από υπερεθνικούς παράγοντες⁹.

Ένας άλλος παράγοντας που οδηγεί στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού με μεμονωμένες πολιτικές των κρατών - μελών είναι η έλλειψη σαφούς κοινοτικής αρμοδιότητας στα σχετικά ζητήματα που εμποδίζει τη διαμόρφωση κοινής μεταναστευτικής πολιτικής. Παρ'όλα αυτά ορισμένα ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις πολιτικές μεταβολές στην Ευρώπη, τις πολεμικές συγκρούσεις και τις εμφύλιες διαμάχες εθνικές και θρησκευτικές, τις τρομοκρατικές και εγκληματικές δράσεις, συνέβαλαν σε πρωτοφανή εντατικοποίηση των μεταναστευτικών ρευμάτων και οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας κοινής αντιμετώπισης καινοφανών προβλημάτων¹⁰.

Από την υπογραφή της συνθήκης του Σέγκεν (1985) η οποία δημιουργούσε τα εξωτερικά σύνορα της Ε.Ε. δόθηκε η δυνατότητα ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων, κοινούς κανόνες αστυνόμευσης και παροχής ασύλου, κοινά μέτρα για την καταπολέμηση της εγκληματικότητας και της τρομοκρατίας. Η συνθήκη του Σέγκεν οδήγησε στη θεσμοθέτηση μιας μεταναστευτικής πολιτικής με ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Στη σύνοδο κορυφής στο Τάμπερε, (1999) τέθηκαν οι βάσεις μιας κοινής πολιτικής της Ε.Ε. για τη μετανάστευση και υιοθετήθηκαν επίσημα με το πρόγραμμα της Χάγης (2004) που έθεσε τους στόχους ενίσχυσης της ελευθερίας, της ασφάλειας και της δικαιοσύνης στην Ε.Ε. για τα επόμενα χρόνια. Οι αρχές που τέθηκαν αφορούν:

- Προσέγγιση του μεταναστευτικού ώστε να υπάρξει ισορροπία μεταξύ οικονομικών και ανθρωπιστικών λόγων για την είσοδο στις χώρες υποδοχής.
- Ίση μεταχείριση των μεταναστών από τρίτες χώρες ως προς τις υποχρεώσεις αλλά και τα δικαιώματά τους.
- Ανάλυση οικονομικών πρωτοβουλιών με στόχο την παραμονή των μεταναστών στις χώρες τους.

Προς την υλοποίηση αυτών ακολούθησε ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο, το 2001, που πρότεινε την προσφυγή στην ανοιχτή μέθοδο συνεργασίας των

⁹Βλ. Ανδριώτης Ν., Τριανταφυλλίδου Α., Μαρουσωφ Μ. κ.α., *Μετανάστευση, Ετερότητα και Θεσμοί υποδοχής στην Ελλάδα: Το στοίχημα της κοινωνικής ένταξης*, Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2010

¹⁰Βλ. Μπακαβός Χ. & Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές Τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτική*, 15 Μελέτες, Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ ΑΔΕΔΥ, διαθέσιμο στο e-learning.sch.gr.

κρατών – μελών προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθούν και να ενσωματωθούν οι αρχές στα εθνικά προγράμματα.

Ακολούθησε η Οδηγία EK/86/2003 για το δικαίωμα της οικογενειακής επανένωσης, η οδηγία EK/109/2003 για να δοθεί δικαίωμα μόνιμης διαμονής στους επί πενταετία διαμένοντες, η οδηγία EK/114/2004 για την έλευση φοιτητών τρίτων χωρών και η οδηγία EK/71/2005 για τη δυνατότητα διαμονής και εργασίας των ερευνητών. Έπεται η ανακοίνωση της Επιτροπής 336/2013 για να εντείνουν τα κράτη - μέλη την προσπάθεια αρμονικής ενσωμάτωσης μεταναστών και την ανάγκη δημιουργίας δικτύου εθνικών υπηρεσιών διαχείρισης των μεταναστευτικών ροών.

Το Μάιο του 2007 έγινε η δεύτερη έκδοση του εγχειριδίου της Μετανάστευσης που καταγράφει την πείρα από την ανταλλαγή πληροφοριών και καλύτερων πρακτικών. Η Τρίτη έκδοση έγινε το 2009. Η οδηγία EK/50/2009 αφορά την είσοδο και διαμονή υπηκόων τρίτων χωρών με σκοπό την απασχόληση υψηλής ειδίκευσης. Η οδηγία EE/98/2011 αναφέρεται στην απλούστευση χορήγησης ενιαίας άδειας διαμονής και εργασίας. Η οδηγία EE/36/2014 αφορά την είσοδο εποχιακής εργασίας υπηκόων τρίτων χωρών, ενώ η οδηγία EK/115/2008 καθορίζει κοινά πρότυπα και διαδικασία για επιστροφή παρανόμως διαμενόντων υπηκόων τρίτων χωρών¹¹.

Το Δεκέμβριο του 2009 τέθηκε σε ισχύ η Συνθήκη της Λισαβόνας με την οποία εισήχθη η διαδικασία συναπόφασης καθώς και της λήψης αποφάσεων με ειδική πλειοψηφία σε θέματα νόμιμης μετανάστευσης καθώς και δημιουργίας νομικής βάσης για την προώθηση μέτρων ένταξης. Διευκρινίζονται επίσης οι αρμοδιότητες της Ε.Ε. σε σχέση με τα κράτη μέλη σε ότι αφορά τον αριθμό των μεταναστών που επιτρέπεται να εισέλθουν νόμιμα σε κράτος μέλος για αναζήτηση εργασίας. Το δικαστήριο της Ε.Ε. έχει πλέον πλήρη αρμοδιότητα στον τομέα της μετανάστευσης και του ασύλου.

Το πρόγραμμα της Στοκχόλμης «ανοικτή – ασφαλής Ευρώπη που εξυπηρετεί και προστατεύει τους πολίτες» εγκρίθηκε το 2009 έληξε το 2014 και διαδέχθηκε αυτά του Τάμπερε και της Χάγης. Τον Ιούνιο του 2014 η Επιτροπή έδωσε νέα ανακοίνωση και στη συνέχεια το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε τις στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το σχεδιασμό για χώρο ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης 2014-2020.

Στις 13-5-2015 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε την Ευρωπαϊκή Ατζέντα δράσης για τη μετανάστευση, όπου προτείνονται άμεσα μέτρα για την αντιμετώπιση της κρίσης στη Μεσόγειο και μέτρα που θα πρέπει να αναληφθούν¹². Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει κάνει

¹¹ Βλ. διεθ. ιστοσελίδα Υπουργείου Εσωτερικών www.moi.gov.cy.

¹² Βλ. www.europarl.europa.eu.

σοβαρές προσπάθειες τα τελευταία χρόνια για να ρυθμίσει τη διαχείριση των μεταναστευτικών εισροών. Επιχειρεί λοιπόν να κατευθύνει, να πλαισιώνει και να ελέγχει όσο είναι δυνατόν τις εθνικές πολιτικές χωρίς πολλές φορές να μπορεί να καταλύσει το σκληρό πυρήνα των εθνικών νομοθεσιών.

Δύο βασικές αρχές εντούτοις φαίνεται να διαμορφώνονται με τις οποίες συμφωνούν όλες οι χώρες και είναι η καταπολέμηση της παράνομης μετανάστευσης και η ενσωμάτωση των ήδη εγκατεστημένων μεταναστών. Σε κάθε περίπτωση νόμιμη και παράνομη μετανάστευση αποτελούν και θα αποτελούν τα επόμενα χρόνια αντικείμενο έντονου και διευρυμένου διαλόγου στην Ε.Ε.

Όλα σχεδόν τα Ευρωπαϊκά κράτη γνωρίζουν σήμερα μαζικά μεταναστευτικά ρεύματα και βρίσκονται αντιμέτωπα με το ζήτημα της ενσωμάτωσης των μεταναστών οικονομική, κοινωνική, και πολιτιστική. Στο παρελθόν τα κράτη-μέλη διαχειρίστηκαν απομονωμένα και διαφορετικά τα σχετικά θέματα με επιτυχία ή αποτυχία.

Σήμερα που ο γεωγραφικός χώρος παγκοσμιοποιείται και μια διεθνής κινητικότητα αγαθών και ανθρώπων γίνεται πραγματικότητα απαιτείται αναθεώρηση, συνεργασία και σύγκλιση των πολιτικών. Η Ε.Ε. και τα όργανά της θα κλιθούν να επεξεργαστούν και να προτείνουν συγκεκριμένα μέτρα. Τα μέτρα που θα υποδειχθούν θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι δεν έχουν να επιλύσουν το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής αλλά και της διατήρησης της συνοχής ολόκληρης της κοινωνίας τους κράτους – μέλους και της συνοχής του ίδιου του οικοδομήματος της Ε.Ε.

Είναι χρήσιμο στο βαθμό που συνειδητοποιείται όλο και περισσότερο από τα θεσμικά κοινοτικά όργανα αλλά και τα κράτη - μέλη ότι τα πλανητικά προβλήματα όπως η μετανάστευση, το περιβάλλον, η ενέργεια δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται με διαφορετικούς τρόπους όσο και αν είναι συντονισμένοι μεταξύ τους¹³.

1.3 Η Μεταναστευτική Πολιτική της Ελλάδας

Η Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990 μετατρέπεται από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών και βρίσκεται μπροστά σε μια νέα πραγματικότητα που πρέπει να αντιμετωπίσει την αθρόα και αντικανονική είσοδο παλιννοστούντων και αλλοδαπών.

Η πολιτεία στην προσπάθεια να διαχειριστεί την «λαθρομετανάστευση» παρεμβαίνει θεσμικά με το νόμο 1975/1991. Η αρμοδιότητα της έκδοσης των αδειών παραμονής ανατέθηκε στις υπηρεσίες της αστυνομίας, καθιερώθηκαν πολύπλοκες διαδικασίες

¹³ Βλ. άρθρο Γιαταγάνα Ξ., Η πρόκληση του μεταναστευτικού φαινομένου για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, διαθέσιμο στη διεύθυνση www.antigone.gr.

αδειοδότησης της διαμονής για εργασία και δεν ρυθμιζόταν το καθεστώς της διαμονής για άλλους λόγους. Δεν περιελάμβανε πρόγραμμα νομιμοποίησης των αλλοδαπών που διέμεναν στη χώρα. Περιείχε απόλυτη διάκριση αδειών διαμονής και αδειών για εργασία που μπορούσε να φθάνει τα πέντε έτη και οποιαδήποτε παράτασή της υπόκειται σε εξοντωτικές διαδικασίες.

Παρά την περιοριστική λογική της νομοθεσίας και των όποιων αστυνομικών μέτρων, η παρουσία αλλοδαπών εντείνεται και τις περισσότερες φορές έξω από κάθε ρύθμιση, υπακούοντας στην ανάγκη φθηνού εργατικού δυναμικού σε τομείς έντασης εργασίας.

Εν όψει αυτής της πραγματικότητας η πολιτεία προχωρά σε πρόγραμμα νομιμοποίησης και διανομής μεταναστών εισάγοντας νέες διαδικασίες και κανόνες διαμονής και αναγνωρίζοντας δικαιώματα.

Με το νόμο 2434/1996¹⁴ και τα π.δ. 358/97 και 359/97 υιοθετήθηκε το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης της διαμονής των αλλοδαπών στην Ελλάδα. Ρύθμιζε την πρώτη φάση της νομιμοποίησης με την «άσπρη κάρτα», σχετικά με την προσωρινή διαμονή, προκειμένου να γίνει καταγραφή όλων των αλλοδαπών που διέμεναν παράνομα στην Ελλάδα εντός του 1998. Στη συνέχεια χορηγούνταν και εφόσον ικανοποιούνταν οι προϋποθέσεις, η «πράσινη κάρτα» μπορούσε να ανανεώνεται κάθε δύο χρόνια.

Και αυτή η θεσμική προσπάθεια δεν κατόρθωσε να δώσει ολοκληρωμένες απαντήσεις σε ζητήματα όπως η διασύνδεση της πράσινης κάρτας με τα ισχύοντα για τη διαμονή αλλοδαπών, των μελών της οικογένειας των ενδιαφερομένων ή η προοπτική των μακροχρόνια διαμενόντων και τα οποία παραπέμπονταν στην ευχέρεια των αρμοδίων οργάνων.

Στη συνέχεια ήλθε ο νόμος 2910/2001 που προχώρησε στην υιοθέτηση ενός δευτέρου προγράμματος νομιμοποίησης στο οποίο μπορούσαν να υπαχθούν όσοι αλλοδαποί αποδείκνυαν διαμονή στη χώρα πριν το 2000. Η αρμοδιότητα για την έκδοση των αδειών διαμονής παραχωρήθηκε στις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εσωτερικών. Με το νόμο αυτό προβλέφθηκαν διαφορετικού είδους άδειες διαμονής όπως εξαρτημένης εργασίας, παροχής υπηρεσιών, οικογενειακής επανένωσης, σπουδών κ.λ.π. και επιπλέον ήταν δυνατή η συνεχής ανανέωση χωρίς περιορισμό έως και αόριστης διάρκειας. Στο συγκεκριμένο νόμο αμέσως μετά την ψήφισή του επιχειρήθηκαν αλληπάλληλες τροποποιήσεις και σε κάθε περίπτωση επιτεύχθηκαν τα πρώτα βήματα θέσπισης ενός καθεστώτος για τη μακροχρόνια διαμονή μεταναστών στην Ελλάδα.

¹⁴ ΦΕΚ 188/Α/20-8-1996.

Την ίδια στιγμή οι πολύπλοκες διαδικασίες, η εμπλοκή πολλών φορέων στην έκδοση των αδειών διαμονής, η αυστηρότητα των προϋποθέσεων ανανέωσης των αδειών αναγκάζει την πολιτεία σε περαιτέρω βελτίωση. Ο νόμος 3386/2005 ο οποίος στη συνέχεια τροποποιήθηκε με τους νόμους 3536/2007 και 3613/2007 ενσωματώνει πολύ σημαντικές κοινοτικές οδηγίες για τη μετανάστευση. Για πρώτη φορά ρυθμίστηκαν τα θέματα της ομαλής κοινωνικής ένταξης των μεταναστών στην Ελληνική κοινωνία. Πάντως το περιοριστικό πλαίσιο της προηγούμενης νομοθεσίας εξακολουθεί να διέπει και την νέα θεσμική πρωτοβουλία και εξακολουθεί να μην διασφαλίζεται η νομιμότητα της διαμονής των μεταναστών.

Με το νόμο 3838/2010¹⁵ ορίζονται οι προϋποθέσεις απόκτησης της Ελληνικής ιθαγένειας για παιδιά μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα καθώς και για μακροχρόνια νόμιμα διαμένοντες αλλοδαπούς. Το 2011 θεσπίστηκε ο νόμος 3907/11 για την ίδρυση υπηρεσίας ασύλου και υπηρεσίας πρώτης υποδοχής προσαρμόζοντας την ελληνική νομοθεσία προς τους κοινούς κανόνες που εφαρμόζουν όλα τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

1.4.Η Σύνθεση του Μεταναστευτικού Πληθυσμού στην Ελλάδα. Στατιστικά Δεδομένα και Προβλέψεις Διεθνών Οργανισμών

Η απογραφή του 2001 κατέγραψε 762.191 αλλοδαπούς υπηκόους εγκατεστημένους στην Ελλάδα, εκ των οποίων οι 690.000 ήταν πολίτες τρίτων χωρών, είτε νόμιμοι είτε χωρίς έγγραφα. Στην απογραφή του 2011 ο μόνιμος πληθυσμός των πολιτών τρίτων χωρών στην Ελλάδα έφθανε τους 712.879 (περίπου 7.5% του συνολικού πληθυσμού) εκ των οποίων το 54% ήταν άνδρες και το 46% γυναίκες.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Εσωτερικών 473.124 υπήκοοι τρίτων χωρών ζούσαν νόμιμα στην Ελλάδα το 2014¹⁶. Οι επικρατούσες εθνικότητες κατά φθίνουσα σειρά ήταν οι εξής: Αλβανοί (το 69%), Ουκρανοί, Γεωργιανοί, Πακιστανοί, Ρώσοι, Ινδοί, Αιγύπτιοι, Μολδαβοί, Φιλιπινέζοι, Αρμένιοι, Σομαλοί, Μπαγκλαντεσιανοί, Μαροκινοί, Τυνησιοί, Αφγανοί, Σύριοι, Ιρακινοί κ.ά.

Η ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων στη σύνθεση των διαφόρων εθνοτικών ομάδων είναι ανομοιόμορφη και ετερογενής. Το 10% των προερχομένων από Ασιατικές χώρες είναι γυναίκες, ενώ το ποσοστό ανέρχεται στο 70% των προερχομένων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Σύμφωνα με έρευνα εργατικού δυναμικού (2014) της ΕΛΣΤΑΤ το 76% των αλλοδαπών είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή λυκείου.

¹⁵ Βλ. συνδυαστικά με το Ν.3838/2010, σχετικές εγκυκλίους ΥΠΕΣ διαθέσιμες στη διεύθυνση ιστοσελίδας www.synigoros.gr.

¹⁶ Βλ. σχετικά απόψεις Αναγνώστου Ν., Γκέμη Ε., Παρακολουθώντας και αξιολογώντας τα μέτρα για την ένταξη των ευάλωτων ομάδων μεταναστών, διαθέσιμο στη διεύθυνση www.eliamer.gr.

Όσον αφορά τα παιδιά των μεταναστών, από στοιχεία της βάσης δεδομένων που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια χορήγησης των αδειών παραμονής προκύπτει μια χρήσιμη εικόνα για την εξέλιξη του δημογραφικού προφίλ των μεταναστών 2ης γενιάς στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών μεταναστών το 2010 ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 0-14 ετών που αντιστοιχούσε στο 82% των ανηλίκων παιδιών σε σύγκριση με την ηλικιακή ομάδα 15-18.

Σε σύγκριση με τα προηγούμενα έτη ο αριθμός των παιδιών μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα μειώθηκε ως ποσοστό του συνολικού πληθυσμού των μεταναστών, το 2014 ήταν 118.241 μειωμένος κατά 7,5% σε σχέση με το 2010. Αυτή η διαφορά ίσως οφείλεται ότι σημαντικός αριθμός παιδιών μεταναστών 2ης γενιάς πολιτογραφήθηκαν ως Έλληνες. Μια άλλη απόκλιση ίσως οφείλεται ότι λόγω της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών πολλοί γονείς έχασαν την εργασία τους και δεν κατάφεραν να ανανεώσουν την άδεια διαμονής και ως εκ τούτου τα παιδιά τους πέρασαν στο καθεστώς της παρατυπίας.

Στην Ελλάδα τα κατοχυρωμένα δικαιώματα των παιδιών¹⁷ διασφαλίζονται όσον αφορά την εκπαίδευση και την υγεία ανεξάρτητα από το αν οι γονείς τους διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα ή όχι. Στο πολιτικό επίπεδο, η Εθνική Στρατηγική για την ένταξη παιδιών από τρίτες χώρες, είναι το πιο βασικό έγγραφο πολιτικής που περιλαμβάνει τις βασικές αρχές ένταξης σε συμφωνία με την ευρωπαϊκή προσέγγιση. Σχετικά με τα παιδιά που είναι πολίτες τρίτης χώρας η Εθνική Στρατηγική απαιτεί σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων των παιδιών και επίσης ορίζει και αναφέρει μια σειρά αρχών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες. Όλα τα παιδιά των μεταναστών έχουν πρόσβαση σε δημόσια σχολεία υποχρεωτικά για τη βασική 9ετή εκπαίδευση και στη συνέχεια για τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι περισσότερα από τα μισά παιδιά των μεταναστών (54,7%) συμμετείχαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως μαθητές ή σπουδαστές. Το 80% στην ηλικιακή ομάδα 15-21 ετών συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα¹⁸. Υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών με τα κορίτσια να είναι περισσότερα από τα αγόρια. Η συμμετοχή των κοριτσιών δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι 61,4% σε σχέση με το 48,1% των αγοριών.

Με βάση τις έρευνες διαφαίνεται μια διαφοροποίηση στα ποσοστά συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών πρώτης και δεύτερης γενιάς στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μετά την

¹⁷ Βλ. σχετικά τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού του ΟΗΕ, η οποία κυρώθηκε στην Ελλάδα με το Ν.2101/92.

¹⁸ Βλ. αναλυτικά Balourdos D., Chrysakis M., Tramountanis A., “The Integration of second generation immigrants in Greece: Educational and employment aspects” στο Fouskas T. and Tseverdis V., (Eds.), “Contemporary Immigration in Greece: A Sourcebook”, European Public Law Organization (EPLO), Athens, 2014.

ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης οι μαθητές δεν συνεχίζουν, σε μεγάλο ποσοστό, τις σπουδές τους στο Γενικό Λύκειο αλλά στρέφονται στην τεχνολογική – επαγγελματική εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεσμικό Πλαίσιο και εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1. Αντιμετώπιση της ετερότητας με ενδυνάμωση της ταυτότητας

Τα τελευταία χρόνια διεξάγεται όλο και εντονότερα ο διάλογος σχετικά με θέματα ετερότητας και ταυτότητας. Ιδιαίτερα η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης και της τεχνολογίας αλλά και της αναγκαστικής ή εθελοντικής μετακίνησης ανθρώπων¹⁹. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε ξεχωριστά τους δύο όρους, δίνοντας τον ορισμό τους.

Κοιτάζοντας γύρω μας πάντα βλέπουμε κάποιον διαφορετικό από εμάς, κάποιον «έτερο». Όταν ένας άνθρωπος έρχεται σε επαφή με έναν άλλο άνθρωπο, έρχεται σε επαφή με μια άλλη ταυτότητα. Έτσι μέσα από αυτή την επικοινωνία με την ετερότητα και τη συνεχή παρουσία του «άλλου», του διαφορετικού, ο άνθρωπος αποκτά μεγαλύτερη επίγνωση του ίδιου του εαυτού, αποκτώντας με αυτό τον τρόπο γνώσεις και εμπειρίες. Οι εικόνες του «ξένου», «του άλλου», συναντώνται στις πρώτες οργανωμένες κοινωνίες. Ήδη από την αρχαιότητα, χαρακτηρισμοί για τους ξένους υπάρχουν στον Σοφοκλή και στον Αισχύλο, αφού η ανάγκη που έχει ο άνθρωπος είναι να σχηματίζει μια εικόνα τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους, οι οποίοι διαφέρουν από αυτόν. Η εικόνα όμως που σχηματίζει απλουστεύεται και μονιμοποιείται και συχνά καταλήγει σε εθνικό ή πολιτιστικό στερεότυπο (Καρακίτσιου, 2009). Οι ανθρωπολόγοι με τον όρο «ετερότητα» αναφέρονται σε ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές. Για παράδειγμα η καταγωγή, η φυλή, το φύλο, το χρώμα, η θρησκεία, ο πολιτισμός, η γλώσσα εντάσσουν ένα άτομο ή μια ολόκληρη ομάδα σε ένα σύνολο το οποίο διαφοροποιείται έναντι της πλειοψηφίας που την χαρακτηρίζει η ομοιογένεια. Όταν λοιπόν, αναφερόμαστε στην έννοια της ετερότητας, εννοούμε εθνοπολιτισμική, φυλετική, θρησκευτική ή γλωσσική ετερότητα που συνήθως οδηγεί στην

¹⁹ Βλ. Βρατσάλης Κ. & Σκούρτου Ε., *Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα Μάθησης*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 54, 2000(26-33)

περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό ατόμων ή ολόκληρων ομάδων. Η κοινωνία κατασκευάζει ετερότητες, δημιουργώντας ενοχές, φόβο και ανασφάλεια.

Τι εννοούμε όμως ,με τον όρο «ταυτότητα»; Η ερώτηση «Ποιος είμαι;» παραπέμπει αμέσως, στην έννοια της ταυτότητας η οποία αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων, διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας. Η έννοια της ταυτότητας βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συνειδητοποίηση ότι κάποιος υπάρχει και υφίσταται μέσα στο κόσμο, έχει τη προσωπική του ιστορία, μια συνέχεια και ένα μέλλον που του ανήκει. Η αίσθηση της ταυτότητας βασίζεται στην αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξης μας στο χώρο και το χρόνο και στην αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτή την ομοιότητα και τη συνέχεια²⁰.

Η ταυτότητα επιτρέπει να τοποθετηθεί κανείς απέναντι στους άλλους, να αναγνωρίσει όσους του μοιάζουν και να διαφοροποιηθεί από τους υπόλοιπους. Το ερώτημα δεν είναι απλώς «ποιος είμαι;» αλλά «ποιος είμαι σε σχέση με τον άλλο; Πώς με βλέπει ο άλλος και πώς βλέπω εγώ τους άλλους;». Το θέμα της ταυτότητας είναι θέμα ορίων ανάμεσα στο όμοιο και στο διαφορετικό, στο οικείο και στο ξένο, στο γνωστό και στο άγνωστο με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας διαλεκτικής σχέσης του ίδιου και του άλλου όπου είναι αδύνατο να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα.

Η «ταυτότητα» λοιπόν, ως έννοια είναι πολυδιάστατη, καθώς τη χρησιμοποιούμε στην ανάλυση πολλών και ανόμοιων αντικειμένων. Διάφορες πλευρές της ταυτότητας παραπέμπουν στο άτομο ή σε μια ολόκληρη ομάδα η σε μια κοινωνία. Η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, οι συλλογικές ή οι πολιτικές μας ταυτότητες είναι αντικείμενο επεξεργασίας τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από τις ομάδες και τις ιδεολογίες τους. Ο Erikson (1968), από τους πρώτους θεωρητικούς σε θέματα ταυτότητας τη δεκαετία '50-'60, υπογραμμίζει ότι η ταυτοτική διεργασία συντελείται ταυτόχρονα στην καρδιά του ατόμου και στην καρδιά της κουλτούρας της κοινότητας όπου ανήκει. Η έννοια της ταυτότητας , διαχωρίζεται σε ατομική και συλλογική ταυτότητα.

Στην **ατομική ταυτότητα**, το άτομο κοινωνικοποιείται και οικοδομεί την ταυτότητα του σταδιακά, στην πορεία από τη γέννηση του ως την εφηβεία και η οποία συνεχίζεται ως την ενήλικη ζωή του. Η εικόνα που κατασκευάζει το άτομο για τον εαυτό του καθώς και οι αντιλήψεις του γύρω από αυτή την εικόνα, συγκροτούν μια ψυχολογική δομή η οποία επηρεάζει τις πράξεις του και τις κοινωνικές του συναλλαγές. Η ατομική ταυτότητα έχει τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά στο βιολογικό-αισθητηριακό επίπεδο, το οποίο

²⁰Βλ. Δραγώνα Θ., *Ταυτότητα και εκπαίδευση: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαιδων*,2002-2004, www.kleidiakaiantikleidia.net

συνδέεται με τη λειτουργία του σώματος και την επεξεργασία της αισθητηριακής πληροφορίας: αίσθηση διέγερσης, χαράς, ικανοποίησης των σωματικών αναγκών. Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία έχει ως αντικείμενο αυτή τη διάσταση της ταυτότητας, τις πρωταρχικές σχέσεις(από τη γέννηση του)που αναπτύσσονται στο άτομο με τους γονείς. Τη δεύτερη διάσταση ενσαρκώνει η διεργασία κοινωνικού αποχωρισμού-ενσωμάτωσης. Αφορά τη διαλεκτική προσέγγισης και απομάκρυνσης με την οποία παλεύουμε όλη μας τη ζωή για να γίνουμε αποδεκτοί για την ομοιότητά μας, ενώ την ίδια στιγμή προσπαθούμε να φανούμε διαφορετικοί και μοναδικοί. Για παράδειγμα αυτή τη διάσταση τη συναντάμε στην αντιπαράθεση ενός εφήβου μέσα στην οικογένεια όπου αισθάνεται την ανάγκη να διαφοροποιηθεί από την πρώτη του ταυτότητα. Αυτή η αντιπαράθεση βρίσκει διέξοδο στην επαφή του με άλλες ομάδες νέων που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις, έχουν τις ίδιες ανάγκες και επιθυμίες. Η τρίτη διάσταση αφορά στην επιθυμία του ατόμου για συνέχεια, δηλαδή στην ανάγκη του «ανήκειν» σε μια οικογενειακή γραμμή, σε ένα περιβάλλον, σε μια κουλτούρα. Αυτή η ανάγκη μπορεί να λειτουργεί στο πραγματικό ή ακόμα και το φανταστικό επίπεδο και είναι εμφανής στις σύγχρονες εκφράσεις της ταυτότητας, όπως είναι η εθνική, η εθνοτική ή η πολιτισμική ταυτότητα²¹.

Ο εαυτός μας λοιπόν, οικοδομείται σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους. Η ταυτότητα κατασκευάζεται στο πλαίσιο των ομάδων. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την αυξανόμενη πολλαπλότητα των ομάδων υπαγωγής, πραγματικών ή συμβολικών, στις οποίες εντάσσονται τα άτομα. Σε αυτή την περίπτωση δεν κάνουμε λόγο για ταυτότητα αλλά για ταυτότητες, **συλλογικές ταυτότητες**. Η κοινωνία κατηγοριοποιεί το άτομο ανάλογα με το φύλο, τη θρησκεία, τη κοινωνική τάξη, τη φυλή και την εθνικότητα.

Η μελέτη των ομάδων των μεταναστών ή των μειονοτήτων, αποκαλύπτει τη πολυπλοκότητα της έννοιας της ταυτότητας και την ανάγκη κινητοποίησης μηχανισμών για την υπεράσπιση και τη διατήρηση της. Με λίγα λόγια υπάρχει μια διαρκής αντιπαράθεση ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες και στις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας εγκατάστασης αλλά και στις προσωπικές αξίες τις οποίες έχει ανάγκη να επικυρώσει το άτομο. Οι μετανάστες καταφεύγουν σε διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης με τη διάκριση ανάμεσα στη δική τους κουλτούρα και στην κουλτούρα της χώρας φιλοξενίας. Για παράδειγμα, ένας τρόπος για να αποφύγει κανείς τη σύγκρουση είναι να υιοθετήσει την ξένη κουλτούρα. Άλλο τρόπο που υιοθετούν οι μεταναστευτικές ομάδες είναι να προσπαθήσουν να συνθέσουν στοιχεία από τη δική τους παράδοση και κουλτούρα με στοιχεία από την κουλτούρα της πλειονότητας. Άλλη εκδοχή είναι η επιλογή ορισμένων να ζήσουν απομονωμένοι, χωριστά από την πλειονότητα, διατηρώντας τις δικές τους αξίες και παραδόσεις.

²¹ Δραγώνα Θ., *Ταυτότητα και εκπαίδευση: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαιδων*, 2002-2004, www.kleidiakaiantikleidia.net

Εάν η ταυτότητα συρρικνωθεί σε μία μοναδική υπαγωγή, οι άνθρωποι μπορεί εύκολα να γίνουν προκατειλημμένοι, μονομερείς, μη επεικειές, δυναστικοί. Εάν όμως συλλάβουμε την ταυτότητα ως σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών, εάν διακρίνουμε στον εαυτό μας, στην καταγωγή μας, στην προσωπική μας ιστορία πολλές και αντιφατικές επιρροές, πολλές προσμείξεις και ετερόκλητες επιδράσεις, τότε θα αναγνωρίσουμε μια διαφορετική σχέση με τους άλλους.

Όπως προαναφέραμε τα τελευταία χρόνια ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας έρχονται στο προσκήνιο λόγω ραγδαίων πολιτικών, δημογραφικών, κοινωνικών και ιδεολογικών αλλαγών. Μάλιστα ο σύγχρονος φιλόσοφος και συγγραφέας Αμίν Μααλούφ (1999) επισημαίνει ότι η ταυτότητα μας είναι ό,τι μας κάνει να μην είμαστε ίδιοι με κανέναν άλλο. Η ταυτότητα μας συντίθεται από μια πληθώρα στοιχείων όπως μια θρησκευτική, εθνική, γλωσσική ομάδα, η οικογένεια μας, ο επαγγελματικός μας χώρος, ένα κόμμα η ακόμα και μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες και πάθη. Κάθε φορά αγωνιζόμαστε και διεκδικούμε την πτυχή εκείνης της ταυτότητας την οποία θεωρούμε σημαντική σε κάποιο στάδιο της ζωής μας²². Η γλώσσα αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο επικοινωνίας μας με τους συνανθρώπους μας (Fishman, 1989) και τον πυρήνα της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας στη διασπορά.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον γι αυτό που ονομάζουμε «διαπολιτισμική εκπαίδευση», φάνηκε στην αρχή να αναδύεται από την παρουσία «των άλλων» (μεταναστών και προσφύγων) που ήρθαν να «διαταράζουν» την ομοιογένεια των σχολικών τάξεων. Η ομοιογένεια όμως, των σχολικών τάξεων ήταν μια φαντασιακή κατασκευή. Για παράδειγμα, υπάρχει ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων η οποία αφορά την κοινωνικοοικονομική προέλευση, τη γλώσσα που συχνά διαφέρει από την επίσημη γλώσσα, το φύλο, τις επικοινωνιακές και μαθησιακές ανάγκες, τους ρυθμούς μάθησης, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η αντίληψη περί «των άλλων» είναι πολύ ευρύτερη απ'ό,τι φαίνεται εκ πρώτης όψεως (Δραγώνα, 2001).

Η παρουσία και η συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικές γλώσσες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, μεταφράζεται σε παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών με άγνωστο η μη αποδεκτό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο. Στο ελληνικό σχολείο έχουν ενταχθεί μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα και οι οποίοι είναι εν δυνάμει δίγλωσσοι. Ενώ λοιπόν η Ελληνική είναι η κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, δημιουργείται μια γλωσσική πολυμορφία με την Ελληνική να βρίσκεται σε διγλωσσική σχέση με μια σειρά άλλων γλωσσών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές. Η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στα ελληνικά σχολεία ποικίλει. Από την μία πλευρά συναντάμε σχολεία που έχουν

²² Βλ. Τσολακίδου Ρ., *Χώρος για δύο : Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη, 2012

σχεδιαστεί αποκλειστικά με σκοπό τη φιλοξενία παιδιών της μειονοτικής ομάδας ενώ απουσιάζουν τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Σε αυτά τα σχολεία, λόγω της συγκέντρωσης μια γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενούς ομάδας, δημιουργείται για τους δίγλωσσους μαθητές ένας χώρος ισχυρός για τη χρήση της πρώτης γλώσσας. Επιπλέον ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτά τα σχολεία διαφέρει. Από την άλλη πλευρά έχουμε το ελληνικό σχολείο που δέχεται τυχαίο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε κυρίαρχη γλώσσα διδασκαλίας την Ελληνική αλλά η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι τέτοια που η κυρίαρχη ομάδα έρχεται σε επαφή με μέλη διαφορετικών ομάδων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Η πολιτεία δέχεται συγκεκριμένο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών (συνήθως παιδιά αλλοδαπών η παλιννοστούντων) με σκοπό την ενσωμάτωση και την προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο²³. Ωστόσο το σχολείο προσαρμόζει τους μαθητές σε ένα προϋπάρχον μοντέλο μάθησης χωρίς προσπάθειες προσαρμογής στα νέα δεδομένα.

Το σχολείο πρέπει να έχει καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο νέο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, στην εξάλειψη των διακρίσεων και στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και της συνεργασίας. Το σχολείο αποτελεί χώρο ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, έκφρασης κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων, καλλιέργειας της γλώσσας και διαμόρφωσης αντιλήψεων και συμπεριφορών. Όπως γίνεται στο επίπεδο της δόμησης της ταυτότητας του υποκειμένου, όπου το όμοιο συνδιαλέγεται με το διαφορετικό, έτσι και στο επίπεδο του σχολείου χρειάζεται η παράλληλη κίνηση ενσωμάτωσης των διαφορετικών μαθητών, με ταυτόχρονη την αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά και στη διατήρηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων.

Οι μειοψηφικές ταυτότητες χρειάζονται ενδυνάμωση με σκοπό τη ισότιμη συμμετοχή τους στις κοινωνικές διεργασίες. Η συμμετοχή όμως αυτή, δεν πρέπει να τους αποκλείει από τη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Με λίγα λόγια, πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε άτομα με διαφοροποιημένα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στο χώρο του σχολείου η υποβάθμιση της ταυτότητας εκδηλώνεται πολλές φορές, στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, πολλοί μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο. Οι μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση για να μπορέσουν να αναπτύξουν τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους ώστε να αξιοποιηθεί η προηγούμενη τους εμπειρία. Σ' αυτή την περίπτωση σημαντικός είναι ο ρόλος που καλείται να επιτελεί ο εκπαιδευτικός. Με αυτό τον τρόπο αμφισβητείται από τους μαθητές η αντίληψη που κυριαρχεί στην κοινωνία περί κατωτερότητας των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων. Επιπλέον η σχέση των

²³ Βλ. σχετικά Γκοτοβός Α.Ε., Μάρκου Γ.Π., Παλλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, Αθήνα, 2003, διαθέσιμο στο repository.edulll.gr.

εκπαιδευτικών με τους γονείς των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων. Η αποδοχή της ταυτότητας δεν πρέπει να θεωρηθεί ως μια άκριτη διαδικασία, αλλά θα πρέπει οι μαθητές να ενθαρρύνονται ώστε να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στο δικό τους πολιτιστικό υπόβαθρο καθώς και απέναντι στον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής, ώστε να εντοπίσουν τις διαφορές. Πρέπει να υπάρχει σεβασμός και εμπιστοσύνη στην σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του ενδιάμεσου ανάμεσα στο παρελθόν και το μέλλον των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η διδακτική έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων και όχι στην αποδυνάμωση (Cummins, 2005)²⁴.

Η επαφή με τη διαφορετική εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή φέρνει στην επιφάνεια ταυτοτικά ζητήματα του ίδιου του εκπαιδευτικού που αφορούν την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική του ταυτότητα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να πάρει θέση σε δύσκολα θέματα όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι φυλετικές διαφορές, η ανοχή και η αποδοχή της διαφοράς. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν διαφορετικά το ρόλο τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε υποδειγματικές διδασκαλίες , χρησιμοποιώντας μόνο γνωστικές πληροφορίες σε σχέση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Αντίθετα, αυτό που χρειάζεται από μέρους των εκπαιδευτικών είναι η προσωπική δουλειά που θα αφορά την επεξεργασία της δικής τους ταυτότητας²⁵.

2.2. Μοντέλα Εκπαίδευσης στις Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες

Τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε κύρια μοντέλα: το αφομοιωτικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο.²⁶ Τα μοντέρνα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτά αναπτύχθηκαν τα τελευταία 200 χρόνια , αποτελούν μέρος της συνολικής διαδικασίας συγκρότησης των εθνικών κρατών. Το σχολείο εδώ και δύο αιώνες εμπλέκεται ενεργά τόσο στις διαδικασίες πολιτισμικής ομογενοποίησης μέσω αφομοίωσης η αποκλεισμού των μειονοτήτων, όσο και στις διαδικασίες του προσδιορισμού, του ελέγχου και του αγώνα εναντίον των «άλλων»(Γκόβαρης,2011, σελ 29-30).

²⁴Βλ. Σπανός Β. & Χαϊδογιάννου Χ., *Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 107-108

²⁵ Βλ.Δραγώνα Θ., *Ταυτότητα και εκπαίδευση: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαιδων*,2002-2004, www.kleidiakaiantikleidia.net

²⁶Βλ. Νικολάου Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000

Το Αφομοιωτικό Μοντέλο

Πρόκειται για το μοντέλο εκπαίδευσης που κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και συνεχίζει μέχρι και σήμερα να ασκεί επιρροή σε πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Αξίζει μάλιστα, να σημειωθεί ότι η Γαλλία με κάποιες διαφοροποιήσεις έχει υιοθετήσει το συγκεκριμένο μοντέλο στο εκπαιδευτικό και πολιτικό της σύστημα.

Βασική του αρχή είναι η αφομοίωση των μεταναστευτικών πληθυσμών στην κοινωνία υποδοχής, έτσι ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη συνοχή του κοινωνικού ιστού. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο το έθνος αποτελεί, από πολιτισμική και πολιτική άποψη, ένα ενιαίο σύνολο. Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή, οι μεταναστευτικές ομάδες που δεν προσαρμόζονται, οδηγούνται στον αποκλεισμό με σκοπό τη διαφύλαξη της σταθερότητας του κοινωνικού συστήματος²⁷.

Η αφομοίωση έλκει την καταγωγή της από τους κοινωνιολόγους της Σχολής του Σικάγου και συγκεκριμένα από το έργο του Robert E. Park και του W. I. Thomas. Ο Park έκανε σαφέστερο τον ορισμό της αφομοίωσης στην Εγκυκλοπαίδεια των Κοινωνικών Επιστημών (Encyclopedia of the Social Sciences) σύμφωνα με τον οποίο η «κοινωνική» αφομοίωση είναι η ονομασία που δόθηκε στις διαδικασίες μέσω των οποίων, άτομα με ετερογενή φυλετική καταγωγή και διαφορετική πολιτισμική κληρονομιά που καταλαμβάνουν μια κοινή περιοχή, επιτυγχάνουν μια πολιτισμική αλληλουποστήριξη η οποία μπορεί να ενδυναμώσει την εθνική ύπαρξη²⁸.

Μάλιστα αν εξετάσουμε ετυμολογικά τη λέξη αφομοίωση θα δούμε ότι προέρχεται από το ρήμα αφομοιώνω (αρχ. Ελληνική αφομοιόω, -ῶ < από + ὁμοιόω < ὅμοιος) δηλαδή «κάνω κάτι όμοιο με το άλλο», «εμπεδώνω, κατανοώ πλήρως».

Σχετικά με την εκπαίδευση, το μοντέλο αυτό συντείνει σε ένα σχολείο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό που κύριος στόχος του είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στη διατήρηση του κυρίαρχου εθνικού πολιτισμού, ανεξάρτητα από τη εθνοτική τους καταγωγή και τη θρησκευτική ή πολιτισμική τους ταυτότητα. Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση²⁹.

²⁷ Βλ. Γκόβαρης Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2001.

²⁸ Βλ., Βεντούρα Λ., *Μετανάστευση και Κοινωνικά Σύννορα: Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού*, Νήσος, Αθήνα, 2011.

²⁹ Βλ. Μάρκου Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα, 1997

Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο αυτό, εισήχθη στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960.

Ο όρος "ενσωμάτωση" υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της

Βασικές του αρχές είναι η ισότητα των ευκαιριών και της ανεκτικότητας. Αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα και δεν δημιουργεί εμπόδια στην ένταξη των μειονοτήτων. Ωστόσο έχει ως προϋπόθεση την προσαρμογή των μειονοτικών ομάδων στις στάσεις και τις πρακτικές της κοινωνίας με σκοπό τη διαφύλαξη των πολιτισμικών γνωρισμάτων και δικαιωμάτων της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας.

Στην Ευρώπη, η διάκριση μεταξύ του όρου της «αφομοίωσης» και της «ενσωμάτωσης» δεν είναι ορατή. Γίνεται λόγος για μια μετεξέλιξη του όρου από αφομοίωση σε ενσωμάτωση προσαρμοσμένη στο πνεύμα των καιρών και όχι σε μια αλλαγή στάσης και πολιτικής³⁰.

Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α, στην Ευρώπη και στην Αυστραλία. Η πολιτική του «melting pot» (χωνευτήρι) δηλαδή η αφομοίωση όλων των μεταναστών σε μια αγγλοαμερικάνικη κουλτούρα (Anglo-conformity), αποβάλλοντας ταυτόχρονα τη δική τους (Gordon 1964)³¹, δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ όπως αναφέρουν οι Nathan Glazer και Daniel Patrick Moynihan. Είχε γίνει αντιληπτό ότι η «αφομοίωση» και η «ενσωμάτωση» ως εκπαιδευτικά μοντέλα συνέβαλαν στην αναπαραγωγή κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων και δημιουργούσαν εμπόδια στη δημιουργία ενός σχολείου με ίσες ευκαιρίες για όλους. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαίο το πέρασμα από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, που στην παιδαγωγική είναι γνωστός με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση».³²

Βασική αρχή του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι η αναγνώριση και η αποδοχή των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (θρησκευτικών, γλωσσικών κ.α) των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε να περιοριστούν οι προκαταλήψεις και η άγνοια που οδηγούν στον ρατσισμό. Αυτό θα οδηγήσει σε μια αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, δηλαδή σε μια ηθική αναγκαιότητα

³⁰Βλ. Νικολάου Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000

³¹Βλ. Βεντούρα Λ. (επιμ.), *Μετανάστευση και Κοινωνικά Σύνορα: Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού*, Νήσος, Αθήνα, 2011

³²Βλ. Γεωργιογιάννης Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, 1997

αναγνώρισης μιας ισοτιμίας των πολιτισμών. Συγκεκριμένα, προβάλλεται το αίτημα να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή.

Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Αυτό το μοντέλο έκανε την εμφάνιση του στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του '80. Στήριχτηκε στην έννοια του «θεσμικού ρατσισμού»: στη διαφορετική μεταχείριση των μελών των ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα)³³. Για την εξάλειψη των φαινομένων του ρατσισμού κρίνεται αναγκαία η αλλαγή των δομών κράτους και κοινωνίας, η ισότητα στην εκπαίδευση, η παροχή ίσων ευκαιριών ζωής και συμμετοχής σε όσα προσφέρει η κοινωνία για όλους και η χειραφέτηση από ρατσιστικές αντιλήψεις.

Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το συναντούμε στη δεκαετία του '80 κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη. Πολλοί το συγκρίνουν με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, θεωρώντας ότι αποτελεί εξέλιξη του, ωστόσο συναντάμε ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Δεν απευθύνεται μόνο στα διαφορετικά παιδιά, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων»³⁴.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών³⁵.

Ορισμένες από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής: επαφή και πληροφόρηση προκειμένου να αποφευχθούν προκαταλήψεις, πολιτισμικός εμπλουτισμός, υπεύθυνη συναναστροφή με εθνικές μειονότητες, υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού, ανοχή, αποδοχή των εθνικοτήτων, αλληλεγγύη, κατανόηση του άλλου τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του³⁶.

Σύμφωνα με την Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7) η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται

³³ Βλ. Κάτσικας Χ. & Πολίτου Ε., *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το διαφορετικό*, Gutenberg, Αθήνα, 1999

³⁴ Βλ. Μάρκου Π. Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Τόμος Ι., αυτοέκδοση, Αθήνα, 1995

³⁵ Βλ. Λιακοπούλου Μ., *Η Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 28, Κυριακίδη Αφοι, 2006

³⁶ Βλ. Νικολάου Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

με βάση τα παρακάτω τέσσερα βασικά στοιχεία:1) στην πλειονότητα τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας 2) κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά 3)η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο 4) για να αξιοποιηθεί αυτό το προνόμιο πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Στην ίδια Έκθεση αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα εξής:1) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα 2) πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών της στις χώρες υποδοχής 3) διευρύνει τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου 4) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής 5) δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής 6) προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου 7) διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες 8)αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Ο Helmut Essinger έδωσε τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Συγκεκριμένα, αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Το έργο που πρέπει να επιτελέσει η εκπαίδευση είναι η παρότρυνση του ατόμου να δείξει ενδιαφέρον για τα προβλήματα των άλλων και για τη διαφορετικότητα τους..
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη που σημαίνει καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων και φυλών και παραμερισμός της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- Εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό.
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

2.3.Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη. Από την πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα

Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων χωρίζεται σε δύο περιόδους : την πρώτη περίοδο, από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (1951)

μέχρι το 1971. Η μετανάστευση αυτή την περίοδο θεωρείται ένα προσωρινό φαινόμενο και δεν υπάρχει καμία εκπαιδευτική πολιτική των Κοινοτήτων. Η δεύτερη περίοδος που αρχίζει από το 1971 μέχρι σήμερα, χαρακτηρίζεται από μια αξιόλογη πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης γενικότερα. Αντίθετα στην Αμερική, ο λόγος περί «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης» πρωτοεμφανίζεται μια δεκαετία νωρίτερα, όπως και στον Καναδά.

Η πολυπολιτισμικότητα των ευρωπαϊκών κοινωνιών ήταν η αφορμή για να ξεκινήσει μια πολιτική στην Ευρώπη που θα αφορά τους μετανάστες και τους μετακινούμενους πληθυσμούς. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 αρχίζει σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής να μπαίνει σε προτεραιότητα το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Στη Γερμανία γίνεται λόγος για την «παιδαγωγική για ξένους» και στη Γαλλία για την «παιδαγωγική της υποδοχής» όπου εφαρμόζονται πολιτικές διαχωρισμού για τους μετανάστες μαθητές, πρεσβεύοντας το αφομοιωτικό πρότυπο.

Το 1976, με το ψήφισμα του Συμβουλίου και των υπουργών Παιδείας(9/2/1976) αναφερόμαστε στο πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Η μετανάστευση πλέον, δεν αποτελούσε κάτι παροδικό αλλά μια μόνιμη κατάσταση. Το 1983 στο Δουβλίνο οι υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών συμφώνησαν ότι τα κράτη-μέλη πρέπει να μεριμνήσουν για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, τονίζοντας τη σημασία της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση. Τη δεκαετία του 1980 λοιπόν, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες εμφανίζεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ορισμένες εξαιρέσεις όπως ήταν οι Κάτω Χώρες και μερικές φορές το Ηνωμένο Βασίλειο. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να αναφέρουμε τις αποφάσεις και τα μέτρα, καθώς και τις πολιτικές που ακολούθησε η Ευρώπη για τη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ήδη από το 1968, άρχισε να διευθετεί προβλήματα μεταναστών με διάφορες ρυθμίσεις. Για παράδειγμα, με το άρθρο 12 του κανονισμού 1612/68³⁷, προβλέπεται ότι τα παιδιά ενός πολίτη που ανήκει σε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εργάζεται σε χώρα εκτός αυτής, μπορούν να εισαχθούν στα ίδια εκπαιδευτικά ιδρύματα με τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους υπηκόους του κράτους αυτού.

Ακόμα γίνεται πρόταση για τη δημιουργία θέσεων εργασίας στις χώρες προέλευσης, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών και η επαγγελματική κατάρτιση των νέων, με σκοπό την επανένταξη τους σε περίπτωση παλιννόστησης. Σύμφωνα με την απόφαση της 21-1-1974 από το Συμβούλιο Υπουργών της Κοινότητας δίνεται προτεραιότητα στους μετανάστες εργάτες και στις οικογένειες τους. Το πρόγραμμα

³⁷ Βλ. σχετικά τον Κανονισμό της 15^{ης} Οκτωβρίου 1968 περί της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων στο εσωτερικό της Κοινότητας.

περιλαμβάνει δράσεις που σχετίζονται με την ανατροφή και τη διδασκαλία των παιδιών των μεταναστών εργατών.

Με απόφαση των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις 6/6/1974 τίθενται οι άξονες για τη λήψη κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων που θα αφορούν τη σχολική και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών και στη συνέχεια ένταξη στη χώρα υποδοχής. Μερικές από τις προτάσεις που κατατέθηκαν ήταν οι εξής: η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα των παιδιών των μεταναστών, να συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο πρόγραμμα του σχολείου, η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η αύξηση του αριθμού των τάξεων υποδοχής για τη φοίτηση παιδιών μεταξύ 6 έως 16 ετών. Με λίγα λόγια, έπρεπε να γίνει προσπάθεια για μια ολική αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος με κύριο μέλημα την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και βελτίωση των παιδαγωγικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ανάγκες αυτών των παιδιών.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την επιτροπή των υπουργών παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο οποίος κατέχει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στα παιδιά των μεταναστών και στην νέα πραγματικότητα που βιώνουν, δηλαδή την επαφή με μια ξένη γλώσσα και την εκμάθησή της. Συγκεκριμένα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών, προτείνεται η πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού από τις μειονότητες. Επίσης γίνονται διμερείς συμφωνίες ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και στη χώρα μετανάστευσης στο πλαίσιο της συνεργασίας πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα και στην επιλογή καταρτισμένων εκπαιδευτικών.

Σημαντικό σταθμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών κρατών για την εκπαίδευση των μεταναστών αποτελεί η οδηγία της 25-7-1997(Directive 486/77) των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Οι χώρες θα έπρεπε να εφαρμόσουν την οδηγία εντός τεσσάρων ετών από την κοινοποίηση της και να ενημερώνουν σχετικά την επιτροπή. Σύμφωνα με το άρθρο 3 και 4, δύο είναι τα κύρια σημεία της. Αρχικά οι χώρες υποδοχής θα πρέπει να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση(reception education), η οποία περιλαμβάνει τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του κράτους υποδοχής προσαρμοσμένης στις ανάγκες των παιδιών των μεταναστών. Επιπλέον, στις υποχρεώσεις που έχει η χώρα υποδοχής περιλαμβάνονται και τα μέτρα που πρέπει να λαμβάνει για την επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα παιδιά των μεταναστών. Συγχρόνως, σε συνεργασία με τη χώρα προέλευσης θα πρέπει να λαμβάνονται μέτρα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Τα κύρια σημεία της οδηγίας συνάδουν και με τις αποφάσεις οι οποίες ψηφίστηκαν στις 6/6/1974 από τους υπουργούς Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η συγκεκριμένη οδηγία είναι και η μοναδική οδηγία που έχει εκδοθεί μέχρι σήμερα από το Συμβούλιο με θέμα την εκπαίδευση των μεταναστών.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, όλες οι δραστηριότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης εντάσσονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στις συστάσεις 9 και 18 του 1984 των υπουργών της Επιτροπής του Συμβουλίου αναφέρονται οι εξής θέσεις: 1) οι χώρες-μέλη έχουν ως βασική υποχρέωση την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών 2) η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού για τη προώθηση της διαπολιτισμικότητας 3) οι χώρες υποδοχής οφείλουν να ενσωματώσουν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης. Αν επιτευχθούν με επιτυχία οι παραπάνω θέσεις, τότε θα γίνει αργότερα, πιο εύκολη η επανένταξη των παιδιών των παλινοστούτων μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών καταγωγής τους, παράλληλα με την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής τους εμπειρίας στις χώρες υποδοχής. Ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αποτελεί η δημιουργία «κέντρων διαπολιτισμικής τεκμηρίωσης» και η διοργάνωση εθνικών και διεθνών σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση³⁸.

Από το 1992, η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί το θεσμό του δίγλωσσου σχολείου με τη διδασκαλία του μαθήματος της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών και των μετακινούμενων πληθυσμών μέσα στις κανονικές τάξεις του σχολείου. Πολλά προγράμματα λαμβάνουν δράση και προωθούν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των μαθητών, με σκοπό τη κοινωνική και σχολική τους ένταξη σε μια κοινωνία που αποτελείται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Μερικά από αυτά τα προγράμματα είναι το Socrates(1997) και το Comenius. Βασική επιδίωξη των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι η καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και η καλλιέργεια της αλληλεγγύης ανάμεσα στους πολίτες. Το πρόγραμμα Socrates δεν περιορίζεται μόνο στο πρόβλημα της ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά έχει ως στόχο τη σχολική επιτυχία των παιδιών των μεταναστών και των γηγενών που αντιμετωπίζουν δυσμενείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και διατρέχουν παρόμοιους κινδύνους όπως πολιτισμικό και κοινωνικό αποκλεισμό.

Σημαντικό γεγονός για την εκπαίδευση των μεταναστών αποτελεί η γνωμοδότηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση της Επιτροπής των Περιφερειών (ΕΤΠ) της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις 12-13/3/1997, με αφορμή την ανακήρυξη του 1997 ως ευρωπαϊκό έτος κατά του ρατσισμού. Στο συγκεκριμένο κείμενο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιών της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης στην Ε.Ε και χάραξης μιας διαπολιτισμικής πολιτικής. Η ΕΤΠ επισήμανε τον πολυπολιτισμικό και πλουραλιστικό

³⁸ Βλ. Μάρκου Γ., «Η πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον απόδημο Ελληνισμό», διαθέσιμο στο: Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η ελληνική παιδεία του, Πρακτικά Π.Ε.Ε., Ελληνικά Γράμματα, 1995.

χαρακτήρα που αρχίζει και αποκτά η Ε.Ε. από τις νέες συνθήκες. Επίσης τόνισε πόσο σημαντικό και ωφέλιμο είναι η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των μεταναστών να εκφράζεται μέσα στη εκπαίδευση με σκοπό την εξάλειψη φαινομένων βίας και ρατσισμού. Επίσης επισήμανε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν προσαρμοστεί πλήρως στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα με τη λειτουργία περισσότερων σχολείων για αλλοδαπούς και το μεγάλο ποσοστό παιδιών που μιλούν γλώσσες διαφορετικές από τη μητρική τους. Ωστόσο σε ένα άλλο σημείο που στάθηκε η γνωμοδότηση της Επιτροπής είναι η υψηλή συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων με αποτέλεσμα τον κίνδυνο δημιουργίας γκέτο.

Το 1998 με ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, με σκοπό «την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση», έχουμε μια σειρά πρωτοβουλιών από την Ε.Ε με λήψη συντονισμένων μέτρων για την περίοδο 1988-1992. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς μέτρων και πρωτοβουλιών που πάρθηκαν και εφαρμόστηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο.³⁹

Η σημερινή περίοδος αποτελεί συνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σταδιακά και αποσπασματικά από το 1976 έως το 1994. Η δεύτερη περίοδος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ξεκινά με τη συνθήκη του Μάαστριχτ. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου είναι τα εξής: 1) οι διατάξεις της συνθήκης του Μάαστριχτ ορίζουν τις αρχές, τις αρμοδιότητες, τους στόχους, τα όργανα και τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., 2) η εκπαιδευτική πολιτική αποκτά θεσμικό και επίσημο χαρακτήρα αφού θεμελιώνεται πάνω σε νομικές βάσεις, 3) εξακολουθεί να υπηρετεί τους σκοπούς της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, όπως ανταγωνιστικότητα και ανάπτυξη αλλά επιδιώκει συγχρόνως πολιτικούς και κοινωνικούς σκοπούς.

Η συνθήκη για την Ίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, εισάγει στο άρθρο 126 του κεφαλαίου 3 νέες αρμοδιότητες για την Ένωση στον τομέα της εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να ενθαρρύνει τη συνεργασία των κρατών μελών πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα αλλά δεν μπορεί να παρέμβει στο περιεχόμενο διδασκαλίας και στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος που έχει κάθε κράτος-μέλος ξεχωριστά.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να προβάλλει και να προωθήσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας μέσω της εκπαίδευσης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών. Επίσης προσπαθεί να συμβάλει στην κινητικότητα των φοιτητών και εκπαιδευτικών μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων σε ξένα πανεπιστημιακά ιδρύματα και με αυτό τον τρόπο να προωθήσει την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ένας άλλος

³⁹Βλ. Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

σημαντικός στόχος για την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η ενίσχυση των κρατών-μελών με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών για τυχόν προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Τέλος προσπαθεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Με το άρθρο 127, η Ένωση θέτει σε εφαρμογή πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης αποσκοπώντας στην προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, στην βελτίωση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των κρατών-μελών για τα προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή των συστημάτων κατάρτισης.⁴⁰

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση προωθείται μέσω κοινοτικών προγραμμάτων όπως το Commet, το Erasmus ή το Lingua. Επίσης η Ένωση υποστηρίζει προγράμματα όπως το Socrates, το Leonardo Da Vinci, Νεολαία για την Ευρώπη για την περίοδο 1995-1999 και 2000-2004.

Το πρόγραμμα Socrates αφορά όλους τους τύπους εκπαίδευσης (γενική και επαγγελματική) και όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι τις μεταπτυχιακές σπουδές. Περιλαμβάνει έξι τομείς δράσης:

- Erasmus: Ανώτερη-Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
- Comenius: Σχολική Εκπαίδευση
- Lingua: Προώθηση εκμάθησης ξένων γλωσσών
- Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα

Το πρόγραμμα Leonardo Da Vinci συμπεριλαμβάνει προγράμματα όπως τα Comett, Force και Petra με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ευρωπαϊκής επαγγελματικής κατάρτισης. Το πρόγραμμα Νεολαία για την Ευρώπη αφορά την προώθηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και ταυτότητας καθώς και την γενικότερη αγωγή των νέων.

Επίσης η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική μπορεί να διακριθεί σε **τυπική** και **άτυπη**. Η τυπική ασκείται μέσω του προγράμματος Socrates και εν μέρει του προγράμματος Leonardo Da Vinci. Η άτυπη εκπαιδευτική πολιτική αφορά την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση και προωθείται μέσα από τα προγράμματα κοινωνικής συνοχής και του Κοινωνικού Ταμείου. Σκοπός της είναι να άρει τις κοινωνικές ανισότητες που

⁴⁰Βλ. Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

αντιμετωπίζουν μειονεκτούσες ομάδες του πληθυσμού και να αντιμετωπίσει τις δύσκολες καταστάσεις ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό.

Η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση τοποθετεί την Ευρώπη στην τροχιά της Κοινωνίας της Γνώσης, η οποία στηρίζεται στην απόκτηση γνώσεων και συνεπάγεται τη δια βίου διδασκαλία και μάθηση. Μέσα από τη Λευκή Βίβλο προωθείται η εφαρμογή μιας πολιτικής για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ένταξη στην αγορά εργασίας ενός εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού.

Στα πλαίσια της Ατζέντας 2000, στόχος είναι να γίνουν οι «πολιτικές της γνώσης» (καινοτομία, έρευνα, εκπαίδευση, κατάρτιση) ένας από τους τέσσερις θεμελιώδεις άξονες των εσωτερικών πολιτικών της Ένωσης. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει να δημιουργηθεί ένας ανοιχτός και δυναμικός ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος, ο οποίος θα προσφέρει: υψηλής ποιότητας γενικής εκπαίδευσης -δια βίου εκπαίδευση, επαγγελματικά προσόντα για εύκολη μετάβαση στον εργασιακό τομέα και συνεργασία εκπαίδευσης, οικονομίας και επιχειρήσεων. Η ανάπτυξη λοιπόν, εκπαιδευτικών δράσεων προς την οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική προοπτική της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα προωθήσει και θα ενισχύσει την πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή διάσταση.

2.4. Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στόχοι και περιεχόμενο-Το Διαπολιτισμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Είναι πλέον γεγονός η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας και κατ'επέκταση του ελληνικού σχολείου. Γι' αυτό το λόγο η εκπαιδευτική πράξη διαμορφώνεται τόσο υπό την επίδραση της παιδαγωγικής θεωρίας όσο σε συνάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του θεσμικού πλαισίου.

Το ελληνικό σύστημα δημόσιας διοίκησης έχει σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό χαρακτήρα, οπότε για θέματα διαχείρισης εκπαιδευτικής πολιτικής καθοριστικό ρόλο έχει το Υπουργείο Παιδείας. Το σύστημα διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης είναι ένα σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες (management by rules) και όχι ένα σύστημα διοίκησης με βάση στόχους (management by objectives). Τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης ρυθμίζονται από ένα πλέγμα κανόνων δικαίου. Επομένως το θεσμικό πλαίσιο και οι «κανόνες» που το διέπουν είναι καθοριστικοί για την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής⁴¹.

Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ακολουθεί μια σειρά προϋποθέσεων:

⁴¹Βλ. Λιακοπούλου Μ., *Η Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*, Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 28, Κυριακίδη Αφοί, 2006

- Νομική κατοχύρωση της διαμονής των αλλοδαπών στην Ελλάδα.
- Εξίσωση των αλλοδαπών στο χώρο εργασίας με τους Έλληνες εργαζόμενους.
- Λήψη ειδικών μέτρων για την κοινωνική και πολιτική ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία, με δυνατότητα διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας.
- Αναπροσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα με:
 - εισαγωγή του αντικειμένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων
 - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
 - αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων
 - συγγραφή νέων βιβλίων
 - εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία

Βασική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω όμως, είναι η δημιουργία μιας πλουραλιστικής κοινωνίας που θα θέτει ως πρωταρχικό στόχο την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής.

Υπάρχει όμως μια παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη καθώς αφορά τα υποκείμενα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε μια εθνοκεντρική κοινωνικοποίηση με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η χρήση και η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Ο Lynch αναφέρει για την εκπαίδευση στην Αγγλία, ότι προϋπόθεση για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία, είναι η ηθική, πνευματική, κοινωνική, πολιτισμική και επαγγελματική αλλαγή μιας ολόκληρης γενιάς εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών.⁴²

Στη δεκαετία του 1970 η νομοθεσία διαπνέεται από τη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και αντιμετωπίζει τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές σαν μια ομάδα με ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, η οποία χρήζει ειδικής αντιμετώπισης στις προαγωγικές, κατατακτήριες και εισαγωγικές εξετάσεις⁴³.

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου-Ευαγγέλου η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις φάσεις :

⁴²Βλ. σχετικά Ζωγράφου Α., *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, ΤΥΠΩΘΗΤΩ/Γ.Δαρδανός, 2003.

⁴³Βλ. Λιακοπούλου Μ., *Η Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*, Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 28, Κυριακίδη Αφοί, 2006

- Δεκαετία 1980-μέσα δεκαετίας 1990 με την ίδρυση των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τάξεων Υποδοχής.
- 1997-2010 με την εφαρμογή του Ν.2413/96, των διατάξεων για τη λειτουργία των Φ.Τ. και Τ.Υ(1999) και εφαρμογή προγραμμάτων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
- Από το 2010- έως σήμερα με τη θέσπιση του Ν.3838/10 .Με τη χορήγηση της ελληνικής ιθαγένειας σε μετανάστες, όπως προβλέπει ο παραπάνω νόμος, προκύπτει ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας του πολίτη, των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων του.⁴⁴

Το 1980 η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει κατεύθυνση με τη λήψη μέτρων και αποφάσεων όπως η θεσμοθέτηση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Οι πρώτες τάξεις Υποδοχής ιδρύονται σε δημοτικά και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης με σκοπό τη σχολική ένταξη των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονται από τη Γερμανία. Οι τάξεις αυτές αποτελούσαν πιστό αντίγραφο των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων(Aufnahmenklassen). Σκοπός τους ήταν να βοηθήσουν τους μαθητές «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς» (Φ.Ε.Κ. 8182/Ζ/4139/20-10-80) . Οι συγκεκριμένες τάξεις ήταν μέρος του κανονικού σχολείου αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα από αυτό, με δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα. Ο μαθητής παρέμενε σ' αυτές μέχρι τη στιγμή που θα κρίνονταν κατάλληλος για να ενταχθεί στην κανονική τάξη. Αργότερα Τ.Υ δημιουργήθηκαν και στην Αθήνα με παλιννοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες χώρες. Ωστόσο όπως ,επισημαίνει και ο Δαμανάκης υπήρχε μεγάλη έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού που επηρέαζε τη σωστή λειτουργία τους.

Το 1983 με το Ν.1404/83 έχουμε την ίδρυση των Φροντιστηριακών Τμημάτων με σκοπό να βοηθηθούν όλοι οι παλιννοστούντες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στην ομαλή προσαρμογή τους στο ελληνικό περιβάλλον. Στα Φ.Τ, οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου. Παράλληλα όμως, συμμετέχουν σε ολιγάριθμα τμήματα και δέχονται στήριξη στα μαθήματα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, δημιουργώντας τους εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τα τμήματα αυτά ήταν ολιγάριθμα και είχαν το πολύ μέχρι επτά μαθητές.

Ο θεσμός των Φ.Τ. χαρακτηρίστηκε ως θετικό μέτρο, σε αντίθεση με τις Τ.Υ. όπου συνέβαλαν στην γκετοποίηση των μαθητών. Ωστόσο ο θεσμός των Φ.Τ. εμφάνιζε κάποιες αδυναμίες στην εφαρμογή του όπως η πρόσθετη παρακολούθηση, η έλλειψη υλικοτεχνικής

⁴⁴Βλ. Παλαιολόγου Ν.&Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Εκπαιδευτική Πολιτική για παιδιά μεταναστών*,Πεδίο,2011

υποδομής, η έλλειψη καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού και αναλυτικών προγραμμάτων.

Το 1984 ιδρύονται τα πρώτα σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων και Παλιννοστούντων. Σε αυτά τα σχολεία φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές. Αρχικά οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από αγγλόφωνες χώρες που δεν είχαν λάβει την κατάλληλη ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες υποδοχής όπως οι Ελληνόπαιδες της Γερμανίας. Αργότερα όμως (από το 1990 και μετά) έχουμε την εμφάνιση ενός νέου κύματος μαθητών με εντελώς διαφορετική σύσταση. Οι μαθητές αυτοί προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία και δεν έχουν καμία επαφή με την ελληνική γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο ο Ν.1894/90 «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις» προτείνει ένα νέο τύπο Τ.Υ. όπου θα είναι εντεταγμένες στο κανονικό σχολείο και θα λειτουργούν με τη μορφή τμημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Η ίδρυση τους προβλέπεται για αριθμό παλιννοστούντων που υπερβαίνουν τους 10. Επίσης προβλέπεται ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με 2-3 ώρες την ημέρα. Πρωταρχικό στόχο αποτελεί η ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφήνοντας περιθώρια για διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης.

Οι Ευαγγέλου-Παλαιολόγου επισημαίνουν ότι ο θεσμός των Τ.Υ. και των Φ.Τ. από την αρχή, ήταν ελλιπής⁴⁵. Οι αλλοδαποί μαθητές δεν διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα και αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι Τ.Υ. θα πρέπει να δέχονται τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών και να συμβάλουν στην ομαλή τους ένταξη στις κανονικές τάξεις.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε την ίδρυση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με το Ν.2083/92, το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του από το 1994. Επίσης με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκε και το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής γλώσσας, το οποίο διεξάγει μια σειρά ερευνητικών προγραμμάτων, οργανώνει συνέδρια και ημερίδες και δημοσιεύει μελέτες, συλλογικές εργασίες και πρακτικά συνεδρίων.

Τα αδιέξοδα της παραπάνω εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και ο αυξανόμενος αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, οδήγησαν σε αλλαγή της κατεύθυνσης. Το Υπουργείο Παιδείας, το 1996, υιοθετεί μια νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική με το Ν.2413/96 όπου η διαπολιτισμική προσέγγιση γίνεται η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στα ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης για

⁴⁵ Βλ. Παλαιολόγου Ν.&Ευαγγέλου Ο., ο.π.

παροχή εκπαίδευσης σε νέους με διάφορες ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικής, κοινωνικής, πολιτιστικής ή μορφωτικής φύσεως. Στόχος λοιπόν της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών και η ομαλή και κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση. Επιπλέον, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, στα σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν ώρες πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.⁴⁶

Αξίζει να σημειωθεί όμως, ότι ο Ν.2413/96 αποτέλεσε την απαρχή μιας νέας περιόδου σε ότι αφορά τις διατάξεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αλλαγή αυτή φαίνεται από την μετονομασία της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων του Εξωτερικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση ρυθμίζονται από τον ίδιο νόμο, αντιμετωπίζοντας τον ίδιο προβληματισμό που αφορά την εκπαίδευση παιδιών σε μια χώρα η οποία δεν είναι η γενέτειρά τους.

Το άρθρο 35 αναφέρεται στην ίδρυση και λειτουργία των «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Τα άρθρα 36 και 37 ρυθμίζουν θέματα προσωπικού και διοικητικά θέματα των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επίσης σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Στις αρμοδιότητες τους ανήκει η μελέτη των θεμάτων των παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων και συγκεκριμένα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων μαθητών, με σκοπό την ομαλότερη διαδικασία ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Με σχετικό άρθρο στο νόμο υπάρχει πρόβλεψη και για το εκπαιδευτικό διδακτικό προσωπικό όπου τα προσόντα των εκπαιδευτικών καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Επιθυμητά προσόντα για τους εκπαιδευτικούς στα διαπολιτισμικά σχολεία είναι η γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών ή παλιννοστούντων, η διδακτική εμπειρία και η παρακολούθηση σεμιναρίων που αφορούν το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ρυθμίσεις αυτές αποτέλεσαν μια συστηματική προσπάθεια του Υπουργείου με σκοπό την αντιμετώπιση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου και την εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση.

Αν και ο Ν.2413/96 εγκαινίασε μια νέα εποχή στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, του ασκήθηκε έντονη κριτική. Οι «επικριτές» του

⁴⁶Βλ. Ζωγράφου Α., *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, ΤΥΠΩΘΗΤΩ: Γ.Δαρδανός, 2003.

συγκεκριμένου νόμου, τόνισαν μεταξύ άλλων, ότι ο εν λόγω νόμος περιορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον αλλοδαπό πληθυσμό του σχολείου ενώ πρέπει να απευθύνεται και στους γηγενείς μαθητές και στους αλλοδαπούς. Επίσης επισήμαναν το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος νόμος οδηγεί σε μια μονόπλευρη εκπαίδευση που ευνοεί τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις ρατσιστικές τάσεις αφού περιορίζει τον αριθμό των σχολείων τα οποία θα διαμορφώσουν το πρόγραμμα τους σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, η πρόταση του νόμου να εφαρμοσθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο των ιδιωτικών σχολείων, θα απομακρύνει τους μαθητές από την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, λόγω του μεγάλου όγκου των σχολείων.

Από το 1995 άρχισαν να λειτουργούν κάποια ερευνητικά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που είχαν ως στόχους : τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, τη παραγωγή διδακτικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μερικά από τα προγράμματα που αποτελούν μέρος αυτής της διαδικασίας είναι τα εξής : 1)Σχολική και Κοινωνική Επανάταξη Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών (από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών) 2)Αναβάθμιση της εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας (Τμήμα Επιστημών Αγωγής Προσχολικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών) 3)Παιδεία Ομογενών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης) 4)Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων (Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)⁴⁷.

Το 1999 γίνεται μια ολοκληρωμένη πρόταση , με υπουργική απόφαση, για την ίδρυση και τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Στόχος αυτής της υπουργικής απόφασης είναι: η εκπαίδευση παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική, ώστε αυτοί να ενταχθούν όσο πιο ομαλά γίνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού εξετάσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις δυνατότητες της αντίστοιχης σχολικής μονάδας, να επιλέξει τον τρόπο διαχείρισης της κατάστασης ώστε να λειτουργήσει αποδοτικά. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, καλείται να αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η συγκεκριμένη υπουργική απόφαση δεν περιορίζεται σε δομικές και οργανωτικές αλλαγές αλλά αφορά και ρυθμίσεις σχετικά με το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη μεθόδευση υπό το

⁴⁷ Βλ. Παπαχρήστος Κ., *Εισαγωγή σε Θέματα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Θεσμικά Μέτρα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, 2004, www.asda.gr

πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια λοιπόν, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας δεν αποτελεί υπόθεση μόνο του σχολείου, αλλά της ευρύτερης κοινωνίας.⁴⁸

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ εφαρμόζεται μέσα από τρία μεγάλα προγράμματα: την «εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων», την «εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων», την «εκπαίδευση Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών μαθητών». Τα συγκεκριμένα προγράμματα στοχεύουν στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όταν κάνουμε λόγο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφερόμαστε σε διάφορα σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, διανομή φυλλαδίων προς τους εκπαιδευτικούς, τα οποία περιέχουν οδηγίες και πληροφορίες για το προφίλ των αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών που φοιτούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, Τ.Υ. ή Φ.Τ.

Την Περίοδο 2000-2006 δίνεται έμφαση στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Με το Ν.2910, το 2001 και το Ν.3386, το 2005 προβλέπονται τα εξής :

- Ανήλικοι αλλοδαποί μαθητές που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως και οι ημεδαποί.
- Οι ανήλικοι αλλοδαποί μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης έχουν πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Για την εγγραφή αλλοδαπών ανηλίκων στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία παιδιά που προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, προέρχονται από περιοχές που επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου ή διαμένουν στην Ελλάδα ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η μόνιμη παραμονή τους σε αυτήν.
- Μπορεί να καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσης και οι προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εγγραφής αλλοδαπών μαθητών χωρίς δικαιολογητικά στα δημόσια σχολεία. Επίσης μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια ενισχυτικών δράσεων και να καθορίζονται τα

⁴⁸ Βλ. Λιακοπούλου Μ., *Η Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*, Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 28, Κυριακίδη Αφοί, 2006

προσόντα των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα, εφόσον υπάρχει ικανός αριθμός παιδιών.

- Αλλοδαποί που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Ο Ν.3838/10 με τον οποίο χορηγείται η ελληνική ιθαγένεια στα παιδιά των μεταναστών που γεννιούνται στην Ελλάδα, ξεκινά μια νέα εποχή για τη μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του 2003, τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία μας από το σχολικό έτος 2006-2007, κινούνται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει νέα σχολικά εγχειρίδια.

Αν ο Ν.2413/96 εγκαινίασε μια καινούργια περίοδο για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού και κυρίως για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας, θεσμοθέτησε και εισήγαγε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες με αποτέλεσμα να μην έχει μεταφραστεί μέχρι σήμερα σε εκπαιδευτική πράξη. Υπάρχουν ακόμα προγράμματα που στοχεύουν στην άμεση ή έμμεση αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών. Η κατάσταση παραμένει ίδια:

- Η επιστημονική γνώση σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των αλλοδαπών στην Ελλάδα είναι σχεδόν ανύπαρκτη.
- Λείπει το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο
- Δεν υπάρχουν τα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και το κατάλληλο διδακτικό υλικό
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει την αναγκαία επιμόρφωση για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Ο προσανατολισμός του σχολείου είναι μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός χωρίς να αποτελούν εξαίρεση τα πολυπολιτισμικά σχολεία.
- Η στάση του ντόπιου πληθυσμού απέναντι στους αλλοδαπούς είναι αρνητική, με ελάχιστες περιπτώσεις⁴⁹.

Με τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα, οι μετανάστες μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές. Η απουσία της ισότητας ευκαιριών διαπιστώνεται στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στη δυνατότητα ολοκλήρωσης όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Το ποσοστό διαρροής των αλλόφωνων μαθητών είναι αρκετά υψηλό κατά τη μετάβαση τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο ή από το

⁴⁹ Βλ. Δαμανάκης Μ., Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Gutenberg, Αθήνα 1997.

γυμνάσιο στο λύκειο. Η ανισότητα αυτή γίνεται ακόμα πιο έντονη μέσα από τις ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής εξέλιξης που προσφέρονται στους μαθητές.

Για την εφαρμογή λοιπόν, των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής απαιτούνται θεσμικές αλλαγές και αλλαγές στον τρόπο σκέψης και αντίληψης της πολυπολιτισμικής κατάστασης που επικρατεί. Οι αρχές αυτές, και ιδιαίτερα η αρχή της ενσυναίσθησης και της εξάλειψης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, μπορούν να διδαχθούν στο πλαίσιο μιας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Είναι αναγκαία η ύπαρξη και η δημιουργία ενός προγράμματος που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών στα διαπολιτισμικά σχολεία.

3.1. Η σχολική τάξη με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας μεριμνά για την εκπαίδευση ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού. Υπάρχει ευθύνη και πρόκληση ταυτόχρονα. Ένα από τα βασικά ζητούμενα είναι η γλωσσική ικανότητα των μαθητών. Όταν οι μαθητές είναι διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας και γλώσσας, τότε η ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος πολλαπλασιάζεται και η πρόκληση γίνεται μεγαλύτερη⁵⁰.

Με τον όρο ετερότητα, στην ανθρωπολογία κυρίως, εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές. Ιδιότητες όπως η καταγωγή, η φυλή, το φύλο, το χρώμα, η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός χαρακτηρίζουν μια ομάδα ή ένα σύνολο και το εντάσσουν σε ένα σύνολο, το οποίο έτσι διαφοροποιείται και μειονεκτεί έναντι της πλειοψηφίας, όλων εκείνων δηλαδή που θεωρούνται όμοιοι, κανονικοί, γνωστοί και οικείοι.

Το ελληνικό σχολείο, οπουδήποτε στην ελληνική επικράτεια, φιλοξενεί και μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και που είναι, τουλάχιστον εν δυνάμει, δίγλωσσοι. Αυτοί οι μαθητές φέρνουν τη γλώσσα / τις γλώσσες τους στο σχολείο και δημιουργείται έτσι, μια γλωσσική πολυμορφία. Η Ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και του σχολείου. Η

⁵⁰Βλ. Σπανός Β.&Χαϊδογιάννου Χρ., *Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*, www.taekpeudeutika.gr

πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στα ελληνικά σχολεία ποικίλει. Συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά, υπάρχουν τα σχολεία εκείνα τα οποία είναι σχεδιασμένα να φιλοξενήσουν ή εκ των πραγμάτων φιλοξενούν, κυρίως ή αποκλειστικά, παιδιά μιας μειονοτικής ομάδας, ενώ απουσιάζουν ουσιαστικά τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Και μόνο η συγκέντρωση μίας γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενούς ομάδας σε ένα σχολείο δημιουργεί για τους δίγλωσσους μαθητές και τις εμπλεκόμενες γλώσσες ένα χώρο χρήσης της πρώτης γλώσσας πολύ ισχυρό, ενώ και η δουλειά των εκπαιδευτικών είναι τότε διαφορετική. Σ' αυτές τις περιπτώσεις τα ζητήματα μάθησης, αν μη τι άλλο είναι αναγνωρίσιμα. Το ελληνικό σχολείο, δέχεται τυχαίο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά. Έτσι το ελληνικό σχολείο προβάλλει ως ο κυρίαρχος χώρος με μία γλώσσα διδασκαλίας, την Ελληνική, και με σύνθεση μαθητικού πληθυσμού τέτοια, όπου η κυρίαρχη ομάδα έρχεται σε επαφή με μέλη διαφορετικών ομάδων που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες⁵¹.

Το διαπολιτισμικό σχολείο δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά σε στείρες τεχνοκρατικές γνώσεις, αλλά και να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός κλίματος ελεύθερης διατύπωσης απόψεων, με σκοπό οι μαθητές να σέβονται τις απόψεις των άλλων, οι οποίες είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Επίσης οι μαθητές θα καθίστανται ικανοί ν'αντιμετωπίσουν θετικά τη διαφορετικότητα καθώς και την όποια πολιτισμική πολυμορφία. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές πολιτισμικών ομάδων δε θα αισθάνονται απομονωμένοι, αλλά θα έχουν ενεργή συμμετοχή στο κοινό εθνικό πολιτισμό, σεβόμενοι τα βασικά στοιχεία του δικού τους πολιτισμού⁵². Ο ιδανικότερος αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, δεν θα πρέπει να υπερβαίνει το 25-30% του συνολικού αριθμού. Επίσης τα διαπολιτισμικά σχολεία ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτοντας ως βασικό στόχο τους την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επιπλέον λαμβάνουν μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα με σκοπό τη δημιουργία κλίματος ισότητας και αναγνωρίζουν την πολυμορφία με την καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής. Συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, αξιοποιούν τον πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο που φέρουν οι μαθητές και προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τοπική κοινωνία.⁵³

Η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή η μετατροπή ενός δημοσίου σχολείου σε σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προβλέπεται από το Ν.2413/96. Σύμφωνα με αυτό το νόμο και συγκεκριμένα με τα άρθρα 34 και 35, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία

⁵¹ Βλ. Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. *Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας – Ζητήματα Μάθησης*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 54, (26-33), 2000

⁵² Βλ. Πολύβιος Ν. Πρόδρομος, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ανοιχτή κοινωνία*, διαθέσιμο στο users.sch.gr.

⁵³ Βλ. <http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr>

προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Για αυτό το λόγο, μπορούν να εφαρμόζονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα προσθήκης κάποιων μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

Οι Βρατσάλης, Γκόβαρης, Σκούρτου (2004) υποστηρίζουν ότι, για να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών μαθητών, πρέπει να υπάρξει μια μετατόπιση από την αποκλειστική εστίαση στη γλώσσα στόχο (την ελληνική) στη σχέση ανάμεσα στην ελληνική και στις πρώτες γλώσσες των μεταναστών μαθητών ⁵⁴. Αυτή η μετατόπιση επιτρέπει την ανάπτυξη γλωσσικής συνειδητοποίησης, που με τη σειρά της ταυτίζεται με την κριτική διερεύνηση της γλώσσας και διευκολύνει την αξιοποίηση της υπάρχουσας γλωσσικής γνώσης από γλώσσα σε γλώσσα. Σκοπός είναι ο συνδυασμός συγκεκριμένων μέτρων (π.χ. διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων) και η διαμόρφωση ενός γενικότερου υποστηρικτικού πλαισίου αναφοράς.

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι άγλωσσοι. Έχουν ήδη κατακτήσει τους κώδικες επικοινωνίας στη μητρική τους γλώσσα. Το σχολείο, συνήθως, τους αντιμετωπίζει σαν άγλωσσους και τους “βομβαρδίζει” με τη νέα γλώσσα την οποία οφείλουν να μάθουν, με συνέπεια να ξεχνούν τη μητρική τους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός διδάσκει με την ίδια μέθοδο, την ελληνική ως μητρική γλώσσα και στους μαθητές για τους οποίους δεν είναι μητρική. Ειδικότερα διδάσκει, με τον ίδιο τρόπο, την ελληνική γλώσσα σε μαθητές με πολύ διαφορετικές γλωσσικές καταβολές, διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας και διαφορετικές σχέσεις ισχύος ανάμεσα στις γλώσσες αυτές και στην ελληνική ⁵⁵.

Η σχολική ή ακαδημαϊκή γλώσσα είναι μια ειδική γλώσσα, η κατάκτηση της οποίας προϋποθέτει ιδιαίτερες γνώσεις στο χειρισμό της και μακρόχρονη σπουδή. Μελέτες, που έχουν δημοσιευθεί διεθνώς, αναφέρουν ότι κατά μέσο όρο απαιτούνται τουλάχιστον πέντε χρόνια για να αναπτύξουν οι μετανάστες μαθητές τη γλωσσική τους ικανότητα, σε ακαδημαϊκό επίπεδο που αντιστοιχεί στην τάξη τους ⁵⁶. Όμως η συνεχώς αυξανόμενη παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο δείχνει να κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό χώρο.

⁵⁴Βλ. Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ., Σκούρτου Ε, *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση*, Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου 2004, διαθέσιμο στο old.psych.uoa.gr.

⁵⁵Βλ.Σκούρτου Ε.,*Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο*, Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος,(11-20) συνδ.με Σπανός Β.&Χαϊδογιάννου Χρ., 2002, ο.π.

⁵⁶Βλ. Σπανός Β.&Χαϊδογιάννου Χρ., ο.π.

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικές δράσεις, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, παραγωγή διδακτικού υλικού, και έχουν γίνει νομοθετικές ρυθμίσεις, ως προς το ζήτημα των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης. Ωστόσο, φαίνεται πως τα προβλήματα παραμένουν και το πολύπλοκο και πολύπλευρο αυτό ζήτημα δεν έχει ακόμη, αντιμετωπιστεί.

Στη σύγχρονη κοινωνία, τα ιδεώδη που προβάλλονται στο σχολείο, δεν συμβαδίζουν με την ελληνική πραγματικότητα.. Οι πολλαπλές φιγούρες των διαφορετικών «άλλων» αποτελούν πραγματικό κομμάτι της καθημερινότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπο με τα ποικίλα ερωτήματα, που θέτει η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων και αλλοδαπών μαθητών και καλείται να παράσχει τα κατάλληλα εργαλεία για την ομαλή, σχολική τους ένταξη⁵⁷.

Οι απαντήσεις δεν μπορούν να αναζητηθούν αποκλειστικά στην παιδαγωγική σφαίρα, αλλά προϋποθέτουν κριτική επεξεργασία του τρόπου, με τον οποίο έχουμε μάθει να προσεγγίζουμε την εθνοπολιτισμική ποικιλία και διαφορετικότητα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, η αναστάτωση που προκαλεί, όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια, το ενδεχόμενο να κρατήσει αλλοδαπός μαθητής τη σημαία στις εθνικές επετείους. Το γεγονός ότι ένας «ξένος» θα κρατήσει το εθνικό σύμβολο, θεωρείται από πολλούς, ως απειλή της ελληνικότητας. Τα φαινόμενα αυτά είναι σχετικά πρόσφατα στην Ελλάδα, σε σχέση με άλλες δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών. Η διεθνής εμπειρία αποδεικνύει ότι σε αυτές τις συνθήκες, η αντίληψη ότι η συμβίωση με τους άλλους κρύβει απειλές, είναι αυτή που μπορεί να δημιουργήσει τους μεγαλύτερους κινδύνους.

Ο αποκλεισμός, η ξеноφοβία και ο ρατσισμός αποτελούν τους μεγαλύτερους κινδύνους για τη διατάραξη της κοινωνικής συνοχής. Η καταπολέμηση, λοιπόν, τέτοιων φαινομένων είναι βασική προτεραιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρ'όλ'αυτά δεν υπάρχουν ασφαλείς λύσεις. Παρά τις διαφορές τους, οι παρεμβάσεις που έχουν υιοθετηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης (πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση), συγκλίνουν στα εξής παρακάτω σημεία. Καταρχήν αποσκοπούν στην αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην πολιτισμική διαφορά και θεωρούν την αναγνώριση και αποδοχή από το σχολείο της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών, μοχλό ένταξής τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπρόσθετα στηρίζονται στην αντίληψη ότι η γνώση για τους άλλους πολιτισμούς εμποδίζει τη δημιουργία στερεοτύπων και περιορίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις εις βάρος των μειονοτήτων.⁵⁸

⁵⁷ Βλ. Ανδρούσου Α.&Ασκούνη Ν., *Ετερογένεια και σχολείο*, διαθέσιμο στο repository.edulll.gr,2007

⁵⁸ Βλ. Ανδρούσου Α.&Ασκούνη Ν. ,ο.π.,2007

Τα κυριότερα σημεία αναφορικά με το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας συνοψίζονται στα εξής:

Α. Οι πολιτισμοί δεν ορίζονται ως στατικά και παγιωμένα σύνολα, αφού συγκροτούνται μέσα από ιστορικές και κοινωνικές διαδικασίες.

Β. Οι πολιτισμοί δεν είναι ολόκληρες αδιαφοροποίητες στο εσωτερικό τους, αφού τα μέλη τους δεν υιοθετούν τις αρχές και τις αξίες τους με ομοιόμορφο τρόπο.

Γ. Κάθε άτομο υπάγεται σε πολλές ομάδες, αφού εντάσσεται στο σύνολο μέσα από σύνθετες διαδικασίες⁵⁹. Άρα, η πολιτισμική πολλαπλότητα χαρακτηρίζει όχι μόνο τις κοινωνίες αλλά και τα ίδια τα άτομα.

Ο γάλλος ανθρωπολόγος Claude Lévi-Strauss υποστήριξε χαρακτηριστικά ότι: «Η ποικιλομορφία των ανθρώπινων πολιτισμών δεν πρέπει να μας οδηγήσει σε μια θεώρηση που ή τους κατακερματίζει ή κατακερματίζεται η ίδια. Οφείλεται λιγότερο στην απομόνωση των ομάδων και περισσότερο στις σχέσεις που τις ενώνουν⁶⁰».

3.2. Η Διαχείριση μιας «ετερογενούς» τάξης.

Μια τάξη του Ελληνικού Σχολείου στη σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, είναι μια τάξη όπου συνυπάρχουν:

1. Μαθητές/ μέλη της κυρίαρχης ομάδας με πρώτη γλώσσα την Ελληνική.
2. Μαθητές που μιλούν ένα ιδίωμα/μία διάλεκτο της Ελληνικής αντί της πρότυπης γλώσσας ή παράλληλα με αυτή.
3. Μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετική χώρα καταγωγής, από τους οποίους:
 - κάποιοι μαθητές γεννήθηκαν στη χώρα προέλευσης και μετανάστευσαν στην Ελλάδα με πιθανότητα να έχουν ήδη σχολική εμπειρία στη χώρα τους και να έχουν εισέλθει στο ελληνικό σχολείο σε τάξη μεγαλύτερη της Α/ δημοτικού
 - κάποιοι μαθητές γεννήθηκαν στην Ελλάδα και διατρέχουν το ελληνικό σχολικό σύστημα από την αρχή.
4. Μαθητές με πρώτη γλώσσα, μία γλώσσα άλλη από την Ελληνική.
5. Μαθητές με άλλη πρώτη γλώσσα, που έχουν διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας.

⁵⁹Βλ. Πλεξουσάκη Ε. *Πολιτισμός και σχολείο*, ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2011

⁶⁰Βλ. Λέβι-Στρώς Κ., *Φυλή και ιστορία*, Γνώση, Αθήνα, 1995 (2η έκδοση), σ. 16.

Συμπερασματικά για κάποιους μαθητές η Ελληνική είναι η πρώτη γλώσσα και για κάποιους η δεύτερη γλώσσα. Η Ελληνική δεν είναι ξένη γλώσσα για κανέναν από τους μαθητές, ακόμη και για όσους πρόσφατα αφίχθηκαν και δεν την γνωρίζουν. Αυτό δεν διατυπώνεται αυθαίρετα αφού η Ελληνική διδάσκεται στο χώρο της, εκεί δηλαδή όπου αυτή είναι το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας. Το αρχικά ξένο (με την έννοια του ακόμη ασυνήθιστου) για τον πρόσφατα αφιχθέντα μαθητή πολύ γρήγορα γίνεται οικείο άκουσμα, ανεξάρτητα από γραμματικές γνώσεις.

Παρά τη διαφορετική προέλευση και το διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας υπάρχει ως κοινός παρανομαστής για όλους τους μαθητές, η Ελληνική γλώσσα στην ακαδημαϊκή της μορφή, είναι η γλώσσα του σχολείου, μέσω της οποίας διδάσκονται όλα τα μαθήματα και στην οποία αξιολογούνται οι μαθητές, ανεξάρτητα της γλωσσικής πολιτισμικής καταγωγής τους.⁶¹

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δια χειριστεί μια τάξη, όπου οι μαθητές έχουν διαφορετική καταγωγή, διαφορετικά ιδιώματα, διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας. Πολλοί εκπαιδευτικοί μπροστά στην ποικιλομορφία νιώθουν ανασφαλείς και ορισμένες φορές περιχαράκωνονται πίσω από την άποψη ότι δεν τους αφορούν οι άλλες γλώσσες των μαθητών (είναι προσωπική/οικογενειακή τους υπόθεση) παρά μόνον ή Ελληνική την οποία καλούνται να διδάξουν.

Η διδασκαλία μιας γλώσσας και όχι μόνο της νεοελληνικής, σε τάξεις με ανομοιογένεια μαθητών, εθνοτική, γλωσσική, γνωστική, κοινωνική, πολιτισμική είναι δύσκολη, γιατί και οι απαιτήσεις είναι πολλές και ποικίλες.⁶²

Διακρίνονται τρεις τρόποι διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας στα σχολεία, ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, ως μητρική για τα ελληνόπουλα, ως δεύτερη για παλινοστούντες ή μετανάστες δεύτερης γενιάς, ως ξένη για αλλοδαπούς μαθητές.

Η ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης και ξένης είναι δύσκολη υπόθεση και απαιτεί πολύ καλή κατάρτιση αλλά και εμπειρία των εκπαιδευτικών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ακόμη και σήμερα διδάσκουν τη γλώσσα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής γεγονός που πιθανόν εξασφαλίζει γλωσσική όχι όμως επικοινωνιακή πληρότητα.

Η διδασκαλία της γλώσσας ανεξάρτητα από τη σκοπιά από την οποία διδάσκεται, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της προκειμένου να είναι αποδοτική και τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

⁶¹Βλ. Σκούρτου Ε., *Η διγλωσσία στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2011

⁶² Βλ. Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ. *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση - Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης, Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*, Εμπειρογνωμοσύνη, Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ), Αθήνα, 2004

α) Τις ανάγκες που έχουν οι συγκεκριμένοι κάθε φορά μαθητές. Δεν μπορεί το περιεχόμενο μιας γλωσσικής διδασκαλίας να είναι το ίδιο και με τον ίδιο γλωσσικό κώδικα για όλους τους μαθητές.

β) Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Σε ανομοιογενείς τάξεις είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το επίπεδο που οι μαθητές κατέχουν τη νεοελληνική γλώσσα.

γ) Το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τη γλωσσική διδασκαλία. Η προετοιμασία του διδακτικού υλικού είναι κατ' αρχήν υποχρέωση της πολιτείας, είναι όμως και έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορούν να επιλέγουν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τους μαθητές τους από διάφορα κείμενα.

δ) Χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Η ομαδική διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών, όπου βοηθούνται κυρίως να ενσωματωθούν οι μαθητές με τη μεγαλύτερη γλωσσική αδυναμία. Η συνεργατική διδασκαλία όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και δεύτερος εκπαιδευτικός που γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

ε) Χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων οι οποίες προωθούν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Χρήση μουσικής και τραγουδιών, συλλογή γλωσσικού υλικού από διάφορες χώρες, ευρεία χρήση της εικόνας και των υπολογιστών (της τεχνολογίας γενικότερα).

Πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας είναι η αποδοχή στο σχολείο της μητρικής γλώσσας των μαθητών καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς που αυτή μεταφέρει από κάθε χώρα. Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι η εμμονή στην αποκλειστική καλλιέργεια μιας δεύτερης γλώσσας (της χώρας υποδοχής) και η αδιαφορία για την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές τους οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις και σχολική αποτυχία. Επομένως η καλή ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας συμβάλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη μιας δεύτερης γλώσσας ή περισσότερων (Cummins, 1989).⁶³

3.3 Σχολικός, Κριτικός και Λειτουργικός Εγγραμματισμός

Διεθνώς ο όρος έχει καθιερωθεί ως literacy, ο οποίος στην ελληνική βιβλιογραφία έχει αποδοθεί ως αλφαριθμητισμός, γραμματισμός και εγγραμματισμός. Μάλιστα ο όρος αλφαριθμητισμός δηλώνει την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης του γραπτού λόγου και

⁶³Βλ. Παπαχρήστος Κ., Σχ. Σύμβουλος Π.Ε., «*Διαπολιτισμική Αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*» διαθέσιμο στο users.sch.gr.

ίσως την κατοχή μιας στοιχειώδους γλώσσας. Ο όρος αυτός όμως, παραπέμπει κυρίως στο μηχανισμό ανάγνωσης και όχι τόσο κατανόησης, με αποτέλεσμα να γίνεται πιο συχνή χρήση του όρου γραμματισμός και λιγότερο του όρου εγγραμμτισμού. Σύμφωνα με τον Graff, ο «εγγραμμτισμός» ως όρος είναι συνδεδεμένος με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική πρόοδο αλλά και με την κοινωνική και εκπαιδευτική ενεργοποίηση και την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων⁶⁴.

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας είναι τέτοιες που μέσα στο γραμματισμό περιλαμβάνεται η ικανότητα του παιδιού ή του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει τα κείμενα που διαβάζει και γράφει με κριτικό τρόπο κ.α. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), ο γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η γνώση διαβάσματος ενός κειμένου από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά, καθώς και η χρήση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, και το ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο, οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές που γίνονται με συγκεκριμένο τρόπο κ.τ.λ.

Αν προσπαθήσουμε να ορίσουμε το γραμματισμό σε σχέση με τη γλώσσα, θα αρχίσουμε ορίζοντας τη γλώσσα ως ένα σύστημα κοινωνικής σημειωτικής μέσα από το οποίο ο άνθρωπος νοηματοδοτεί και κοινοποιεί την εμπειρία του. Η σκέψη «δομείται» από τις πολιτιστικές μορφές κατανόησης που κατέχουμε και η γλώσσα, όπως αναφέραμε, είναι το κατ'έξοχόν εργαλείο νοηματοδότησης και κατανόησης της εμπειρίας που βιώνουμε. Ο γλωσσικός εγγραμμτισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για όλες τις μορφές εγγραμμτισμού πχ. κοινωνικό, τεχνολογικό, ψηφιακό εγγραμμτισμό κ.α.

Αυτός που ασχολήθηκε συστηματικά με το ρόλο της γλώσσας στη νοητική ανάπτυξη είναι ο Vygotsky(1997), ο οποίος υποστήριζε ότι η νοητική ανάπτυξη του ατόμου προκύπτει όχι ως εσωτερική εκδήλωση γενετικά προδιαγεγραμμένων λειτουργιών λόγω φυσικής ωρίμασης, αλλά μέσα από την ιδιοποίηση από το άτομο συλλογικών μορφών σκέψης στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης⁶⁵.

Συγκεκριμένα για τον γλωσσικό γραμματισμό έχουν προταθεί οι ακόλουθες δεξιότητες:

- Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων
- Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων

⁶⁴ Βλ. Graff, H.J., *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century city*. Academy Press, New York, 1979.

⁶⁵ Βλ. σχετικά στο Ματσαγγούρας Η. & Κουλουμπαρίτση Α., *Γλωσσικός Εγγραμμτισμός: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της γλώσσας στην εκπαίδευση*, στο «Προβληματισμοί και προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας» των Σπαντιδάκη Γ. & Μιχαηλίδη Ε. (επιστημονική επιμέλεια), Πεδίο, Αθήνα, 2013

- Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων
- Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο
- Η ικανότητα διαισθητικής(ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο
- Η ικανότητα διαισθητικής(η συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται
- Η ικανότητα αντίδρασης, στα νοήματα του κειμένου
- Η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών(επαγγελματικών και μη) αναγκών (λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός).⁶⁶

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, αναφερόμαστε στην παιδαγωγική του γραμματισμού, κατά την οποία τα κείμενα που τροφοδοτούν τη διδασκαλία πρέπει να συσχετίζονται άμεσα με τα βιώματα των μαθητών/-τριών στο παρελθόν, στο παρόν αλλά και στο μέλλον. Για να εκφραστεί καλύτερα η σύνδεση του γραμματισμού και του κριτικού γραμματισμού με την τεχνολογία, την ποικιλία των κειμενικών ειδών αλλά και το πολυπολιτισμικό-πολυγλωσσικό ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς χρησιμοποιείται ο όρος «πολυγραμματισμοί» (τον οποίο εισήγαγε το 1994 μια ομάδα επιστημόνων). Αυτός ο όρος ήταν ο πλέον κατάλληλος, για να περιγράψει την όλο και αυξανόμενη σημασία της πολυμορφίας σε επίπεδο γλωσσών και πολιτισμών αλλά και την σημαντική επίδραση των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη του γραμματισμού στις σύγχρονες κοινωνίες.

Ορίζουμε λοιπόν, τον «εγγραμματισμό» ως την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν: τις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου, την κατανόηση, χρήση και κριτική και την παραγωγή κειμενικών τύπων διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και δόμησης.

Παρακάτω θα επιχειρήσουμε να εξηγήσουμε τι εννοούμε με τους όρους: σχολικός, κριτικός και λειτουργικός εγγραμματισμός.

Σχολικός Εγγραμματισμός

Με το σχολικό εγγραμματισμό ορίζουμε την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν διαφορετικά είδη κειμένων του εκπαιδευτικού υλικού και μέσα από τη διαδικασία

⁶⁶Βλ. Τσολακίδου Ρ.,*Χώρος για Λύο: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη, 2012

αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και της παραγωγής μαθητικών κειμένων ποικίλων ειδών και τύπων, να οικοδομούν τη σχολική γνώση.

Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μελετών έχει συνδέσει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία με το οικογενειακό και γενικά το στενό κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλά παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να μην έχουν αναπτύξει τις γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτεί ο σχολικός γραμματισμός. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αμβλύνει τις κοινωνικές διαφορές μεταξύ παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και αποτελεί μέσο αναπαραγωγής τους.

Γι' αυτό το λόγο, για να μπορέσουν δηλαδή να διασφαλισθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες του Σχολικού Εγγραμματισμού από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικό-πολιτιστικής προέλευσης, είναι απαραίτητο οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν σε μια άμεση και συστηματική διδασκαλία που θα είναι προσανατολισμένη σε αυτές τις κατευθύνσεις.

Λειτουργικός Εγγραμματισμός

Η συγκεκριμένη μορφή εγγραμματισμού αποβλέπει στην κατανόηση του γραπτού λόγου και των κανόνων που τον διέπουν καθώς και στην κατανόηση των γραπτών κειμένων της εγγράμματης κοινωνίας μας. Προσβλέπει στην αναζήτηση της βαθιάς δομής της γλώσσας, η οποία εξασφαλίζει την κατανόηση του γραπτού λόγου. Η αναγνωστική κατανόηση καθορίζεται από το γνωσιακό υπόβαθρο του αναγνώστη σε σχέση με το θέμα του κειμένου και τον τρόπο δόμησης του.

Η κατανόηση του κειμένου από τον αναγνώστη εξαρτάται από τα εξής: το κείμενο, το μαθητή και τη μέθοδο διδασκαλίας. Για να υπάρξει λοιπόν, ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητή και του κειμένου, το κείμενο πρέπει να περιέχει τίτλους στην αρχή του. Επίσης η υπογράμμιση λέξεων-κλειδιών για την κατανόηση του κειμένου, η απουσία άσχετων στοιχείων με το θέμα, η συνοχή των ιδεών μέσα από τη χρήση συνδετικών λέξεων, η χρήση τίτλων, πλαγιότιτλων και υπότιτλων καθώς και η χρήση περιλήψεων στο τέλος, δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος για τη δημιουργία μιας σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητή και κειμένου. Ο μαθητής με τη σειρά του θα πρέπει να δείχνει το προσωπικό του ενδιαφέρον για ένα κείμενο αλλά να μπορεί συγχρόνως να ξεχωρίζει τον τύπο του κειμένου που έχει μπροστά του και να συνδέει τις εμπειρίες του και τα βιώματα του με αυτό. Για να μπορέσει όμως, να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες της γλώσσας και να κατανοεί τη δομή του λόγου. Σημαντικό ρόλο όμως, έχει και η μέθοδος διδασκαλίας ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το νόημα του κειμένου. Δηλαδή, η προετοιμασία του

διδασκτικού υλικού, η αποκωδικοποίηση του κειμένου, η μορφολογική ανάλυση με τις απαραίτητες ασκήσεις αποτελούν μια αποτελεσματική διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα PISA(2003) περιελάμβανε στοιχεία για τις επιδόσεις των μαθητών στην κατανόηση και απόδοση στο μάθημα της γλώσσας με βάση τα οποία προέκυψαν τα παρακάτω επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης: εντοπισμός πληροφοριών, γενικότερη κατανόηση του κειμένου, ερμηνευτική κατανόηση και κριτική κατανόηση.

Κριτικός Εγγραμματισμός

Ο κριτικός εγγραμματισμός ορίζεται ως την ικανότητα αποδόμησης και αναδόμησης του κειμένου, για να αναδειχθεί η άποψη του κόσμου την οποία προβάλλει το κείμενο μέσα από τα στοιχεία που περιέχει, τις φωνές που εκφράζονται αλλά και αυτές που απουσιάζουν αλλά και τις κοινωνικές, αξιακές και ιδεολογικές θέσεις που προβάλλει και που ο κριτικός αναγνώστης καλείται να πάρει θέση.

Για τον κριτικό εγγραμματισμό υπάρχουν δύο αντιλήψεις :η ατομοκεντρική και η κοινωνιοκεντρική . Η ατομοκεντρική θεώρηση αναφέρεται στην ερμηνευτική κατανόηση του κειμένου, η οποία επιτυγχάνεται από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα του συγγραφέα που βρίσκονται μέσα στο κείμενο. Αντίθετα η κοινωνιοκεντρική θεώρηση αφορά την κριτική αποδόμηση του κειμένου. Ο κριτικός εγγραμματισμός ξεκινάει με τις λέξεις και τις ιδέες και ολοκληρώνεται με τη συνειδητοποιημένη πράξη, η οποία αποβλέπει στην αλλαγή και την βελτίωση των πραγμάτων, με κριτήρια τις πανανθρώπινες αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αποδοχής του άλλου και του διαφορετικού. Οι οπαδοί του κριτικού εγγραμματισμού υποστηρίζουν ότι το σχολείο πρέπει να περάσει από την κριτική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας στην κοινωνική δράση⁶⁷.

Ως Κριτικός Εγγραμματισμός ορίζεται λοιπόν, η ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου με σκοπό την ανάδειξη: της άποψης του κόσμου και των κοινωνικών πρακτικών που κατασκευάζει και προβάλλει το κείμενο αντίστοιχα, και των τρόπων που χρησιμοποιεί για να κατασκευάσει την πραγματικότητα του και να τοποθετήσει εν συνεχεία τον αναγνώστη θετικά έναντι κοινωνικών πρακτικών που προβάλλει.

3.4. Δημιουργική διαχείριση της διγλωσσίας

Η διγλωσσία, δηλαδή η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών για την εκπλήρωση των επικοινωνιακών μας αναγκών αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση σε διεθνώς⁶⁸. Όπως

⁶⁷ Βλ.Ματσαγγούρας Η., στο συλλογικό έργο Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός,επιστημονικός , εκδ.Γρηγόρη, Αθήνα 2007.

⁶⁸ Βλ.Τσοκαλίδου Ρ., Χώρος για δύο: Θέματα Διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Ζυγός, Θεσσαλονίκη,2012.

επισημαίνει η Σκούρτου η διγλωσσία αποτελεί προϊόν επαφής γλωσσών, προϋπόθεση όμως για τη δημιουργία αυτής της επαφής είναι η διάθεση των ανθρώπων για επικοινωνία. Σε ένα άλλο σημείο επισημαίνει ότι όταν γίνεται λόγος για διγλωσσία αναφερόμαστε σε ένα «πλέγμα» γλωσσών, ποικιλιών και κειμενικών ειδών που κάθε ομιλητής/τρια θα πρέπει να χειρίζεται, έχοντας κατακτήσει «επικοινωνιακή δεξιότητα» ή δεξιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία.

Οι διαρκείς μετακινήσεις ανθρώπων από χώρα σε χώρα για οικονομικούς, επαγγελματικούς, πολιτικούς, μορφωτικούς λόγους, οδηγεί όλο και περισσότερες χώρες σε καταστάσεις γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής με αποτέλεσμα όλο και περισσότερα άτομα να μεταβαίνουν στη διγλωσσία. Η σχέση της διγλωσσίας με την εκπαίδευση φαίνεται ανισομερής. Από τη μια πλευρά έχουμε τη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της ατομικής διγλωσσίας και από την άλλη την πρακτική εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της διγλωσσίας στην εκπαίδευση όπως ο δίγλωσσος μαθητής, οι εμπλεκόμενες γλώσσες και η αλληλεξάρτησή τους, η μαθητική κοινότητα της τάξης που απαρτίζεται από δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές και τις περισσότερες φορές από μονόγλωσσο δάσκαλο και η μάθηση της γλώσσας η μέσω γλώσσας⁶⁹. Συγκεκριμένα όταν κάνουμε λόγο για τη διγλωσσία στο σχολείο αναφερόμαστε κυρίως σε δύο θέματα:

- Πως μαθαίνουν τα παιδιά μέσω μιας δεύτερης γλώσσας (εκτός της μητρικής τους)
- Πως οργανώνεται η διδασκαλία όλων η κάποιων μαθημάτων μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών.

Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε μαθητές, παιδιά μεταναστών ή μέλη μειονοτικών και εθνοτικών ομάδων που έχουν ως πρώτη γλώσσα άλλη από αυτή του σχολείου. Η δεύτερη κατηγορία αφορά μαθητές που αποτελούν μέλη της κυρίαρχης πλειονότητας. Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα συμμετοχής σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου μέρος των μαθημάτων διδάσκονται μέσω μιας δεύτερης γλώσσας. Η κατηγορία που αφορά κυρίως τη χώρα μας είναι η πρώτη, καθώς όλο και αυξάνεται ο αριθμός των δίγλωσσων μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτή την κατηγορία οι μαθητές δεν έχουν την δυνατότητα επιλογής, αφού τους επιβάλλεται από το σχολείο μέσω της διαδικασίας της μάθησης, η κυρίαρχη γλώσσα που είναι διαφορετική από τη μητρική τους.⁷⁰

⁶⁹Βλ. Σκούρτου Ε., *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο*, Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος(2002),(11-20), www.polydromo.gr

⁷⁰Βλ. Σκούρτου Ε. (υπό έκδοση), *Η Διγλωσσία στη σχολική τάξη: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών*, Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, . www.polydromo.gr

Για πολλά χρόνια υπήρχε η άποψη ότι για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από τη μετανάστευση σε μια χώρα υποδοχής, όσο γρηγορότερα ξεκινούν την διδασκαλία τόσο ευκολότερη γίνεται η μάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας.⁷¹ Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, υιοθετούσαν την άποψη ότι ο αλλοδαπός μαθητής δεν πρέπει να έχει την παραμικρή επαφή με τη μητρική του γλώσσα στο σχολείο γιατί μόνο έτσι θα μπορέσει να μάθει την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Πρόσφατες όμως έρευνες, αντικρούουν την παραπάνω θέση, τονίζοντας ότι οι γλωσσικές ικανότητες στη μητρική γλώσσα αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον ο Δαμανάκης, στηριζόμενος σε σκανδιναβικές έρευνες, υποστηρίζει ότι τα παιδιά τα οποία είχαν αποκτήσει ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα, μπορούσαν να την καλλιεργούν και με την βοήθεια της να αποκτούν γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Τα παιδιά όμως, που έχουν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και διαταράχτηκε η εξέλιξη της μητρικής τους γλώσσας κατά τα πρώτα σχολικά έτη, παρουσίαζαν άσχημη επίδοση και στις δύο γλώσσες. Το ίδιο συνέβαινε και με τα παιδιά που μετανάστευαν κατά τη προσχολική ηλικία και δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν τη μητρική τους γλώσσα.

Οι δίγλωσσοι ή αλλόγλωσσοι μαθητές στην Ελλάδα δεν προέρχονται όλοι από την ίδια γλωσσική κοινότητα, δεν γνωρίζουν την ελληνική στον ίδιο βαθμό και δεν έχουν τις ίδιες σχολικές εμπειρίες με αποτέλεσμα να μην αποτελούν μια συμπαγή ομάδα. Όλοι όμως, έχουν μια βασική υποχρέωση να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν εναλλακτικά τις γλώσσες τους, προσαρμόζοντας τες ανάλογα με το που βρίσκονται, με ποιον επικοινωνούν και για ποιο θέμα συζητούν⁷². Ο Fishman σημειώνει ότι στην Ελλάδα επικρατεί η γλωσσική/επικοινωνιακή κατάσταση της «ατομικής διγλωσσίας, χωρίς κοινωνική διγλωσσία». Με λίγα λόγια, αυτό σημαίνει ότι ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες (μετανάστες) που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονογλωσσικά⁷³.

Είναι αναγκαίο λοιπόν, οι δίγλωσσοι μαθητές να μάθουν γρήγορα την Ελληνική με σκοπό τη σχολική τους ένταξη και κατ'επέκταση την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και την κοινωνική ενσωμάτωση τους. Η Ελληνική γλώσσα άλλωστε, αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα του ελληνικού σχολείου και της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο χρειάζεται κάποια μορφή ειδικής ενίσχυσης και το σχολείο οφείλει να τους αντιμετωπίζει τον καθένα

⁷¹Βλ. Νικολάου Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

⁷²Βλ. Σκούρτου Ε. (υπό έκδοση), *Η Διγλωσσία στη σχολική τάξη: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών*, Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, www.polydromo.gr

⁷³ Βλ. σχετικά Σκούρτου Ε., ο.π.

ξεχωριστά αφού δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα. Η εξατομικευμένη όμως, αντιμετώπιση αυτή, δεν πρέπει να οδηγεί σε διαχωρισμό αλλά οι κοινές ανάγκες αλλοδαπών και γηγενών να αποτελούν την αφετηρία για τη διαμόρφωση ενός σχολικού χώρου που θα φροντίζει την μόρφωση και των δύο. Επίσης τα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από τη διαδικασία της μάθησης (δύσκολη κοινωνική προσαρμογή ή επιβράδυνση της σχολικής μάθησης) δεν πρέπει να οδηγούν στη δημιουργία σταθερών τάξεων για αλλοδαπούς και μείωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Οι αλλόφωνοι μαθητές πρέπει να δέχονται στήριξη και μέσα στη σχολική τάξη και έξω από αυτή με ευέλικτα μέτρα και συνεργασία όλων των φορέων που σχετίζονται. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν φοιτούν στο σχολείο μόνο για να μάθουν τη γλώσσα άλλα όπως και οι άλλοι μαθητές με σκοπό να μορφωθούν⁷⁴.

Σημαντικός είναι ο ρόλος λοιπόν που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί πρακτικές οι οποίες θα ενθαρρύνουν και στοχεύουν στην ενδυνάμωση των αλλόγλωσσων μαθητών και στο περιορισμό της σχολικής αποτυχίας. Ο ρόλος λοιπόν, των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός και με τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους θα πρέπει να ενισχύσουν τη διαμόρφωση ταυτότητας και την εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών τους. Ανεξάρτητα από τα θεσμικά μέτρα που αφορούν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν και κάποιες πρακτικές που βοηθούν στη σχολική ένταξη αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδίδουν αξία στη γλώσσα και στους πολιτισμούς προέλευσης των μαθητών με διάφορες δραστηριότητες καλλιεργώντας έτσι το αίσθημα του σεβασμού προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών. Θα πρέπει να αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ωστόσο για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών θα πρέπει να έχει λάβει την απαραίτητη κατάρτιση. Με αυτό τον τρόπο δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική γλώσσα των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι στη ευκολότερη και γρηγορότερη μάθηση. Επίσης ο εκπαιδευτικός και ολόκληρη η σχολική κοινότητα θα πρέπει να οργανώνουν ειδικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές θα χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Η παροχή δίγλωσσων λεξικών στη μητρική γλώσσα θα βοηθήσει στην κατανόηση του μαθήματος από τους αλλόγλωσσους μαθητές και στη βελτίωση τους στον γραπτό και προφορικό λόγο.

Για να μπορέσουμε όμως, να κατανοήσουμε καλύτερα πως η διγλωσσία μπορεί να αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά με σωστή και δημιουργική διαχείριση, θα στηριχθούμε σε κάποιες από τις σημαντικότερες θεωρίες του Jim Cummins που αφορούν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

⁷⁴ Βλ. Νικολάου Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

Η Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων

Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, διάφορα είδη διγλωσσίας συνδέονται με κάποιες πλευρές της νοητικής εξέλιξης του ατόμου. Ο Cummins (1999) υποστήριξε ότι υπάρχουν κάποια όρια ή κατώφλια γλωσσικής ικανότητας, τα οποία πρέπει να φτάσει και να ξεπεράσει το άτομο που αναπτύσσει διγλωσσικές ικανότητες (στη Γ1 και Γ2) με σκοπό να αποφύγει δυνητικές αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας (το οποίο αποτελεί και το κατώτερο οριακό επίπεδο) και να επωφεληθεί από τις θετικές τις επιδράσεις(ανώτερο οριακό επίπεδο). Στο πρώτο επίπεδο βρίσκονται τα παιδιά όπου η ικανότητα τους και στις δύο γλώσσες είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένη με αποτέλεσμα να υπάρξουν επιβλαβείς γνωστικές συνέπειες. Στο μεσαίο επίπεδο βρίσκονται όσοι έχουν επάρκεια μόνο σε μια από τις δύο γλώσσες. Όσον αφορά το τρίτο επίπεδο βρίσκονται τα παιδιά που έχουν επάρκεια και στις δύο γλώσσες.

Όταν ένα δίγλωσσο παιδί δεν καταφέρει να ξεπεράσει τα ελάχιστα όρια γλωσσικής ανάπτυξης, τότε μπορεί να εμφανιστούν προβλήματα που θα επηρεάσουν το επίπεδο γλώσσας του αλλά και τη σχολική του εξέλιξη. Αντίθετα όταν αποκτήσει ένα υψηλό επίπεδο ικανότητας τότε θα αυτό θα επηρεάσει θετικά τη σχολική του εξέλιξη αποκτώντας όλα τα οφέλη της διγλωσσίας. Πολλοί ερευνητές όμως, προβάλλουν ενστάσεις για τη συγκεκριμένη θεωρία του Cummins, καθώς υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να καθοριστεί πλήρως το ακριβές όριο μεταξύ των επιπέδων.

Η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών

Η συγκεκριμένη θεωρία του Cummins, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες και πιο διαδεδομένες θεωρίες του καθώς εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στις δύο γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου και συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό η παράλληλη ανάπτυξη των γλωσσών των δίγλωσσων παιδιών(Cummins,1999).Οι γλώσσες που κατέχει ένα δίγλωσσο άτομο δεν λειτουργούν η μια ανεξάρτητα από την άλλη αλλά αποτελούν μια ενότητα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για παράδειγμα όταν μαθαίνουμε άλλες γλώσσες (δεύτερη/ ξένη γλώσσα), παίρνουμε εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία από την πρώτη μεταφέροντας τα στην άλλη με αποτέλεσμα να γίνεται ευκολότερα η εκμάθηση της δεύτερης. Με λίγα λόγια ένα δίγλωσσο άτομο με βάση την εμπειρία του χρησιμοποιεί έννοιες και δομές από τη πρώτη του γλώσσα(Γ1) για να μπορέσει να κατακτήσει τις απαραίτητες έννοιες και δομές και στη δεύτερη γλώσσα(Γ2) που μαθαίνει. Η Σκούρτου(2001) μάλιστα, υποστηρίζει ότι όταν ένας μαθητής μαθαίνει να λέει την ώρα στην ελληνική γλώσσα, γνωρίζει ήδη την έννοια του χρόνου από την πρώτη του γλώσσα και αυτό τον βοηθάει να αποδώσει τη συγκεκριμένη έννοια στην ελληνική, αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία και γνώση του.

Για να μπορέσει λοιπόν, ένα δίγλωσσο παιδί να αναπτυχθεί γλωσσικά, θα πρέπει να διατηρήσει τη πρώτη του γλώσσα(Γ1) εξελίσσοντας της παράλληλα με τη δεύτερη. Αν ένα παιδί έχει αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη πρώτη του γλώσσα, τόσο πιο εύκολα θα μπορέσει να κατακτήσει τη δεύτερη με προϋπόθεση να μην αποκλείσει καμία από τις δύο γλώσσες. Η μια γλώσσα συμπληρώνει την άλλη με μια αλληλένδετη σχέση και αποτελούν κριτήριο για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από τη πρώτη στην δεύτερη και την κατάκτηση της γνώσης της δεύτερης. Η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας του παιδιού, το βοηθάει να μάθει καλύτερα και γρηγορότερα την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, σημαντικός είναι ο ρόλος που έχει το σχολείο ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση του παιδιού από τη μια γλώσσα στην άλλη, δίνοντας κίνητρα για την εκμάθηση της.

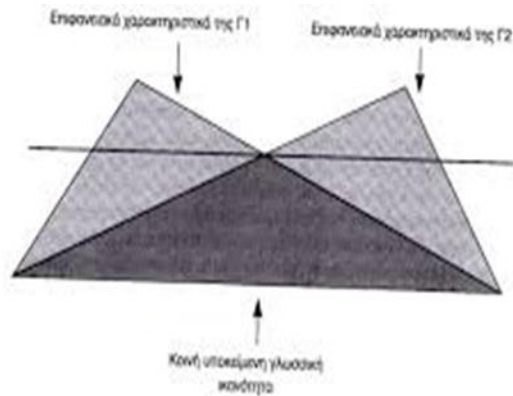
Φαίνεται λοιπόν, η άμεση αλληλεξάρτηση που έχουν τα δύο γλωσσικά συστήματα. Αν η μητρική γλώσσα αναπτυχθεί επαρκώς και σε ικανοποιητικό βαθμό, αυτό θα αποτελέσει τη βάση για την κατάκτηση της δεύτερης η οποία μπορεί να επιδράσει θετικά στη εξέλιξη της πρώτης.

Το Μοντέλο της Κοινής Υποκειμενικής Γλωσσικής Ικανότητας

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, οι γλώσσες παρουσιάζονται σχηματικά στον εγκέφαλο του δίγλωσσου μαθητή σαν ένα μεγάλο, ενιαίο μπαλόνι, που φουσκώνει από διαφορετικά στόμια(Cummins, 1999).Οι πληροφορίες που δέχεται το άτομο είτε μέσω της πρώτης γλώσσας είτε μέσω της δεύτερης, γίνονται κατανοητές στη βάση μιας κοινής ικανότητας για τις δύο γλώσσες καθώς συγκεντρώνονται στον ίδιο κεντρικό μηχανισμό. Όσο πιο ικανοποιητικός είναι ο βαθμός ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας τόσο πιο θετικά επιδρά αυτό πάνω στη δεύτερη. Εδώ στηρίζεται και η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Οι γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, δεν ανταγωνίζονται η μια την άλλη αλλά αλληλεπιδρούν, υπάρχει ενότητα και συνοχή ανάμεσα τους.

Ο Cummins(1999) θέλοντας να γίνει πιο εύκολη η κατανόηση της έννοιας της διγλωσσικής ικανότητας, την παρομοίασε με ένα διπλό παγόβουνο. Ενώ πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας υπάρχουν δύο ξεχωριστές κορυφές, αυτές αποτελούν τμήματα ενός μόνο παγόβουνου, αφού κάτω από την επιφάνεια υπάρχει μια κοινή βάση.⁷⁵

⁷⁵Η εικόνα προέρχεται από το βιβλίο «Χώρος για δύο :Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης» της Ρούλας Τσοκαλίδου, σελ.109



Με τον ίδιο τρόπο λοιπόν λειτουργούν οι γλώσσες που ενώ παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στην «επιφάνεια», υπάρχει μια γλωσσική ικανότητα που είναι κοινή για όλες και αποτελεί τη βάση και αφορά την ήδη αποκτηθείσα εμπειρία του δίγλωσσου. Η εννοιολογική και γλωσσική εμπειρία που κατέχει το δίγλωσσο άτομο από τη πρώτη του γλώσσα, μεταφέρονται στη δεύτερη χωρίς να επιχειρείται η εκ νέου κατάκτηση τους.

Βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS)–Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα(CALP).

Ο Cummins εισήγαγε δύο νέους όρους βασισμένος στη διάκριση μεταξύ της επικοινωνιακής και της γλωσσικής διάστασης της γλωσσικής ικανότητας. Οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες(BICS) αφορούν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά της γλώσσας (προφορά, χρήση λεξιλογίου), ενώ η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα(CALP) σχετίζεται με πιο πολύπλοκες γλωσσικές δεξιότητες όπως την ικανότητα έκφρασης σύνθετων θεωρητικών νοημάτων και διατύπωσης αφηρημένων εννοιών είτε με γραπτή είτε με προφορική μορφή, την ορθογραφική ικανότητα κ.α.⁷⁶.

Σύμφωνα με τον Cummins, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην καθημερινότητα τους, στις συναναστροφές τους με άλλους ανθρώπους και σ'αυτή που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τη «γλώσσα της τάξης» και η οποία είναι απαραίτητη για την εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων και για της σχολική/ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.

Όταν ένα δίγλωσσο παιδί μπορεί και χειρίζεται εύκολα τη δεύτερη γλώσσα σε προφορικό επίπεδο και σε απλές συζητήσεις, για παράδειγμα με τους μονόγλωσσους συμμαθητές του, αυτό δεν σημαίνει ότι έχει επιτευχθεί η πλήρης κατάκτηση όλων των πλευρών της γλώσσας. Με λίγα λόγια, το δίγλωσσο παιδί χρειάζεται ένα υψηλό επίπεδο κατοχής σύνθετων όψεων

⁷⁶ Βλ. Τσολακίδου Ρ.,ο.π.

της γλωσσικής ικανότητας με σκοπό να μπορέσει να ανταποκριθεί στις γλωσσικές και γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου και κατ'επέκταση της κοινωνίας.

Η Σκούρτου υποστηρίζει ότι όταν ένα δίγλωσσο παιδί μπορεί και χρησιμοποιεί με ευχέρεια την Ελληνική γλώσσα στις διαπροσωπικές του σχέσεις, αυτό δεν οδηγεί απαραίτητα στην ικανότητα του να χειρίζεται και να κατακτά τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο και οδηγεί στην σχολική του πρόοδο. Πολλές φορές εσφαλμένα θεωρούμε ότι όταν ένα παιδί μπορεί και επικοινωνεί προφορικά με τους γύρω του, τότε χειρίζεται επαρκώς τη γλώσσα. Στην πραγματικότητα όμως, αυτό δεν ισχύει και στην πορεία φαίνεται η σχολική του επίδοση να χειροτερεύει αντί να βελτιώνεται και κατ'επέκταση οδηγείται στη σχολική αποτυχία και αποκλεισμό. Σε αυτό το σημείο γίνεται αισθητή η διαφορά ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες που χρησιμοποιεί το παιδί στις διαπροσωπικές του σχέσεις και στην ακαδημαϊκή γλώσσα που το βοηθάει να αναπτύξει και να διατυπώσει μια πιο σύνθετη σκέψη.

Ένα δίγλωσσο και ένα μονόγλωσσο παιδί της ίδιας ηλικίας τα οποία παρουσιάζουν μικρές διαφορές στην καθημερινή ομιλία, δεν σημαίνει ότι δεν έχουν μεγάλες αποκλίσεις ως προς την ακαδημαϊκή γλώσσα. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σ' ένα δίγλωσσο παιδί χρειάζεται 1-2 χρόνια για να μπορεί να συμμετέχει σε καθημερινές συζητήσεις σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα η οποία απαιτεί τουλάχιστον 5-7 χρόνια εκμάθησης με σκοπό να συμμετέχει πλήρως στα σχολικά του καθήκοντα. Ωστόσο αυτή η διάκριση που γίνεται έχει δεχτεί αρνητικές κριτικές καθώς δεν μπορεί να επιχειρείται ένας απόλυτος διαχωρισμός αφού οι γλωσσικές ικανότητες του ατόμου εξελίσσονται και αλληλεπιδρούν.⁷⁷

Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να αναφέρουμε κάποιες εκπαιδευτικές εφαρμογές/προγράμματα που υλοποιούνται στο πλαίσιο της δημιουργικής διαχείρισης της διγλωσσίας μέσα στη σχολική τάξη. Σε αυτά τις εκπαιδευτικές εφαρμογές ανήκουν κάποια διαδραστικά πρότζεκτ, δίγλωσσα παιδικά βιβλία. Σημαντική είναι επίσης, η συμβολή του περιοδικού «Πολύδρομο» όπου προβάλλει θέματα σχετικά με τη διαχείριση της διγλωσσίας και την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση.

Τα διαδραστικά πρότζεκτ εφαρμόζονται γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στα πρότζεκτ που εφαρμόζονται στα διαπολιτισμικά σχολεία ανήκουν τα εξής:

A. Το πορτρέτο του δίγλωσσου παιδιού

Σχεδιάστηκε με σκοπό να αναδείξει τη δίγλωσση πραγματικότητα μεταξύ παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής με τα υπόλοιπα παιδιά και εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική

⁷⁷Βλ. Τσολακίδου Ρ., ο.π.

τάξη. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του πρότζεκτ πραγματοποιήθηκε αρχικά σε δημοτικά σχολεία του Βόλου, όταν μετά από έρευνα που διεξήχθη έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί και παιδιά ελληνικής καταγωγής δεν γνώριζαν για τη γλωσσική και οικογενειακή κατάσταση παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής. Ζητήθηκε λοιπόν από τα δίγλωσσα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, να φέρουν φωτογραφίες και κείμενα που αποτύπωναν την άλλη τους πραγματικότητα και γλώσσα και με τη βοήθεια των συμμαθητών τους να φτιάξει ο καθένας το δικό του πορτρέτο. Επίσης σε αυτά τα πόστερ μπορούσαν να καταγράψουν τα συναισθήματα τους για τη φοίτηση τους στο ελληνικό σχολείο και λέξεις/εκφράσεις που παρουσιάζουν ομοιότητες και στις δύο γλώσσες. Επίσης δόθηκε η ευκαιρία στα υπόλοιπα παιδιά να επισκεφτούν τα σπίτια των μεταναστών συμμαθητών τους με σκοπό να έρθουν πιο κοντά με τη γλώσσα τους, να γνωρίσουν τον πολιτισμό τους. Η υλοποίηση του πρότζεκτ όμως, ήταν ωφέλιμη και για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν άγνωστες πτυχές της ζωής των μαθητών τους και να σκιαγραφήσουν το πορτρέτο τους.

B. Το ελληνο-αραβικό πρότζεκτ «Από τα μάτια των παιδιών».

Το συγκεκριμένο πρότζεκτ αποτελεί μια δράση της ομάδας του περιοδικού «Πολύδρομο» σε συνεργασία με το σχολείο και αραβόφωνες οικογένειες της Θεσσαλονίκης. Επίσης μέσα από αυτό το πρότζεκτ έγινε προσπάθεια να προβληθεί η αραβική γλώσσα και πολιτισμός στη Θεσσαλονίκη. Το πρότζεκτ αφορούσε: τη διερεύνηση των γνώσεων μαθητών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με τον αραβικό πολιτισμό μέσα από τη διδασκαλία, τη διεύρυνση γνώσεων σχετικά με τον αραβικό πολιτισμό (αλφάβητο, στοιχεία πολιτισμού, χορός, μουσική κ.α) τάξης νηπίων που φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης. Επίσης το πρόγραμμα έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν ζωγραφίες εμπνευσμένες από αραβικά παραμύθια και τη δημιουργία ενός δίγλωσσου ελληνο-αραβικού βιβλίου για παιδιά με αντικείμενο την παιδική δίγλωσσία.

Γ. Τα δίγλωσσα βιβλία

Στην κατηγορία των δίγλωσσων βιβλίων που χρησιμοποιούνται με σκοπό την διαχείριση της δίγλωσσίας από τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη, ανήκουν και τα κείμενα ταύτισης όπου δεν περιορίζουν τη γλωσσική επιλογή αφού μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλες οι ομιλούσες γλώσσες των παιδιών συνδυαστικά.

Για τα κείμενα ταύτισης έκαναν λόγο οι Cummins & Early(2011), στο πρότζεκτ με τίτλο «Multiliteracies Project», όπου τονίζουν ότι μέσα από τη παραγωγή τους τα παιδιά κατάφεραν να συνδέσουν νέες πληροφορίες και δεξιότητες με τις ήδη υπάρχουσες, να παράγουν λογοτεχνικά κείμενα στην επίσημη γλώσσα του σχολείου, να κατανοήσουν την εξειδικευμένη γλωσσική χρήση στα επιμέρους μαθήματα, να εκτιμήσουν την ευστροφία τους και τις

γλωσσικές τους δεξιότητες και να αποκτήσουν καλύτερη αντίληψη ώστε να μπορούν να διακρίνουν τη γλώσσα του σπιτιού με τη γλώσσα του σχολείου⁷⁸.

Τα κείμενα ταύτισης λοιπόν, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την τόνωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής και στη δημιουργία ταυτοτήτων ικανότητας (identities of competence) οι οποίες δημιουργούν έναν αντίλογο στις επικρατούσες απόψεις του σχολείου που μπορεί να οδηγήσουν τη γλωσσική, πολιτισμική και εθνοτική ταυτότητα του παιδιού σε απόρριψη. Με λίγα λόγια, τα κείμενα ταύτισης των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής θίγουν ζητήματα ετερότητας και εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη και έξω από αυτή. Τα παιδιά θα πρέπει να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για το σχολικό περιβάλλον που τους περικλείει και να επιδιώκουν την αναγνώριση για τις πολυγλωσσικές τους δυνατότητες.

Όπως προαναφέραμε όμως σημαντική είναι η συμβολή του περιοδικού «Πολύδρομο», που αποτελεί μια προσπάθεια συνεργασίας ανάμεσα σε Πανεπιστήμια. Μέσα από το περιοδικό προβάλλονται θέματα που αφορούν τη διγλωσσία αλλά και την ετερότητα που υπάρχει στην εκπαίδευση. Επίσης γίνεται μια προσπάθεια επικοινωνίας ανάμεσα στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό χώρο με τη συνεργασία της ακαδημαϊκής έρευνας για θέματα διγλωσσίας και της εκπαιδευτικής έρευνας με κοινωνικά δεδομένα από το χώρο του σχολείου.

Οι δράσεις, οι επιστημονικές συναντήσεις, οι αναρτήσεις του περιοδικού αναφέρονται σε όλους εκείνους που ενδιαφέρονται για θέματα διγλωσσίας όπως σε παιδιά, ερευνητές, γονείς και κυρίως σε εκπαιδευτικούς. Τα θεωρητικά και διαδραστικά κείμενα του περιοδικού προετοιμάζουν τον εκπαιδευτικό, τον ερευνητή και τον καταρτίζουν αλλά προσεγγίζουν και βιωματικά θέματα διγλωσσίας και πολιτισμού ώστε να μπορέσουν να γίνουν αντιληπτά και κατανοητά⁷⁹.

3.5. Γλωσσική κατάκτηση και σχολική επίδοση

Για ορισμένους η μάθηση αποτελεί ένα άθροισμα γνώσεων, ενώ για άλλους είναι μια διαδικασία δημιουργίας και σταδιακής αύξησης νέων ικανοτήτων, οι οποίες είναι απόρροια της αναδιαμόρφωσης μιας προηγούμενης κατάστασης που είχαν βιώσει. Ένας γενικότερος ορισμός που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι η μάθηση είναι η σκόπιμη, αλλαγή της

⁷⁸ Βλ. Cummins J.&Early M., Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools. Uk&Sterling: Trentham Books,2011.

⁷⁹Βλ. Τσολακίδου Ρ., *Χώρος για δύο: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη, 2012

συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης που οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης ⁸⁰.

Παρόλο που η μάθηση σε πολλές περιπτώσεις ταυτίζεται με τη νοητική λειτουργία ή κρίνεται από το μαθησιακό αποτέλεσμα ⁸¹, η πραγματικότητα είναι ότι πρόκειται για μια λειτουργία στην οποία δεν εντάσσονται αποκλειστικά, οι νοητικές ικανότητες του παιδιού, αλλά και όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες, μέσα στους οποίους αυτό κινείται και εξελίσσεται. Γενικά, η μάθηση είναι μια πολυσύνθετη λειτουργία, η διαδικασία και τα προβλήματα της οποίας επηρεάζονται από βιολογικούς, κοινωνικοπολιτισμικούς, συναισθηματικούς και άλλους παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες συσχετίζονται με :

- το παιδί: γνωστικές ικανότητες, προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες,
- το σχολείο: εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί, σχολικό πρόγραμμα, μέθοδοι

διδασκαλίας, υλικό,

- το περιβάλλον του παιδιού: επάγγελμα, κοινωνική θέση και μορφωτικό επίπεδο των γονιών.

Δεδομένου του γεγονότος, ότι το σχολικό μήνυμα μεταδίδεται, με τον ίδιο τρόπο προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, οι διαφορετικές σχολικές επιδόσεις καταδεικνύουν την άμεση σχέση της σχολικής αποτυχίας, με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και το σχολείο. Παράγοντες όπως, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού χώρου στον οποίο ανήκει το παιδί και το σχολείο, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική του επίδοση ⁸².

Ένα καίριο ερώτημα αποτελεί, το εάν η διγλωσσία θεωρείται ένας επιβαρυντικός παράγοντας για την παιδική ανάπτυξη ο οποίος εξελικτικά οδηγεί στη σχολική αποτυχία ⁸³. Το να γίνει ένα παιδί δίγλωσσο απαιτεί επιπλέον γνωστική προσπάθεια. Ο εξαναγκασμός

⁸⁰Βλ. Τζουριάδου Μ. *Διαφορική αξιολόγηση προβλημάτων νοημοσύνης-μάθησης-επίδοσης σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες*, στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία, Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο εξειδίκευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών προσχολικής αγωγής για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση*, ΕΠΕΑΕΚ 1.1.3, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2004, συνδ.με Αλεξάνδρου Α., Χαμηλή σχολική επίδοση και προβλήματα μάθησης, διαθέσιμο στο www.pek.org.cy

⁸¹Βλ. Κοντοπούλου Μ., *Η συμβολή των ψυχικών παραγόντων στις δυσκολίες μάθησης*, στο Τζουριάδου Μ. (επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία, Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο εξειδίκευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών προσχολικής αγωγής για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση*, ΕΠΕΑΕΚ 1.1.3.α, 27-46, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2004

⁸²Βλ. περαιτέρω Κοντοπούλου Μ., 2004, ο.π

⁸³Βλ. Τριάρχη-Heppmann Β., *Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές σε Δίγλωσσα Παιδιά*, στο Τζουριάδου, Μ., (επιμ.): *Πρώιμη Παρέμβαση - Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη, 2001

ενός μεγάλου αριθμού παιδιών να εκπαιδευτούν κατακτώντας παράλληλα δύο διαφορετικά αλφάβητα, αποτελεί τροχοπέδη για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών που προέρχονται από κάποια γλωσσική μειονότητα . Υπάρχει ο κίνδυνος περιθωριοποίησης αυτής της ομάδας παιδιών, τα οποία ουσιαστικά παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης λόγω του ότι οι γλωσσικές και πολιτισμικές τους διαφορές κάνουν ιδιαίτερος δύσκολη τη διαδικασία της σχολικής μάθησης. Η ένταξη τους σε νέο σχολικό περιβάλλον, ανεξαρτήτως ηλικίας, τον πρώτο καιρό τους οδηγεί σ' έναν αποκλεισμό από την τρέχουσα σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Το σχολείο γι' αυτά λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, υποβάλλοντας τα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα ν' αποκτήσουν την εντύπωση ότι δεν κάνουν για «τα γράμματα»⁸⁴.

Ο Cummins (2000, 2003) έχει αναπτύξει ένα βοηθητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, το οποίο εστιάζει, α. στο νόημα, β. τη γλώσσα και γ. τη χρήση της γλώσσας και ως προς την επιδιωκόμενη μαθησιακή συνθήκη εστιάζει στη σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου / μαθητή. Η αλληλεπίδραση αυτή διαμορφώνει ένα διαπροσωπικό χώρο που δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να μάθει και να επενδύσει την ταυτότητά του.

Πρακτικά, ο /η εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί τις συνθήκες για κατανόηση (με γλωσσικά και εξωγλωσσικά βοηθήματα) και να προτρέπει τους δίγλωσσους μαθητές να συνδέσουν αυτό που μαθαίνουν με αυτό που ήδη γνωρίζουν. Όμως, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας εμπεριέχει και το τυπικό της οργάνωσής της, τη γραμματική και το συντακτικό. Η μάθηση αυτού του τυπικού δεν «προκύπτει» απλά στην πορεία της κατανόησης νοήματος, αλλά διδάσκεται. Μάλιστα, η παραμέληση αυτού του σκέλους της γλωσσικής διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει απαγορευτικά στην πορεία κατανόησης και διατύπωσης σύνθετων κειμενικών ειδών στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο / λύκειο. Εδώ τοποθετείται η συστηματική διδασκαλία της γλώσσας, της ανάγνωσης, του λεξιλογίου, των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας στόχου⁸⁵. Πρέπει να συνδέεται η έμφαση στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου με την κριτική διερεύνηση της ίδιας γλώσσας, σε σχέση με τις πρώτες γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών ή με άλλες γλωσσικές ποικιλίες της γλώσσας του σχολείου, που πιθανόν μιλούν οι μονόγλωσσοι μαθητές. Συγκρίσεις ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα και στις διαφορετικές ποικιλίες, με αφορμή μια συγκεκριμένη διατύπωση, συγκρίσεις ανάμεσα στη γλώσσα του σχολείου και στην πρώτη γλώσσα /πρώτες γλώσσες για την απόδοση εννοιών ή την ισχύ συγκεκριμένων κανόνων, συνώνυμα και αντώνυμα, διατύπωση παραδειγμάτων από τη χρήση τους, κυριολεκτική και μεταφορική σημασία, είναι μερικές από τις προτεινόμενες

⁸⁴ Βλ. Αλεξάνδρου Α., ο.π

⁸⁵ Βλ. Αλεξάνδρου Α., ο.π.

δραστηριότητες, που καθιστούν τους μαθητές «εξερευνητές της γλώσσας»⁸⁶ και συμβάλλουν στην γρήγορη ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας και στη συνειδητοποίηση ότι διαφορετικές γλώσσες (όπως και διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας) είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικές στο δικό τους χώρο χρήσης και ότι σε διαφορετικές περιπτώσεις απαιτείται άλλη γλώσσα.

Η ενεργός χρήση της γλώσσας προσδίδει στο περιεχόμενό της μια πρωταρχική χρησιμότητα για τη ζωή του δίγλωσσου μετανάστη μαθητή. Ο δίγλωσσος μαθητής ουσιαστικά μαθαίνει μια γλώσσα που θα τον βοηθήσει να προοδεύσει ακαδημαϊκά, να διαπραγματευτεί και να επιβεβαιώσει την ταυτότητα του, επειδή του δίνει ένα μέσο αυτό-έκφρασης σε ένα ακροατήριο, το οποίο αλλιώς δεν θα μπορούσε να εντοπίσει τις ικανότητές του.

Αναμφισβήτητα, η γλωσσική και πολιτισμική διαφορά ορισμένων παιδιών, σίγουρα, έχει επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση. Αυτές οι διαφορές, όμως, δεν πρέπει να αποτελούν το μόνο κριτήριο για να διαγνωστεί ένα παιδί μεταναστών, ότι παρουσιάζει προβλήματα μάθησης. Αυτά τα παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο όχι λόγω πραγματικής αδυναμίας στην κατάκτηση των σχολικών γνώσεων, αλλά κυρίως λόγω της ελλιπούς κατανόησης και χρήσης της γλώσσας, μέσα από την οποία διδάσκονται. Γι' αυτό, τα παιδιά που προέρχονται από πολιτισμικές και γλωσσικές μειονότητες, θα πρέπει να θεωρούνται ως ειδικοί πληθυσμοί που έχουν ανάγκη από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και όχι ως μαθητές που έχουν ανάγκη από ξεχωριστή εκπαίδευση⁸⁷.

3.6. Τα αναλυτικά προγράμματα των διαπολιτισμικών σχολείων

Ο νόμος 2413/96 ΦΕΚ 124/τ.Α/17-6-96. Είναι το σύγχρονο νομικό καθεστώς για τους μετανάστες όπου αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 34 «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» ενώ στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται τα ίδια προγράμματα των δημόσιων σχολείων προσαρμοσμένα όμως στις ιδιαίτερες απαιτήσεις αυτών των μαθητών (οι φορείς των μεταναστών δεν έχουν όμως το δικαίωμα να αιτηθούν την ίδρυση Διαπολιτισμικού σχολείου, σε αντίθεση με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και την Εκκλησία). Βέβαια, σύμφωνα με το άρθρο 35 παρ.2, υπάρχει

⁸⁶Βλ. Cummins J. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση : Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα, 2003

⁸⁷ Βλ. Τζουριάδου Μ., Κουτσού Σ., Κυδωνιάτου Ε., Σταγιόπουλος Π., Τζελέπη Θ., «*Παιδιά Γλωσσικών Μειονοτήτων-Κατώτερα ή Διαφορετικά;*», Πρακτικά του Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα, Ρέθυμνο, 2000

δυνατότητα για ειδικά αναλυτικά προγράμματα, πρόσθετα ή εναλλακτικά μαθήματα και μειωμένο αριθμό μαθητών στην τάξη όπως και μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών. Όμως όπως απορρέει και από τις διατάξεις του νόμου δεν επιδιώκεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων αλλά ουσιαστικά η εμβάπτισή τους στο ελληνόφωνο πρόγραμμα⁸⁸. Ακολούθησε υπουργική απόφαση με την οποία τα εννέα (9) σχολεία Παλινοστούτων (πρώην Απόδημων) Ελληνοπαίδων μετατράπηκαν σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Φ10/221/Γ1/1236, Φ.Ε.Κ.874 τ.Β/17-9-96). Σύμφωνα με την ίδια απόφαση με την ίδια απόφαση μετατράπηκαν σε διαπολιτισμικά σχολεία επιπλέον τέσσερα σχολεία.

Από το 1999 όμως και μετά εμπράκτως η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών περιλάμβανε επιπρόσθετα μέτρα στήριξης με τη δημιουργία Διαπολιτισμικών σχολείων. Τα μέτρα αυτά πάρθηκαν από την πολιτεία για να στηρίζουν αυτά τα παιδιά. Τα σχολεία συνήθως δίνουν πληροφορίες στους γονείς μετανάστες για στρατηγικές υποστήριξης που μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους. Το σχολείο της ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών άρχισε το 1997. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο Αθηνών και οι δραστηριότητές του ήθελαν να καλύψουν ένα εθνικό δίκτυο με έμφαση στις περιοχές με αυξημένη συγκέντρωση μεταναστών όπως Αθήνα και Θεσσαλονίκη⁸⁹.

Η προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη βάση του νόμου 2413/96, συνεχίστηκε με πρόσθετες υπουργικές αποφάσεις για τη μετατροπή και μετονομασία και άλλων σχολείων σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η δημιουργία όμως αυτών των διαφορετικών σχολείων έφερε πολλές επικρίσεις και άνοιξε ένα μεγάλο διάλογο αφού πολλοί γονείς ήθελαν τα παιδιά των μεταναστών να παρακολουθούν μαθήματα χωριστά ή και σε διαφορετικά σχολεία. Τα ΔΠΣ δηλαδή, από τη μια υπόκεινται στον εκπαιδευτικό νόμο 1566/85 όπως και τα απλά σχολεία, ταυτόχρονα όμως λειτουργούν σύμφωνα με το νόμο 2413/96⁹⁰.

Με το νόμο 2413/96, αριθ.38 μετονομάστηκε επίσης η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Η δημιουργία του Ινστιτούτου ήταν καίρια αφού ανάμεσα στους σκοπούς συμπεριλαμβάνονταν και τα εξής : α) Η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τα σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και β) Μελέτη θεμάτων των παλινοστούτων ή

⁸⁸ Βλ. Baker C., *Συστήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, Foundations of Bilingual education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, Cleveon-Philadelphia-Adelaide, 1993

⁸⁹ Βλ. Αλμπανάκη Ξ., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην πράξη: Εκπαιδευτικές πολιτικές, βασικές αρχές, νομοθεσία*, (Αθήνα, ψηφ.εκδ.24grammata.com), σ.42., 2015

⁹⁰ διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.yperpth.gr

επαναπατριζόμενων Ελλήνων και η εκπαίδευσή τους καθώς και η ίδρυση σχολείων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁹¹.

Σήμερα λειτουργούν σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Αττική, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη, Ροδόπη, Ιωάννινα και Κρήτη. Είναι Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια. Στα ελληνικά διαπολιτισμικά σχολεία υπάρχουν δύο τύποι ένταξης των μαθητών σ' αυτά⁹².

1) Τάξεις υποδοχής I: Οι τάξεις αυτές δημιουργούνται κατόπιν σχετικής απόφασης του σχολείου. Στην αρχή κάθε σχολικού έτους δίνονται σε όλους τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές διαπιστωτικά test και μ' αυτό τον τρόπο ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας κάθε μαθητή. Η ένταξη του μαθητή σ' αυτή την τάξη υποδοχής σημαίνει ότι ο μαθητής έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής και ως εκ τούτου η κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου είναι ανεπαρκής σε όλες τις εκπαιδευτικές περιστάσεις. Η μέγιστη διάρκεια των τάξεων αυτών είναι δύο χρόνια και η απόφαση για τη χρονική διάρκεια λαμβάνεται κατόπιν συνεργασία σχολείου και οικογένειας του μαθητή.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω της ιδιομορφίας του σχολικού προγράμματος, ο σύλλογος διδασκόντων καθορίζει σε ποια τάξη ή τμήμα θα συνδεθεί η τάξη υποδοχής, ώστε οι μαθητές να συνδιδάσκονται τα διάφορα μαθήματα. Οι τάξεις υποδοχής πρέπει να λειτουργούν κατά τάξη και η φοίτηση σ' αυτές διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Ωστόσο, είναι δυνατή η ταχύτερη επανένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη μετά από απόφαση των εκπαιδευτικών της τάξης υποδοχής και της κανονικής τάξης, εφόσον στο τέλος του τριμήνου είναι σε θέση να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα⁹³.

2) Τάξεις υποδοχής II: Μέσω ενός διαπιστωτικού test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Εν προκειμένω το επίπεδο των μαθητών είναι μέτριο, δηλαδή υφίσταται μια ασταθής επάρκεια στην ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα το σύνολο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος να λειτουργεί ανεπαρκώς. Σ' αυτή την περίπτωση εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που εντάχθηκαν σ' αυτές τις τάξεις. Η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη και ο στόχος είναι να είναι συνεχής για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια⁹⁴. Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές παρακολουθούν στις 'κανονικές τάξεις' του σχολείου και παράλληλα έχουν την απαραίτητη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη.

Η υποστήριξη αυτή περιλαμβάνει : α) εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών

⁹¹ Βλ. Αλμπανάκη Ξ., ο.π.σ.4, 2015.

⁹² διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.ipode.gr ανακτημένο στις 11-8-13.

⁹³ Βλ. www.ipode.gr, ο.π.

⁹⁴ Βλ. Αλμπανάκη Ξ., ο.π., σ.47, 2015

δεξιοτήτων τους. Σ' αυτή την περίπτωση συμμετέχουν στις δραστηριότητες της 'κανονικής τάξης' με τον εκπαιδευτικό που του έχει ανατεθεί η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία), β) εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Εδώ συνεχίζεται η εντατική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, γ) φροντιστηριακό τμήμα: Το παρακολουθούν μαθητές παλλινოსτούντες ή αλλοδαποί οι οποίοι, είτε δε φοίτησαν σε τάξεις υποδοχής I και II, είτε εντάχθηκαν σε αυτά αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα κατά την ένταξή τους στην κανονική τάξη. Εδώ εντάσσονται μαθήματα στα οποία ο σύλλογος διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόφωνοι μαθητές έχουν δυσκολίες.

Στους στόχους των Διαπολιτισμικών σχολείων ορίζονται τα παρακάτω: 1) δυνατότητα ίσων ευκαιριών στο χώρο της εκπαίδευσης, 2)λήψη κατάλληλων μέτρων με σκοπό να υπάρξουν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για ένα κλίμα ισότητας η οποία θα προωθηθεί και στην τοπική κοινωνία,3)καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν τα άλλα παιδιά, 4) αξιοποίηση του πολιτισμού και της γλώσσας, 5)καλλιέργεια θετικής στάσης στη μάθηση και αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου όλων των μαθητών. Το 2003 η διαπολιτισμικότητα εισήχθη στο πρόγραμμα σπουδών για υποχρεωτική εκπαίδευση ως « Ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας⁹⁵ ».

Το Ενιαίο Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα που εκπονήθηκε για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδος (ΦΕΚ 303,2003), με βάση το οποίο επιδιώκεται αφενός σύνδεση και αξιοποίηση των επί μέρους εξειδικευμένων γνώσεων που προσλαμβάνουν οι μαθητές από το κάθε γνωστικό αντικείμενο, αφετέρου οικοδόμηση της διδασκαλίας σε θεμελιώδεις εννοιολογικούς άξονες.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία μπορούν να εμπλουτίζουν το πρόγραμμα με διάφορες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα τα projects στα οποία εμπλέκονται και συνεργάζονται, καθηγητές απ'όσο το δυνατότερο, περισσότερες ειδικότητες, έδωσαν στους καθηγητές την ευκαιρία ν' ανταλλάξουν εμπειρίες, ιδέες και γνώσεις. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός μετατράπηκε σε πρόσωπο πιο οικείο και φιλικό, έγινε συνεργάτης των μαθητών, οι οποίοι ως μέλη των ομάδων όπου εντάχθηκαν για την εκπόνηση των σχεδίων εργασίας, ανέδειξαν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους και ανέπτυξαν την κοινωνικότητά τους. Οι μαθητές που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ.παιδιά οικονομικών μεταναστών), συμμετείχαν

⁹⁵Κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου τα μαθήματα της γεωγραφίας, ιστορίας, λογοτεχνίας και οι ξένες γλώσσες ενδείκνυνται για τις διαπολιτισμικές τους διαστάσεις. Βλ.περαιτέρω http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN

ενεργά και ένιωσαν καταξίωση μετά τη διεκπεραίωση της έρευνάς τους η οποία ανατέθηκε στην ομάδα τους.⁹⁶

Στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός διαπολιτισμικού Α.Π. (αναλυτικού προγράμματος) σειρά ερωτήσεων επιζητά απαντήσεις οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις είναι δύσκολο να δοθούν με κατηγορηματικό τρόπο. Για παράδειγμα, « Πρέπει να διαφοροποιείται το Α.Π. σε όλα τα σχολεία ή σ'εκείνα με μεγάλη μόνο αναλογία αλλοδαπών μαθητών;», « Ποια μαθήματα και ποιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνονται σ'ένα τέτοιο πρόγραμμα;», « Τι είναι το διαπολιτισμικό Α.Π. και ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό του;» κ.ο.κ.

Οι αποδεχόμενοι τη δημιουργία διαφοροποιημένων προγραμμάτων υποστηρίζουν (Richards 1981), ότι τα Α.Π. είναι προτιμότερο ν'αλλάζουν μόνο στα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών από εθνικές μειονοτικές ομάδες λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά παραγόντων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι: α) η εθνική ιδιαιτερότητα, β) η μητρική γλώσσα, γ)η πραγματικότητα των προκαταλήψεων και των διακρίσεων και δ) οι προσδοκίες των γονέων.

Ωστόσο υπάρχουν και άλλοι παράγοντες όπως η στέγαση, η εργασία των γονέων, ο ρόλος της γυναίκας, η νομοθεσία ή οι πολιτικές δράσεις, που καθορίζουν την κοινωνική ανάπτυξη των μειονοτήτων⁹⁷.

Σύμφωνα με την Jeffcoate (Lynch 1986)ένα πρόγραμμα είναι διαπολιτισμικό, όταν στηρίζεται σε τέσσερις βασικές πτυχές, που συνδέονται με : α) την ενδημική φύση του ρατσισμού και την υποχρέωση του σχολείου να προωθήσει τη διαφυλετική κατανόηση, β)Το δικαίωμα των μειονοτικών ομάδων να δουν τον πολιτισμό τους να αντιπροσωπεύεται και να κατέχει θέση στο Α.Π., γ) Την παραδοσιακή αντίληψη του σχολικού Α.Π., δηλαδή τη λειτουργία του να παρουσιάζει μια σαφή εικόνα της κοινωνίας και δ) τη λειτουργία του διαπολιτισμικού Α.Π., η οποία θα κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ένα διαπολιτισμικό Α.Π. αφορά όλους τους μαθητές και αναγνωρίζει τόσο τις εμπειρίες, τη γνώση και τις ικανότητες κάθε μαθητή ξεχωριστά, όσο και των πολιτισμικών ομάδων στις οποίες ανήκουν. Αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα της σχολικής κοινότητας, των γονέων, των μαθητών και του προσωπικού, στις υπηρεσίες του και στις προγραμματισμένες εκδηλώσεις

⁹⁶Βλ. Αγγελίδης Π.&Μαυροειδής Γ., *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Δαρδανός,σ.104-106,Αθήνα,2004

⁹⁷Βλ. Παπαπέτρου Σάββας, «*Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση*», διαθέσιμο στο 6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek.../to-diapolitismiko_analytiko_programma.pdf.

κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Όπως επισημαίνει η Κουτσοβάνου⁹⁸, τα σύγχρονα δεδομένα της επιστημονικής έρευνας, συνδέουν τα Α.Π. με την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Ένα διαπολιτισμικό Α.Π. θα πρέπει να ανήκει στην κατηγορία των ανοιχτών προγραμμάτων και να προσπαθεί να παρουσιάσει περισσότερες από μία διαστάσεις ενός ιστορικού γεγονότος ή πολυπολιτισμικού φαινομένου. Έχει ως επίκεντρο το μαθητή, είναι αντιρατσιστικό, απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις και στηρίζεται στην ένταξη διαφορετικών πολιτισμών, ειδικότερα εκείνων που βιώνουν την καταπίεση ή τον αποκλεισμό από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Μέσα από τις δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος, οι μαθητές μαθαίνουν τους δικούς τους πολιτισμούς, καθορίζουν τις προσωπικές τους παραδοχές, προσεγγίζουν χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις τις διαφορές και εστιάζουν στην εξεύρεση των πολιτισμικών ομοιοτήτων, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη καθώς και την ικανότητά τους να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους που είναι διαφορετικοί.

Η φιλοσοφία και η μεθοδολογία του διαπολιτισμικού Α.Π. φαίνεται ότι στοχεύουν να αντικαταστήσουν την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης με μια πολλαπλότητα απόψεων που αντανακλούν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών⁹⁹.

Η αξιολόγηση του Α.Π. μπορεί να πάρει τρεις κύριες μορφές: α) Συγκριτική αξιολόγηση, β) Αξιολόγηση του αποτελέσματος και γ) Μεικτές στρατηγικές.

Ο έλεγχος για την επίτευξη των στόχων του Α.Π. γίνεται με μεθόδους όπως οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, η παρατήρηση μαθητών και τα διάφορα τεστ. Ο έλεγχος άλλων τομέων του Α.Π. αφορά : α) την αξιολόγηση των λειτουργιών της ανατροφοδότησης, της εγκυρότητας και της νομιμοποίησης του Α.Π. και β) την αξιολόγηση κάποιων διαστάσεων όπως η σύνταξη, η εφαρμογή, η αποτελεσματικότητα και η αποδοχή του Α.Π. Συχνά στην καθημερινή διδακτική πράξη η αξιολόγηση του ΑΠ παίρνει τη μορφή της αξιολόγησης των επιδόσεων του μαθητή, στην οποία εστιάζει η συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση.¹⁰⁰

Οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αξιολόγηση ενός Α.Π., όπως επισημαίνει ο Evans (1982), τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα πρέπει να επιτυγχάνονται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες¹⁰¹. Ένα διαπολιτισμικό Α.Π., είναι αναγκαίο τελικά ν'αξιολογείται για την αποτελεσματικότητά του λαμβάνοντας υπόψη τρία βασικά στοιχεία: 1) τις σχολικές

⁹⁸ Βλ. Κουτσοβάνου Ε., *Προγράμματα προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*, Οδυσσεάς, Αθήνα, 2003

⁹⁹ Βλ. εισήγηση Παπαπέτρου Σ., όπως προηγουμένως.

¹⁰⁰ Βλ. Βρεττός Ι. & Καψάλης Α, *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997

¹⁰¹ Moris L. & Fitz-Gibbon C., *How to deal with goals and objectives*, Newbury Park, CA: Sage, 1978.

επιδόσεις, 2) τη συμπεριφορά των μαθητών και 3) τις στάσεις των μαθητών (Hernandez 1989, Sanchez 1998)

Ένα Α.Π., μπορεί ν' αξιολογηθεί και από την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του. Έτσι όταν οι διαπολιτισμικές διαστάσεις διαπερνούν όλα τα περιεχόμενα του Α.Π., τα παρακάτω αποτελέσματα είναι εμφανή: Α) Όλοι οι μαθητές ωφελούνται από ένα ευρύ πεδίο προγραμμάτων που προσφέρονται στο σχολείο και διαπερνούν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, Β) Οι μαθητές είναι σωστά πληροφορημένοι και εκτιμούν κριτικά το δικό τους πολιτισμό, Γ) Οι μαθητές κατανοούν τους άλλους πολιτισμούς από την οπτική των ανθρώπων που ανήκουν σε αυτούς και Δ) Οι μαθητές σκέφτονται και εργάζονται σε μια κοινωνία περισσότερο δίκαιη.

Συνεπώς, ένα διαπολιτισμικό Α.Π. είναι απαραίτητο να αξιολογείται τουλάχιστον στα βασικά του σημεία: να παρέχει εναλλακτικές δυνατότητες εφαρμογής των στόχων και ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους, να ανταποκρίνεται επαρκώς στις γλώσσες, την ιστορία και τον πολιτισμό των ποικίλων μειονοτικών ομάδων, οι στρατηγικές διδασκαλίας να αντανακλούν διαφορετικούς τρόπους μάθησης, να καταπολεμά προκαταλήψεις, στερεότυπα και ρατσιστικές συμπεριφορές. Χρειάζεται ακόμη να παρέχει πρόσθετη υποστήριξη στους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, να προωθεί μια θετική εικόνα γι' αυτούς, να ενισχύει αξίες, συμπεριφορές και στάσεις που προάγουν το σεβασμό και την ανοχή στη διαφορετικότητα.

Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε ότι η διαδικασία αλλαγής του Α.Π., με στόχο να προσεγγίσει ολιστικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, εξελίσσεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: το πρώτο επίπεδο αφορά την αναδιάρθρωση των βασικών σκοπών και στόχων, της οργανωτικής δομής καθώς και του περιεχομένου σπουδών του, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τους τρόπους μάθησης και τις πολύπλευρες εμπειρίες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την αλλαγή των σχέσεων που αναπτύσσονται στο επίπεδο της τάξης, έτσι ώστε οι υφιστάμενες αλληλεπιδράσεις να παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον για όλους τους μαθητές και το τρίτο επίπεδο αφορά την αυξανόμενη παροχή γενικών και εξειδικευμένων γνώσεων σε πολυπολιτισμικά ζητήματα που απασχολούν όλους τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα όσους εργάζονται σε σχολεία με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

3.7. Η Εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών

Στις αναπτυσσόμενες πολυπολιτισμικές κοινωνίες του σύγχρονου κόσμου, η ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για την εκμάθηση της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας αποκτά συνεχώς αυξανόμενη σημασία. Πολλές αλλαγές έχουν προταθεί για τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών από την επιστημονική κοινότητα, παρόλο που

εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετές αντιφάσεις και συγκρούσεις. Στον τομέα της διδασκαλίας και εκμάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας οι αλλαγές στη θεωρία και στην αντίστοιχη πράξη προέρχονται από γλωσσικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές, διδακτικές και άλλες καινοτόμες ιδέες, οι οποίες ανατρέπουν την ισχύουσα καθημερινή θεωρητική και σχολική πραγματικότητα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι¹⁰².

Οι καινοτομίες προσκρούουν στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι «αντιστέκονται» στην εφαρμογή τους, καθώς αυτές τροποποιούν ριζικά τις υπάρχουσες πρακτικές ή το «ήθος» των σχολικών τους τάξεων. Ωστόσο αυτές οι καινοτομίες μπορούν να εφαρμοστούν σταδιακά από τους εκπαιδευτικούς, εφόσον θεμελιώνονται σε σταθερές βάσεις και διευκολύνουν το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο.

Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα «αρχιτεκτονικό μοντέλο» διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό βασίζεται στο ότι η εκμάθηση της πρώτης, της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας προϋποθέτει τη διευθέτηση ποικίλων συνθηκών μάθησης και διδασκαλίας, οι οποίες πρέπει να εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών. Οι αλλαγές που θα επιφέρει η εφαρμογή μιας τέτοιας πρακτικής θα δώσει τέλος στις αναχρονιστικές πρακτικές του παρελθόντος¹⁰³, σύμφωνα με τις οποίες αναγκάζονταν οι μαθητές ν'απομνημονεύουν ασύνδετες μεταξύ τους λέξεις και έννοιες χωρίς κανένα απολύτως νόημα.

Το πρόγραμμα, το οποίο εκπονείται στην περίπτωση της χώρας μας από την ελληνική πολιτεία, αφορά τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και τα επιμέρους ζητήματα, σχετικά με τι θα «πρέπει» να διδαχθεί σε κάθε τάξη και βαθμίδα της εκπαίδευσης. Το ανωτέρω πρόγραμμα πλαισιώνεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από κάθε εκπαιδευτικό.

Καθίσταται αναγκαίο να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό ένα «ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών», το οποίο να είναι ανοιχτό σε όλες τις μορφές γνώσης, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις καινοτομίες, ώστε να υπάρχει μια «ισορροπημένη σχολική γνώση», όχι μόνο στον γλωσσικό αλλά και στον συναισθηματικό και πολιτισμικό τομέα¹⁰⁴. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές, όπως τη διαθεματική, διεπιστημονική, την εξελικτική ή κάποια άλλη μορφή ανοιχτού προγράμματος. Οι εναλλακτικές αυτές μορφές συντελούν στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος, μέσω του οποίου οι μαθητές μπορούν να

¹⁰²Βλ. Σπαντιδάκης Γ. & Μιχαηλίδη Ε., *Προβληματισμοί και Προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας*, Πεδίο, σ.104, Αθήνα, 2013.

¹⁰³Βλ. Σπαντιδάκης Γ.&Μιχαηλίδη Ε.,ο.π.,σ.105.

¹⁰⁴ Βλ. Σπαντιδάκης Γ.&Μιχαηλίδη Ε.,ο.π.,σ.115.

ικανοποιήσουν τους προσωπικούς τους στόχους και τις φιλοδοξίες τους. Αναλυτικότερα, ολοκληρωμένο θεωρείται το πρόγραμμα που παρέχει την κατάλληλη «δομή και τεχνολογία κειμένου», οργανώνοντας το περιεχόμενό του με «πολλαπλές αναπαραστάσεις», οι οποίες διευθετούνται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης¹⁰⁵.

Όταν παρέχονται ποικίλες επιλογές στους εκπαιδευτικούς και προσφέρονται χρηστικές διευκολύνσεις και νέες τεχνολογίες, οι μαθησιακές διαδικασίες διευκολύνονται. Αν δε δίνονται επιλογές στους εκπαιδευτικούς, οφείλουν να τις δημιουργήσουν οι ίδιοι.

Η διδακτική ευελιξία επεκτείνεται επίσης στις εναλλαγές των διδακτικών προσεγγίσεων αλλά και στη διαφοροποίησή τους για διαφορετικούς μαθητές. Συγκεκριμένα μπορούν να συνδυάζουν τον «κώδικα που βασίζεται στους φθόγγους» (code-based phonics), την αποτελεσματική εκμάθηση γραμματικών κανόνων (instructed grammar) με τις επικοινωνιακές και συμμετοχικές μεθόδους, που οδηγούν τους μαθητές στη «διαπραγμάτευση νοημάτων» στη δεύτερη ή στην ξένη γλώσσα, στο πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων στην τάξη¹⁰⁶. Οι Rothenberg & Fisher (2007) θεωρούν τα παραπάνω μια αναγκαιότητα στην εκμάθηση της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας και προτείνουν τέσσερις αρχές της γλώσσας που απαιτούν συνδυασμό των στρατηγικών για την ουσιαστική μάθηση. Οι αρχές αυτές είναι η κατανόηση μηνυμάτων (comprehensive input), η «συγκεκριμενοποιημένη διδασκαλία» (contextualized instruction), ένα περιβάλλον που μειώνει το στρες και το άγχος των μαθητών, καθώς και η «δέσμευση» στη νοηματοδότηση των διδακτικών έργων (meaningful engagement).

Κατά την επιλογή των στρατηγικών και μεθόδων οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τον παράγοντα του διδακτικού χρόνου, ώστε να κατανέμουν σωστά τις διάφορες γλωσσικές, πολιτισμικές και άλλες δραστηριότητες της τάξης τους. Διαφορετικά η διδασκαλία θα είναι μονοδιάστατη με αποτέλεσμα να μην ευνοεί την πολύπλευρη και «πολύτροπη» ή «πολυμεσική» διδασκαλία.

Μια άλλη εξίσου σημαντική παράμετρος είναι η δημιουργία ενός «ευνοϊκού» κλίματος στην τάξη. Το θετικό κλίμα της τάξης διασφαλίζεται με τη μείωση του «συναισθηματικού φίλτρου» των μαθητών, για να μην καταπιέζονται και να μη νιώθουν ότι απειλούνται αλλά να αισθάνονται ελεύθεροι να μάθουν και να βιώσουν την αυθεντική μάθηση¹⁰⁷. Επιπλέον, η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν την τάξη

¹⁰⁵Βλ. Gardner H., *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic books, 1999

¹⁰⁶Βλ. Lyster R. & Ranta L., *Studies in Second Language Acquisition*, 1997

¹⁰⁷Βλ. Σπαντιδάκης Γ. & Μιχαηλίδης Ε., ο.π., σ.123, 2013

όχι με αυστηρότητα ή απαγορεύσεις, αλλά με γνώση του πώς να διαχειρίζονται την ψυχοδυναμική των ομάδων.

Μια άλλη σημαντική διαδικασία είναι ο σχεδιασμός της συνεχούς ή διαμορφωτικής αποτίμησης των γλωσσικών, πολιτισμικών και λοιπών δεξιοτήτων καθώς και άλλων τομέων οι οποίοι αποτελούν τους διδακτικούς στόχους. Σ' αυτή την περίπτωση απαιτείται η πολλαπλή «κατασκευή εργαλείων» αποτίμησης (assessment tools) για κάθε στόχο που διατυπώθηκε προηγουμένως ή για κάθε μαθησιακό έργο που επιδιώκεται. Τα διάφορα τεστ αποτίμησης δραστηριοτήτων μπορεί να υπάρχουν έτοιμα ή να απαιτούν τροποποίηση ή και εναρμόνιση με τους στόχους του εκπαιδευτικού έργου.

Η διαφοροποιημένη επιλογή ή η δημιουργία των διδακτικών μέσων και δραστηριοτήτων έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαδικασία του προδιδακτικού σταδίου. Το διδακτικό μέσο αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα της διδασκαλίας, που έχει τη δυνατότητα να προωθήσει με αποτελεσματικότητα ορατές και αθέατες όψεις πολυσχιδών μηνυμάτων που απηχούνται στο περιεχόμενο το οποίο έχει επιλεγεί. Τα μέσα και υλικά με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, καθίστανται ιδιαίτερα ισχυρά, ιδιαίτερα αν εμπλουτίζονται με τις νέες τεχνολογίες (π.χ. πολυμέσα, αλληλεπιδραστικά βίντεο, διαδίκτυο κ.ο.κ.).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν τα περιεχόμενα διδασκαλίας τους από μια ποικιλία πηγών με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδέονται άμεσα με τους διδακτικούς στόχους και το μαθησιακό στυλ των μαθητών, προκειμένου να είναι σε θέση ν' αντιληφθούν τα περιεχόμενα σε βάθος.

Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας φαίνεται ν' αποτελούν πειστική απάντηση στις ανάγκες του νέου σχολείου, το οποίο οφείλει να υπερβεί τη στασιμότητα που το ταλανίζει εδώ και δεκαετίες. Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε στη σημερινή του μορφή με την σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Η σχολή του Dewey και άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής εισηγήθηκε και εφάρμοσε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο βασικούς λόγους: πρώτον προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και, δεύτερον εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Βλ. Νικολάου Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*, εκδ. Πεδίο, σ.270,271, Αθήνα, 2011 σε συνδ. με Μανταγοπούρας Η., «*Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «γιατί», «πώς», «πότε» και «για ποιους»*», Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα www.geocities.com/pee2000mac/diorganoseis

Οι επιμέρους λόγοι για τους οποίους προκρίνονται τα ομαδοσυνεργατικά συστήματα θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους εξής:

1.Αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης. Για το σκοπό αυτό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρεται περισσότερο από άλλες προσεγγίσεις, διότι αναπτύσσει αποτελεσματικά τόσο τις δεξιότητες όσο και τις στάσεις επικοινωνίας και συνεργασίας¹⁰⁹.

2.Νέα κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες απαιτούν, αφενός, την ατομική αυτονομία και, αφετέρου, τη συλλογική δράση, οι οποίες θα πρέπει ν'αναπτυχθούν συστηματικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

3.Δημογραφικές αλλαγές. Οι σημερινές πολυεθνικές και πολιτισμικά «πολύχρωμες» κοινωνίες, σε συνδυασμό με την αστικοποίηση μεγάλου μέρους του αγροτικού πληθυσμού – που δημιουργούν πληθυσμιακές ομάδες επιρρεπείς στη στερεοτυπική σκέψη και στερούμενες σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων, όπως η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια, ο εθελοντισμός κ.ο.κ.- επιβάλλουν την τοποθέτηση της κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης ως προτεραιοτήτων στο σχολείο της ένταξης.

4.Διδακτικοί λόγοι. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αποδοχής, της δημιουργικότητας, της αυτενέργειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας εξυπηρετούνται από τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας.

5.Ψυχολογικοί λόγοι. Στο επίπεδο της προσωπικής ανάπτυξης, η επαφή και η συνεργασία με τους συμμαθητές του επιτρέπουν στο παιδί τη διαμόρφωση αντικειμενικότερης αυτοεικόνας και την εσωτερίκευση κοινωνικών ρόλων¹¹⁰.

6.Η ανταγωνιστικότητα του παραδοσιακού σχολείου. Το παραδοσιακό σχολείο βασίζει την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών σε αρρωστημένη μεταξύ τους ανταγωνιστικότητα, η οποία μετέπειτα μεταφέρεται ως στάση και στην κοινωνική τους ζωή. Επειδή η τάση αυτή δε θεωρείται υγιής, θα ήταν καλύτερο, το σχολείο να καλλιεργεί στάσεις αλληλεγγύης και συνεργασίας, στόχοι που ικανοποιούνται μέσω των ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας.

7.Το δημοκρατικό έλλειμμα. Εν προκειμένω κάθε προοδευτική αλλαγή στο σχολείο και στην κοινωνία προϋποθέτει την συνεργασία των μαθητών και αυριανών πολιτών.

8.Σύγχρονοι επιστημολογικοί προσανατολισμοί. Η διαρκώς μεγαλύτερη αποδοχή των θέσεων για την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, καθώς και την αξία των διαδικασιών μάθησης σε

¹⁰⁹Βλ.Ματσαγγούρας Η., ο.π.

¹¹⁰Βλ. Νικολάου Γ. ο.π., σ.274, 2011

αντιδιαστολή με τα περιεχόμενα, αναδεικνύουν και τονίζουν τη χρησιμότητα των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, οι οποίες ανταποκρίνονται σε τέτοιες επιστημολογικές παραδοχές.

Συγκριτικά με άλλα μοντέλα, η συνεργατική μάθηση παράγει περισσότερη «ακαδημαϊκή» γνώση, καλύτερες επιδόσεις, καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μελών της τάξης με πολυπολιτισμική σύνθεση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση ¹¹¹ και τη θετική αυτοεικόνα των μαθητών και ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των αδύνατων και των υπολοίπων (καλών και μετρίων) μαθητών.

Παρακάτω θ' αναλυθεί η έννοια «αμοιβαία διδασκαλία» (reciprocal teaching). Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας που άπτεται της θεωρητικής προσέγγισης του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και αποτελεί εκδοχή του μοντέλου της «εγκατεστημένη μάθησης». Η διδασκαλία πραγματοποιείται σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης, στο πλαίσιο της οποίας ο βασικός ρόλος εντοπίζεται στο φυσικό διάλογο μεταξύ των μελών των ομάδων, καθώς αποκαλύπτει τις διαδικασίες της σκέψης τους για μια κοινή μαθησιακή εμπειρία ¹¹². Η διδασκαλία αυτή πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα:

1. Με τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας (μοντελοποίηση, φωναχτή σκέψη), κάθε στρατηγική διδάσκεται χωριστά και μόνο, αφού γίνει κατανοητή από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός προχωρά στην επόμενη, μέχρι να φτάσει στην ταυτόχρονη χρησιμοποίησή τους επεξεργαζόμενος ένα κείμενο (Hashey & Connors 2003). Οι στρατηγικές που υιοθετεί το μοντέλο αυτό είναι α. η στρατηγική των ερωτήσεων (questioning), που υποβάλλονται πριν από την ανάγνωση του κειμένου και μετά, β. η στρατηγική της διευκρίνισης (clarifying) για τη λύση αποριών και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, γ. στρατηγική των προβλέψεων (predictioning), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προκαλεί τους μαθητές να προβλέψουν τι ακολουθεί, βασιζόμενοι στην προηγούμενη γνώση τους και δ. η στρατηγική της περίληψης (summarizing).

2. Ενώ στο πρώτο επίπεδο οι μαθητές είναι σχετικά παθητικοί παρατηρητές, στο δεύτερο καλούνται να κατακτήσουν με ενεργητικό τρόπο τις στρατηγικές και μέσω αυτών το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, στο πλαίσιο της «γνωστικής μαθητείας».

Συνεταιριστική στρατηγική της ανάγνωσης: Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες 4-5 ατόμων με διαφορετικό επίπεδο επίδοσης και αλληλοβοηθούνται στην εφαρμογή μιας σειράς

¹¹¹Για τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικών επιδόσεων και αποδοχής βλ. Παπαδιώτη-Αθανασίου Β. « Η αυτοεκτίμηση σε σχέση με την επίδοση και την αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων», Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ.279-303, Ιωάννινα, 1999.

¹¹²Βλ. Σπαντιδάκης Γ. & Βαρσαμίδου Δ. *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου- Μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας*, Δαρδανος, σ.237, Αθήνα, 2015

στρατηγικών κατανόησης διαβάζοντας ένα κείμενο. Οι στρατηγικές είναι οι εξής: α. προεπισκόπηση, β. διευκρίνιση δυσνόητων λέξεων μέσω διορθωτικών τεχνικών (επαναληπτικό διάβασμα, παλίνδρομη εκπαίδευση κ.ο.κ.), γ. αναζήτηση του κύριου νοήματος μέσω αυτοερωτήσεων (π.χ. ποιο είναι το σημαντικότερο σημείο; Γιατί;) και δ. ανακεφαλαίωση¹¹³. Εδώ καθένα από τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνει συγκεκριμένο και εναλλασσόμενο ρόλο και ο καθοδηγητής αποφασίζει ποια στρατηγική θα εφαρμοστεί και τι θα διαβαστεί. Ένας ειδικός υπενθυμίζει τις τεχνικές που ακολουθούνται για τη διευκρίνιση δυσνόητων λέξεων. Ένας άλλος ειδικός καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας να εκφράσουν με σαφήνεια το νόημα, ενώ ένας τέταρτος, προτρέπει τα μέλη να μοιραστούν διάφορες ιδέες. Ένας τελευταίος αναλαμβάνει την τελική εκτίμηση της συζήτησης, επαινεί και ενθαρρύνει (ανατροφοδότηση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

4.1. Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Η πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρειάζεται πολύ δρόμο ακόμα να διανύσει, αν και έχουν ήδη γίνει τα πρώτα βήματα. Τα προβλήματα που υπάρχουν είναι πολλά. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν ήδη στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης χρειάζονται βοήθεια. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι μονόγλωσσα και μονοπολιτισμικά καταρτισμένοι. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας ελάχιστους έχει απασχολήσει. Η διαχείριση τάξεων με ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό είναι επίσης νέο δεδομένο για την πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών¹¹⁴.

Η ανομοιογένεια των μαθητών σ' ένα σχολείο και σε μια τάξη πιο συγκεκριμένα, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαμάχες και συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και καλλιεργούνται, συχνά, ρατσιστικές τάσεις, εχθρότητες κ.ο.κ.

¹¹³ Στην ανακεφαλαίωση οι μαθητές κατασκευάζουν οι ίδιοι ερωτήσεις για να ελέγξουν την κατανόηση, απαντούν και παρουσιάζουν περιληπτικά τι διδάχθηκαν. Βλ. Σπαντιδάκης Γ., Βαρσαμίδου Δ., ο.π., σ. 239, 2015

¹¹⁴ Βλ. αναλυτικά Αθανασίου Λ., *Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: Προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη*, πηγή: <http://www.inpatras.com/praktika/arta/athanasiou.php>.

Οι συγκρούσεις αυτές αποκτούν μεγαλύτερες διαστάσεις, όταν αναμειγνύονται και οι γονείς των μαθητών. Ιδιαίτερα όταν μερικοί γονείς μπορούν να επηρεάζουν άτομα αρμόδια για εκπαιδευτικές αποφάσεις, απαιτούν πολλές φορές από τα σχολεία, στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους αλλαγές στη σύνθεση των τάξεων ή στη στάση του σχολείου και των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

Στο επίκεντρο των εν λόγω συγκρούσεων βρίσκονται συχνά οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις, δυσκολεύονται ν'αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις. Μερικές φορές επηρεάζονται και αυτοί από δικές τους εμπειρίες και στάσεις, με συνέπεια να τάσσονται υπέρ ή κατά της μιας ή της άλλης ομάδας των μαθητών που συγκρούονται μεταξύ τους.

Επομένως το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των ανωτέρω, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συστηματική και συνεχή ενημέρωση σε όλους αυτούς τους τομείς, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν, διδακτικά, εκπαιδευτικά, καθώς και ψυχολογικά, επιτυχώς και αποτελεσματικά στο έργο που επιτελούν¹¹⁵.

Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, κυρίως όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας. Από διδακτική σκοπιά οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα σήμερα στα σχολεία σε ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό χρειάζεται να είναι επαρκώς ενήμεροι για ποικίλα θέματα και προβλήματα, που συνδέονται με αυτή τη διδασκαλία. Ειδικότερα χρειάζεται να γνωρίζουν:

1.) Τη σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός ατόμου. “Μητρική” λέγεται η γλώσσα την οποία πρώτο ακούει ένα άτομο στη ζωή του και στη συνέχεια πρώτο χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει με την οικογένειά του. Η γλώσσα μέσω της οποίας, αποκτά τις πρώτες έννοιες, τις πρώτες αξίες και μέσω της οποίας κοινωνικοποιείται. ίδια αξία, γιατί επιτελούν τις ίδιες λειτουργίες. Η μητρική γλώσσα στο σχολείο θα πρέπει να είναι σεβαστή απ' όλους τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές και να μην υποτιμάται.

2.) Το ρόλο της μητρικής γλώσσας (Γ1) στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας (Γ2)

Η μητρική γλώσσα ενός ατόμου είναι βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Με τη βοήθεια των δομών της Γ1 (γραμματικών, συντακτικών, λεξιλογικών, παραγωγικών κτλ.) το παιδί μπορεί πιο εύκολα και πιο γρήγορα να μάθει όχι μόνο μια δεύτερη γλώσσα αλλά και όσες άλλες γλώσσες θελήσει.

¹¹⁵ Βλ. Αθανασίου Λ., ο.π.

3.) Διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας σε ανομοιογενείς τάξεις.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, επειδή δεν έχουν άλλες εναλλακτικές δυνατότητες, αγνοούν την ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις, ιδιαίτερα όταν ο αριθμός τους είναι μικρός και διδάσκουν με τις γνωστές μεθόδους της παραδοσιακής διδασκαλίας. Θεωρούν δηλαδή, ως ενιαίο το γλωσσικό τους επίπεδο και κατανοητά για όλους τους μαθητές τα θέματα που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία και με αυτό το σκεπτικό προχωρούν στη διδασκαλία τους. Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα αυτά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται διαρκή ενημέρωση, τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και μετέπειτα, κατά τη διάρκεια θητείας τους στην εκπαίδευση. Διδακτικές προσεγγίσεις για το γλωσσικό μάθημα υπάρχουν πολλές¹¹⁶. Κάθε μια από αυτές τις προσεγγίσεις έχει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Ωστόσο καμία διδακτική προσέγγιση δεν επιλύει από μόνη της τα προβλήματα.

4.) Την παραγωγή πρόσθετου διδακτικού υλικού, κατάλληλου για αποδοτική γλωσσική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. Τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία σήμερα χρησιμοποιούνται στα σχολεία για τη γλωσσική διδασκαλία, είναι γνωστό ότι έχουν ως αποδέκτες συγκεκριμένους μαθητές με σχετική ομοιογένεια σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο. Νοούμενου ότι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας το ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να καλύψει αποτελεσματικά τα πολλαπλά επίπεδα ελληνομάθειας σε μια τάξη και τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, το επιπρόσθετο υποστηρικτικό υλικό καθίσταται μια αναγκαιότητα (και όχι απλώς μια εναλλακτική τακτική¹¹⁷).

5.) Τις δυσκολίες μάθησης, που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στο σχολείο όχι λόγω δικών τους εγγενών αδυναμιών, αλλά εξαιτίας ελλιπούς γλωσσικής κατάρτισης και προσαρμογής στο νέο περιβάλλον. Η διάγνωση και η επιτυχής αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών είναι πολύ σημαντική.

6.) Τις απαιτήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία από τους μαθητές.

Είναι σαφές ότι οι απαιτήσεις για μελέτη, εργασίες, ασκήσεις, αναλύσεις κτλ. για να είναι αποτελεσματικές, πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και να εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Για τους ξενόγλωσσους μαθητές οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσεγμένες, λόγω και των αδυναμιών που αντιμετωπίζουν αυτοί στο γλωσσικό μάθημα.

¹¹⁶Γνωστότερες είναι: η δομική προσέγγιση, η γραμματικό – μεταφραστική, η οπτικοακουστική, η γνωστική, η αναλυτικό- συνθετική, η διερευνητική, η επικοινωνιακή κ.ο.κ. Βλ.Αθανασίου Λ.,ο.π.

¹¹⁷Βλ.Παπαλεοντίου Μ.,*Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*, 2013,διαθέσιμο στη διευθ.: www.pi.ac.cy.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερώνονται σχετικά με τον τρόπο που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών σε ανομοιογενείς τάξεις για συμμετοχή στα μαθήματα, συμμετοχή σε συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη και για υποβολή διαφόρων ερωτήσεων. Σε τάξεις όπου συμβιώνουν μαθητές με ανομοιογένεια, γλωσσική, κοινωνική, πολιτισμική κτλ., η επικοινωνία είναι αποτελεσματική, όταν περιορίζονται στο ελάχιστο αρνητικές συζητήσεις και σχόλια, τα οποία σχετίζονται με την προέλευση των μαθητών, τη μητρική τους γλώσσα, την ιστορία της χώρας προέλευσης τους κ.τ.λ.. Στην περίπτωση αυτή οι αλλόγλωσσοι μαθητές νιώθουν άνεση και ελευθερία δίχως να αισθάνονται ότι γίνονται διακρίσεις σε βάρος τους.

Ο Cummins (2005) αναφέρει ότι η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των δίγλωσσων μαθητών μπορεί να αυξήσει την δραστηριοποίησή τους για γνώση και να δώσει περισσότερο νόημα στις έννοιες και πληροφορίες που προσλαμβάνει ¹¹⁸. Οι εκπαιδευτικοί με την σειρά τους λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική ιστορία του κάθε μαθητή, μπορούν να προσφέρουν διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους. Τέλος δημιουργεί στη τάξη ένα περιβάλλον όπου αξιοποιείται η πολιτισμική γνώση των μαθητών η οποία παίρνει αξία και προσφέρει παράλληλα κίνητρο σε όλους τους μαθητές να εργαστούν ενεργά. Επιπλέον υποστηρίζει ότι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης δασκάλου - μαθητή δίνουν την παροχή στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με άφθονες ευκαιρίες και να επεξεργαστούν την γλώσσα η οποία νοηματοδοτείται. Οι μαθητές κατανοούν τη λειτουργία των γλωσσών και μαθαίνουν να αξιοποιούν τις γλώσσες για την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους τους.

4.2. Τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Από την καθημερινή γλώσσα στην ακαδημαϊκή γλώσσα.

Η στοιχειοθεσία της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας πρέπει να είναι σαφώς διαφορετική από εκείνη της διδασκαλίας της ως μητρικής γλώσσας. Η όποια 'φυσική' κατάκτηση λαμβάνει χώρα εκτός γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να συμπληρώνεται και να διευκολύνεται από συστηματική διδασκαλία, ώστε οι μη φυσικοί ομιλητές της γλώσσας να έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν τα ποικίλα ερεθίσματα τα οποία δέχονται από το περιβάλλον, ώστε να είναι σε θέση να σταθεροποιήσουν πρωτίστως τη

¹¹⁸Cummins. J ,*Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα, 2005.

δομή της γλώσσας και να συνειδητοποιήσουν τη δομή του γλωσσικού συστήματος της ελληνικής¹¹⁹.

Οι δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία έχουν ανάγκη από ένα καλό επίπεδο ελληνομάθειας, προκειμένου να προσπελάσουν το περιεχόμενο, την ύλη των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Εδώ πρέπει να γίνει μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του είδους της γλώσσας που χρειάζεται για ν' ανταποκριθεί κάποιος στις συνθήκες της καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας και σ' αυτό που απαιτείται ώστε ν' αξιοποιηθεί η γνώση που οικοδομείται μέσω της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης στο σχολείο.

Έχει αποδειχθεί μέσω διαφόρων ερευνών, ότι οι νεαροί εν δυνάμει δίγλωσσοι μαθητές αποκτούν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα μια σχετική ευχέρεια στη χρήση της δεύτερης γλώσσας που τους διευκολύνει, ώστε ν' ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας. Παρ' όλ' αυτά, χρειάζεται αρκετός χρόνος μέχρις ότου κρίνουν οι δάσκαλοι τους ότι έχουν φτάσει σε επίπεδο ανάλογο με αυτό των φυσικών ομιλητών της δεύτερης γλώσσας, σε ακαδημαϊκές επιδόσεις ή στο 'γραπτό λόγο', όπως αναφέρουν συχνά οι εκπαιδευτικοί¹²⁰. Αυτό οφείλεται στο ότι η γλωσσική ικανότητα την οποία απαιτεί η φοίτηση στο σχολείο, είναι κάτι σύνθετο το οποίο αποκτάται μετά από πολύ μόχθο και χρόνο και δεν μεταφέρεται με αυτόματο τρόπο από την πρώτη γλώσσα που έχει πιθανότατα αναπτύξει το παιδί.

Η συγκεκριμένη γλωσσική ικανότητα η οποία αναφέρεται ανωτέρω, έχει τρεις όψεις: α. Τη συνομιλιακή ευχέρεια, δηλαδή την ικανότητα να διεξάγει κάποιος μια συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής πρόσωπο με πρόσωπο, β. τις διακριτές γλωσσικές ικανότητες, δηλαδή τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις καθώς και τις γνώσεις σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση που αποκτούν οι μαθητές με συστηματική διδασκαλία και εξοικείωση με το γραπτό λόγο και γ. την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, που περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερου συχνού λεξιλογίου μιας γλώσσας καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύει και να παράγει κάποιος, ολοένα και πιο σύνθετο προφορικό και γραπτό λόγο¹²¹.

¹¹⁹Βλ. Κατσιμαλή Γ, *Η Μεθοδολογική διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ελληνικής, ως ξένης, ως δεύτερης και μητρικής γλώσσας*. Στο Μ. Δαμανάκης και Θ. Μιχαλάκη (επιμ.), *Ελληνογλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 1999.

¹²⁰Βλ. Χατζηδάκη Α., *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο- Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις συμβατικές σχολικές τάξεις*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.diapolis.auth.gr.

¹²¹Βλ. Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, μτφρ. Σ. Αργύρη, εκδ. Gutenberg(2η), Αθήνα, 2003

Δύο από τα σημαντικότερα εμπόδια στην επεξεργασία και την εκμάθηση νέων γλωσσών από τους δίγλωσσους μαθητές, συνίστανται στο πλούσιο λεξιλόγιο που συναντούν και στην κατανόηση των κειμένων των εγχειριδίων. Οι δάσκαλοι για να βοηθήσουν τους μαθητές τους μπορούν να τους εξοικειώσουν με το βασικό λεξιλόγιο του μαθήματος και να τους δίνουν πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος πριν την παράδοση¹²².

Οι εκπαιδευτικοί όμως θα πρέπει να προσέξουν να μην «πέσουν στην παγίδα» της συνεχούς απλοποίησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins κεντρική σημασία έχει ο συνδυασμός των υψηλών γνωσιακών απαιτήσεων και της παισιακής στήριξης που πρέπει να χαρακτηρίζει τις μαθησιακές δραστηριότητες¹²³. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να κάνουν τη διδακτέα ύλη κατανοητή στους μαθητές με χαμηλή γλωσσομάθεια, «κατεβάζουν» το επίπεδο της διδασκαλίας τους, απλοποιώντας συνεχώς τις ασκήσεις και τη γλώσσα. Με τη συνεχή όμως απλοποίηση οι δίγλωσσοι μαθητές δε μαθαίνουν να εκφράζουν σωστά αφηρημένες έννοιες και να χειρίζονται το επιστημονικό λεξιλόγιο.

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει δύο στόχους: 1. Να εξομαλύνουν με επαρκή τρόπο τα προς διδασκαλία κείμενα από γλωσσική άποψη και 2. Να παρέχουν στους μαθητές μια μορφή γλώσσας που να είναι μεν αρκετά κατανοητή αλλά και να προχωρά πέρα απ' αυτό που μπορούν να παραγάγουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Ο Cummins τονίζει πως η επιτυχημένη προσέγγιση στο ζήτημα των δίγλωσσων μαθητών δε συνοψίζεται σε καμία περίπτωση σε μια σειρά από διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές. Αυτές αναφέρει ότι «θα είναι αποτελεσματικές μόνο στο βαθμό που οι δάσκαλοι και οι μαθητές αναπτύξουν μεταξύ τους μια σχέση σεβασμού και αποδοχής, όταν οι μαθητές νιώσουν πως είναι ευπρόσδεκτοι μέσα στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης τους και πως βρίσκουν βοήθεια απέναντι στις τεράστιες δυσκολίες που συναντούν κατά την προσπάθειά τους να φτάσουν τους άλλους και ακόμα όταν οι μαθητές νιώσουν πως οι δάσκαλοί τους πιστεύουν σ' αυτούς και περιμένουν απ' αυτούς να πετύχουν στα σχολεία και στη ζωή¹²⁴».

¹²²Βλ. Χατζηδάκη Α., ο.π..

¹²³Βλ. Cummins J. ο.π.

¹²⁴Βλ. Cummins J., *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, μτφρ. Σ.Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα, 1999

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο

5.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που ορίζεται ως αρχή, ως προσέγγιση, ως κίνημα μεταρρύθμισης (Μάρκου, 1997), έχει αναδείξει την αναγκαιότητα ίσων ευκαιριών στο σχολείο και στην κοινωνία για όλους τους νέους, αδιακρίτως εθνικής, φυλετικής, πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης. Επίσης προβάλλει τη διάσταση της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ικανότητας, της αλληλεπίδρασης και του πολιτισμικού σεβασμού ως άξονες και στόχους της αγωγής και μάθησης όλων των μαθητών, καθώς και την ανάγκη για μετασχηματισμό τόσο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών όσο και της κοινωνίας γενικότερα. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις στρεβλώσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων, απόρροια των οποίων είναι η διάκριση και η περιθωριοποίηση των μειονοτικών ομάδων, ενώ παράλληλα διερευνά τις συνθήκες και τους άξονες ισότιμης αλληλεπίδρασης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από την επαναδιαπραγμάτευση των ατομικών και κοινωνικών ταυτοτήτων (Cummins, 1999) .

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει αναδείξει στρατηγικές διδασκαλίας ως προς τη διδακτική της γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, της δίγλωσσης εκπαίδευσης, της μάθησης εναντίον των στερεοτύπων και των διακρίσεων (Banks, 2004), αλλά και όσων αντανακλούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από μια διαπολιτισμική οπτική, καλούνται να αναστοχαστούν ως προς την προσωπική τους θεωρία, κυρίως ως προς τα θέματα της ετερότητας και ως προς τον ρόλο του «διαμεσολαβητή που καλούνται να διαδραματίσουν. Εξάλλου το προσωπικό βίωμα εκατοντάδων εκπαιδευτικών σε κάθε κοινωνικό σύστημα αποτελεί την καλύτερη πηγή ανατροφοδότησης της κριτικής προσέγγισης του ρόλου τους και ότι συνεπάγεται από αυτήν. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τις σχέσεις αποκλεισμού ή συνεργασίας μέσα στην τάξη, τη λεκτική ή μη επικοινωνία δηλώνουν τις προσωπικές επιλογές, την προσωπική θεωρία, τη διδακτική ετοιμότητα, τις απαντήσεις που δίνει κάθε εκπαιδευτικός στα διλήμματα που προκύπτουν από τον προσδιορισμό του ρόλου του.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο για τον εκπαιδευτικό που αναστοχάζεται, είναι κριτικός και ερμηνεύει σε βάθος τις έννοιες.

Ο (Cummins, 1999) αναφέρει emphaticά για τον εκπαιδευτικό ότι:

- Η παιδαγωγική του πρακτική πρέπει να λαμβάνει συνειδητά υπόψη της από πού προέρχονται οι μαθητές και προς τα πού πηγαίνουν. Η διδακτική έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση της ταυτότητας.
- Οποιοσδήποτε τεχνικές και στρατηγικές θα είναι αποτελεσματικές μόνον όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναπτύξουν μεταξύ τους μια σχέση σεβασμού και αποδοχής.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δει ως ρόλο του τη δημιουργία διδακτικών πλαισίων μέσα στα οποία οι μαθητές της δεύτερης θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Ο εκπαιδευτικός εισάγοντας τα παιδιά σε μια διαδικασία μελέτης που είναι οικεία, πλούσια σε περιεχόμενο και που αξιοποιεί το γλωσσικό και το βιωματικό τους κεφάλαιο, ανοίγει το δρόμο στους μαθητές για αυτοεπιδοκιμαστικές εικόνες.
- Στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενυπάρχει ασυνείδητα μια εικόνα της κοινωνίας και το τι θα συνεισφέρουν σε αυτή.

Ο εκπαιδευτικός σε κάθε διδασκαλία θα πρέπει να παρέχει:

-ενεργό μετάδοση του μηνύματος, ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης.

-νοητική πρόκληση, παρουσίαση ελκυστικού ερεθίσματος.

-πλαισιακή υποστήριξη.

-ενθάρρυνση στην ενεργό χρήση της γλώσσας για να συνδεθούν οι νέες πληροφορίες με την προηγούμενη εμπειρία.

-συνεχής ανατροφοδότηση των μαθητών μέσα από συνεχή αξιολόγηση της πορείας της μάθησης με στόχο και την ανάπτυξη της γλωσσικής εγρήγορσης και των μαθησιακών στρατηγικών με καταληκτικό σκοπό την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να περιορίζονται μόνον στα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, αλλά να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, τα οποία πρέπει να γνωρίσουν τις πολιτισμικές διαφορές της κοινωνίας όπου ζουν. Συνεπώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ή πρόκειται να εργαστούν σε διαπολιτισμικά σχολεία. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί στην ουσία την εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής (Haller 1985), θα συμβάλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, στην παροχή ίσων ευκαιριών και στη μείωση των ανισοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παίζουν το ρόλο του μεταφραστή του άλλου πολιτισμού, αλλά να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να παρουσιάζουν μόνοι τους τον πολιτισμό τους, τόσο στο μάθημα όσο και στις σχολικές δραστηριότητες. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να αποσιωπά τη διαφορά αλλά ούτε να μένει αδιάφορος απέναντι σε παραδοσιακά στερεότυπα. Ενδεχόμενες συγκρούσεις δεν αποσιωπούνται, αλλά οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται ως αφορμή για έναν δημιουργικό διάλογο. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να μένει αδιάφορος στην περίπτωση που οι μαθητές καταπιέζονται και περιορίζονται στην ελεύθερη έκφραση και την αυτοδιάθεσή τους (Auerheimer 1994).

Η παράδοση μαθήματος θα πρέπει να αντικατασταθεί από τη συζήτηση. Ενδείκνυται η δημιουργία μικρών ομάδων, για να είναι δυνατή η αυτενέργεια των μαθητών. Για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης ενδείκνυται ή υπόδυση ρόλων, οι δημιουργικές δραματοποιήσεις και οι προσομοιώσεις¹²⁵.

Η διαπολιτισμική διδακτική επιδιώκει να συγκεκριμενοποιήσει γενικόλογα αιτήματα σχετικά με την αναγκαιότητα υπέρβασης του εθνοκεντρισμού και τη σημασία της θεώρησης του κόσμου μέσα από μια πολυδιάστατη οπτική, όπως επίσης να προσπαθήσει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων της διαπολιτισμικότητας και την ανάπτυξη σχετικού διδακτικού υλικού που προκύπτει από την πράξη για την πράξη¹²⁶.

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος και περισσότερο πολύπλοκος σε σχέση με το παρελθόν. Δεν απαιτείται από εκείνον απλά να συμβαδίζει με τις νέες εξελίξεις σε τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο και να είναι σε θέση να μεταδίδει επιτυχώς στους μαθητές αυτές τις γνώσεις. Πρωτίστως απαιτείται από εκείνον να βοηθήσει, να συμβουλευθεί και να διδάξει τους μαθητές πώς να προσαρμοστούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία πώς να διαχειριστούν τον τεχνολογικό καταγισμό που δέχονται καθημερινά και πώς να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να γίνουν στο μέλλον πολίτες μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, διατηρώντας παράλληλα και την ιδιαίτερη εθνική τους ταυτότητα, αποφεύγοντας τον κίνδυνο της αλλοτρίωσης και τον εξισωτικό-ισοπεδωτικό χαρακτήρα της παγκοσμιοποίησης.

Οι εκπαιδευτικοί καταρχήν καλούνται να επιτελέσουν ένα ρόλο κοινωνικό, πολιτικό, αλλά και πολλές φορές ιδεολογικό. Καλούνται όμως και ως παιδαγωγοί, να αντιπαρέλθουν και να παρακάμψουν το ρόλο που τους έχει ανατεθεί από το κράτος και να λειτουργήσουν ως

¹²⁵ Βλ. Μάρκου Γ., Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996.

¹²⁶ Βλ. Roth, Hans Joachim, "Allgemeine Didaktik", in: Reich, Hans/Holtztrecher, Alfred/Roth, Hans Joachim (Hrsg.), Fachdidaktik interkulturell, Ein Handbuch, Opladen: Leske und Budrich, 2000.

ουσιαστικοί παιδαγωγοί. Θα ήταν απαισιόδοξο να υποβαθμίζουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού σε έναν άχαρο διαμεσολαβητή και διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικο-πολιτικών σχεδιασμών για την ισχυροποίηση και διαίωνιση της κυρίαρχης κουλτούρας (Δαμανάκης, 2001).

5.2.Η Διαπολιτισμική «επάρκεια» και η Διαπολιτισμική «ετοιμότητα» των Ελλήνων Εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ιδιαίτερα την προετοιμασία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την κοινωνική, πολιτισμική, και εθνική ποικιλότητα των μαθητών, στο πλαίσιο των στόχων που θέτει. Από το 1997 η Ε.Ε. προτρέπει για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Συνιστά ακόμη την αποφυγή εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίας των άλλων πολιτισμών, ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών ,να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν δηλαδή κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου 2002).

Διαπολιτισμική ετοιμότητα ορίζουμε την επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο , τις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει όσον αφορά τα θέματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά και την ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και στη συσχέτιση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη, στη μείωση των προκαταλήψεων με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό που επιτρέπουν την συνεργασία, την αυτοέκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών.

Η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στην επιστημονική κατάρτιση, η οποία ούτως η άλλως απαιτείται, αλλά στις δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής.

Στην πραγματικότητα οι έννοιες διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι απολύτως αλληλοσυμπληρούμενες και μόνες ικανές να αποδώσουν το αίτημα της σύγχρονης εκπαίδευσης στο σημερινό κοινωνικό περιβάλλον.

Ο Jim Cummins στο βιβλίο του «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας» θεωρεί πολύ σημαντικό στο να οργανώσουν οι εκπαιδευτικοί των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών τη διδακτική διαδικασία σε πλαίσια διαπολιτισμικών αρχών. Σύμφωνα με το συγγραφέα η δημιουργία πρόσφορων σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών - μαθητών περιέχει πάντοτε κάποια διαδικασία «διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων», η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση αυτών, στη συνεργατική διαμόρφωση γνώσης και δύναμης, σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών της μειονότητας και τελικά στο χτίσιμο ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με υψηλό αυτοσυναίσθημα και αυτοεκτίμηση. Θεωρεί ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά διαθέτει έναν αξιοσημείωτο βαθμό ελέγχου στο πώς να διαμορφώνει τις σχέσεις του με τους μαθητές του ανατρέποντας συχνά τις εξουσιαστικές σχέσεις της κοινωνίας και πιστεύει πως έχουν τελικά περιθώρια επιλογών, όσον αφορά στα μηνύματα που μεταδίδουν σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών, τις μορφές γονεϊκής και κοινοτικής συμμετοχής που ενθαρρύνουν και στο βαθμό στον οποίο προωθούν τη συνεργατική μάθηση.

Η Διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης αλλά και μετουσίωσης γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης (Γεωργογιάννης, 2009).

Με τον όρο Διαπολιτισμική Ικανότητα αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να επικοινωνεί πέρα από τη δική του κουλτούρα. Η ικανότητα δεν αναπτύσσεται υποχρεωτικά μέσα από ειδικές σπουδές ή από μόνη την εμπειρία, είναι αποτέλεσμα πολλών ευκαιριών της ζωής όπου όλες μαζί συμβάλλουν σε μια νέα άποψη της διαφορετικότητας, της επιδίωξης της μάθησης και της συναναστροφής με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να έχει αποκτήσει μόνο κατάλληλες γνώσεις σε επίπεδο διδακτικών χειρισμών ή ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων απαιτείται διάθεση για δια βίου επιμόρφωση, συνεχείς προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης στο συγκεκριμένο τομέα εμπειρία στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής σχέσης με τους διαφορετικούς μαθητές και την ολοκλήρωση της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από μια αντιμετώπιση που απαιτεί εμπειρία και βαθιά γνώση της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη,¹²⁷ οι εκπαιδευτικοί μας στο χώρο της διαπολιτισμικής επάρκειας δηλαδή της θεωρητικής, επιστημονικής και ερευνητικής τους κατάρτισης μεταξύ άλλων δηλώνουν ουσιαστικά την ανεπάρκειά τους και διατυπώνεται έτσι το μέγεθος του προβλήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μας δείχνει επίσης το δρόμο που πρέπει να ακολουθήσει το οργανωμένο κράτος για την αντιμετώπιση του θέματος αυτού που είναι η συστηματική και εξειδικευμένη επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων του Πανεπιστημίου θεωρούν επίσης πως οι σπουδές τους, τους παρέχουν ελάχιστη ενημέρωση κατάρτισης και επάρκειας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δηλώνουν πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις διδακτικές τους υποχρεώσεις με μαθητές διαφοροποιημένους γλωσσικά και πολιτισμικά.

Σύμφωνα με την έρευνα του Γεωργογιάννη στα δέκα τμήματα που εξετάστηκαν και παράγουν εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η παρουσία γνωστικών αντικειμένων που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ανύπαρκτη και υπ' αυτή την έννοια θεωρείται ότι δεν υφίσταται διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης.

Από την άλλη ο Γκότοβος¹²⁸ παρατηρεί έλλειμμα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και τονίζει ότι σε πολλά παιδαγωγικά τμήματα είναι πολύ λίγα ή λείπουν τα μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Στόχος μιας άλλης έρευνας της Young¹²⁹, στο εξωτερικό αυτή τη φορά, ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική και την ετερότητα. Μέσα από τα ευρήματα της οποίας φάνηκε η άγνοια των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά και οι έντονες προκαταλήψεις τους απέναντι στους αφροαμερικάνους και λατινοαμερικάνους μαθητές.

Στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική ετοιμότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφέρεται η Φ. Κοσσυβάκη¹³⁰, η οποία στα πλαίσια της έρευνάς διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είναι ικανοποιημένοι με το επάγγελμα και την αποτελεσματικότητά τους.

¹²⁷ Βλ. Γεωργογιάννης Π., *Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Tyrocenter, Πάτρα, 2009

¹²⁸ Βλ. Γκότοβος Α., *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002

¹²⁹ Young E., *Challenges to Conceptualizing and Actualizing Culturally Relevant Pedagogy : How Viable is the Theory in Classroom Practice?* Journal of Teacher Education, 2010

¹³⁰ Βλ. Κοσσυβάκη Φ., *Η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Εισήγηση στο συνέδριο «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση» της Παιδαγωγικής Εταιρείας, 2001 διαθέσιμο στο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kossybaki.htm

Ταυτόχρονα όμως οι ίδιοι αναφέρονται στις αλλαγές που πρέπει να συντελεσθούν και σε επίπεδο στοχοθεσίας του σχολείου και σε επίπεδο επιμόρφωσής τους ώστε να αποτελέσουν φορείς αλλαγών και όχι μόνο αποδέκτες αυτών.

Ο Β. Χαρίτος¹³¹ υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών παρουσιάζει σοβαρό έλλειμμα σε δια πολιτισμικά θέματα και απέχει πολύ από την εφαρμογή ενός συστήματος ολοκληρωμένης και αμιγούς προσέγγισης. Μέχρι πρόσφατα η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υπήρχε ως μάθημα σε πολλά παιδαγωγικά τμήμα και εξακολουθεί να μην υπάρχει στα τμήματα που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Σπινθουράκη – Καρατζιά¹³², που πραγματοποιήθηκε στους νομούς Αχαΐας και Κορινθίας και αναφέρεται στην επάρκεια των δασκάλων να διδάξουν σε αλλοδαπούς μαθητές καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή διδακτικό προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ως εκ τούτου δηλώνουν ανάγκη στήριξης στο διδακτικό τους έργο.

Άλλη έρευνα της Β. Τσοκαλίδου,¹³³ σε σχολεία του Βόλου καταλήγει συμπερασματικά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοικείωση σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ενώ λοιπόν ο εκπαιδευτικός με την ολοκλήρωση των σπουδών του αποκτά θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση ώστε να θεωρείται εκπαιδευτικά επαρκής. Αυτή η επάρκεια θα πρέπει να πιστοποιείται εφόσον καλύπτει γνωστικούς χώρους όπως:

1. Διεθνής, Ευρωπαϊκή και Ελληνική μετανάστευση, με ιστορική, κοινωνιολογική και οικονομική προσέγγιση.
2. Θέματα ταυτότητας σε πληθυσμούς μεταναστών.
3. Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση.
4. Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (μοντέλα, προγράμματα)
5. Διαπολιτισμική και σχολικό περιβάλλον.

¹³¹ Βλ. Χαρίτος Β., *Η Διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των Π.Τ.Δ.Ε.*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσ/νική, 2011

¹³² Βλ. Καρατζιά Ε. & Σπινθουράκη Η., *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής*, στο 8ο συνέδριο με θέμα «Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», ΚΕΔΕΚ, Πάτρα, 2005

¹³³ Βλ. Τσοκαλίδου Ρ., *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Πατάκης, Αθήνα, 2003

6.Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης Γλώσσας και μέθοδοι διδασκαλίας – κριτική των μεθόδων και πρακτικές εφαρμογές.

7.Μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών.

8.Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούντων μαθητών στην Ελλάδα.

Ωστόσο για να είναι δυνατή η εφαρμογή των αξιών και των αρχών της διαπολιτισμικότητας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει τελικά να τους οδηγεί στη δόμηση της δικής τους προσωπικής θεωρίας και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης για να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα σε επίπεδο σχολικής πρακτικής.

Η διαπολιτισμική ικανότητα υπονοεί την εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης με τους διαφορετικούς μαθητές και την ολοκλήρωση της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από μια πραξιακή αντιμετώπιση και απαιτεί εμπειρία και βαθιά γνώση της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Η κατάκτησή της απαιτεί κατάλληλη βιωματική δια βίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διδακτική εμπειρία στη σχολική τάξη που προκύπτει μέσα από εφαρμογές που συντείνουν στην αυτοβελτίωση της στάσης και της συμπεριφοράς απέναντι στη διαφορετικότητα.¹³⁴

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

6.1.Επιλογή Θέματος

Η μετανάστευση είναι ένα παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Εκατομμύρια άνθρωποι, μεταξύ αυτών πολλά παιδιά, ήταν και είναι αναγκασμένοι να εγκαταλείψουν τις εστίες τους λόγω πολέμου, οικονομικής ανάγκης, βίας, καταστροφών της φύσης. Η μετανάστευση ως φαινόμενο συνυφασμένο με την ανθρώπινη εξέλιξη επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα ολοένα και βαθύτερα βασικές πτυχές του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτικού γίνεσθαι και απαιτεί ποικίλες μορφές κοινωνικής παρέμβασης.

Στην Ελλάδα η εισροή μεταναστών, είτε οικονομικών, είτε προσφύγων μέσα σε δύο περίπου δεκαετίες δημιουργεί μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα και συναντούμε ένα

¹³⁴Βλ. Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

«μωσαϊκό μεταναστών» που προέρχονται από χώρες διαφορετικού πολιτισμικού, ιστορικού, πολιτικού και κοινωνικού επιπέδου. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η άσκηση μεταναστευτικής πολιτικής από την Ελλάδα που σε κάθε περίπτωση θα βρίσκεται σε συντονισμό με την Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική και συγχρόνως θα αποφεύγει τα λάθη ευρωπαϊκών χωρών στις οποίες ακόμη σήμερα μετανάστες δεύτερης ή τρίτης γενιάς βρίσκονται γκετοποιημένοι και ριζοσπαστικοποιούνται δημιουργώντας επικίνδυνες συγκρούσεις,

Με δεδομένο ότι τα επόμενα χρόνια, όπως προβλέπουν διεθνείς οργανισμοί, οι αριθμοί των μεταναστευτικών ροών θα αυξηθούν. Η Ελλάδα θ' αντιμετωπίσει πληθυσμούς μεταναστών που η σύσταση τους θα είναι διαφορετική από αυτή των προηγούμενων δεκαετιών. Στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για παιδεία και μόρφωση των αλλοδαπών μαθητών των οποίων οι γνώσεις στη σχολική γλώσσα είναι περιορισμένες ή εκλείπουν εντελώς, και κινδυνεύουν με μειονεκτική μεταχείριση ή αποκλεισμό θα πρέπει να είναι ζητούμενο και διαρκές.

Συχνά τίθεται το ερώτημα κατά πόσο το ελληνικό σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στα πλαίσια των δημιουργημένων δομών και με τις δρομολογημένες από ετών διαδικασίες. Το ελληνικό σχολείο εμμένει σε μεγάλο βαθμό στο μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του, παρά το γεγονός ότι είχε το χρόνο και την ευκαιρία να προετοιμαστεί για το διαπολιτισμικό άνοιγμα.

Δεδομένου ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν μπορούν να θεωρούνται μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σε σύγκριση με τους μη αλλοδαπούς είναι απόλυτα αναγκαία μια αλλαγή προοπτικής. Οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι μαθητές με έλλειμμα και μια πρόσθετη επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά το σχολείο θα μπορούσε να προβεί σε μετασχηματισμό του συστήματος σε μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δικαιοσύνη. Πολλές αιτίες που συμβάλουν σ' αυτή την έλλειψη ισορροπίας έχουν ήδη εξακριβωθεί και έχουν αναπτυχθεί πιθανές εναλλακτικές λύσεις εντούτοις η εκπαίδευση έχει να διανύσει αρκετό δρόμο και να εφαρμόσει δράσεις προκειμένου να συμβάλει στο να απολαμβάνουν πραγματικά οι αλλοδαποί μαθητές ίσες ευκαιρίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.¹³⁵

Ένα ακόμη ζήτημα που εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη από αρκετές πλευρές είναι το κατά πόσον είναι χρήσιμο και διευκολύνει την πρόοδο και κατ'επέκταση την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών η φοίτησή τους στα διαπολιτισμικά σχολεία που έχουν ιδρυθεί ή η φοίτηση στα απλά δημόσια σχολεία με τις όποιες πιθανές συνέπειες υστέρησης σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

¹³⁵ Μετανάστευση – Ένταξη των μεταναστών, εισήγηση Βασιλείου Πανταζή, παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, πανεπιστήμιο Θεσσαλίας διαθέσιμο στο www.1169.syzefxis.gov.gr.

Επίσης διαρκή διαπραγμάτευση αποτελεί η βέλτιστη μέθοδος κατάκτησης της γλωσσικής επάρκειας των αλλοδαπών μαθητών ως απαραίτητη προϋπόθεση για τις περαιτέρω γνωστικές τους κατακτήσεις. Είναι σχεδόν απαραίτητο για το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να επαναπροσδιοριστεί η τουλάχιστον να εμπλουτιστεί. Είναι χρήσιμο λοιπόν, να εστιάσουμε σε προτάσεις που προκύπτουν από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας σε μια διαδικασία ετοιμότητας. Ως εκ τούτου η επιλογή του θέματος (που αναφέρεται στην αρχή) πιστεύω ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής.

6.2. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Η κινητήρια δύναμη για την εξέλιξη της ικανότητας του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, με στόχο την κατανόηση και την επιθυμία για επικοινωνία, οδήγησε στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας. Εκτός από την κατανόηση η γλώσσα έχει και άλλες χρήσεις, εξυπηρετεί τη βελτιστοποίηση των κοινωνικών σχέσεων και αποτελεί ένα πανίσχυρο εργαλείο με το οποίο το άτομο μπορεί να ελιχθεί (Burling, 2009). Παράλληλα η γλώσσα είναι ένα χαρακτηριστικό που προσδιορίζει ανάμεσα στα άλλα, τη θέση ενός ατόμου στην κοινωνία και αποτελεί ένα μέσο διαμόρφωσης και έκφρασης ατομικής και συλλογικής ταυτότητας¹³⁶, ως εκτούτου συνδέεται με θέματα κοινωνικής ένταξης.

Κάνοντας κανείς μια αναδρομή στην εικοσαετή περίπου εμπειρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα διαπιστώνει ότι έχει ακολουθήσει τα στάδια εξέλιξης που έχουν περάσει χώρες που αντιμετώπισαν το φαινόμενο πολύ νωρίτερα. Σε κάθε περίπτωση η γλωσσική κατάκτηση θεωρήθηκε η ικανή προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η κατάκτηση της γλώσσας του σχολείου είναι πολύ σημαντική προϋπόθεση για την πρόοδο των παιδιών. Φυσικά πολύ σημαντικό είναι και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω του οποίου τα παιδιά διδάσκονται τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η προσπάθεια κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι περισσότερο επιτυχής όταν επιχειρείται σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε έμπυχο υλικό και γνωστικά απαιτητικό.

Κύριος Σκοπός της Έρευνας

Είναι η καταγραφή εμπειριών, απόψεων, πρακτικών και προτάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα αλλά και την βασική προσπάθεια κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές.

¹³⁶ Βλ. Φραγκουδάκη Α., Γλώσσα και ιδεολογία, εκδ.Οδυσσέας,Αθήνα,1999.

Υποθέσεις Έρευνας

Κύρια Υπόθεση: Είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επίτευξη του στόχου της γλωσσικής κατάκτησης των μαθητών.

Ειδικότερες Υποθέσεις της έρευνας αποτελούν: 1) Η επισήμανση των διαφορών στον τρόπο λειτουργίας του διαπολιτισμικού σχολείου 2) Η αποδοχή ότι υπάρχει δυνατότητα διαρκούς βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 3) Η συνεχής προσπάθεια διαμόρφωσης των σχολικών εγχειριδίων που διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθώντας παγκόσμιες ανθρωποκεντρικές αξίες. 4) Η συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους και η συνεχής επιδίωξη για εκπαίδευση, επάρκεια και ετοιμότητα. 5) Η προσήλωση των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια παροχής της καλύτερης εκπαίδευσης στους μαθητές με σκοπό τη γλωσσική κατάκτηση με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και καινοτομίες.

6.3.Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς αφορούσαν τα εξής:

A)Το Διαπολιτισμικό Σχολείο

1)Θεωρείτε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο πρόσφορο να φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή σε ένα απλό δημόσιο σχολείο στη βάση της επίτευξης των μαθησιακών και ενταξιακών στόχων;

2) Πως κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σήμερα;

3)Πως κρίνετε τα χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια και κατά πόσο συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

B)Επάρκεια Εκπαιδευτικών

4)Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την εκπαίδευση, την επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Γ)Διδασκαλία στο Διαπολιτισμικό Σχολείο

5)Πόση σημασία αποδίδετε στη σημασία της γλωσσικής κατάκτησης των αλλοδαπών μαθητών και ποιο τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εφαρμόζετε;

6)Ποιες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων χρησιμοποιείτε;

7) Ποια είναι η άποψη σας για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών; Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, την επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά;

Μέσα λοιπόν από τα συγκεκριμένα θέματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, στόχος ήταν να εκφράσουν οι ίδιοι τον τρόπο που βλέπουν το διαπολιτισμικό σχολείο, το δικό τους ρόλο αλλά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην προβληματική τους για τη γλωσσική διδασκαλία. Ζητήθηκε να αναφερθούν οι επιχειρούμενες πρακτικές διδασκαλίας καθώς και οι παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν θετικά στη γλωσσική κατάρκτηση.

Επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί το θέμα της επάρκειας, κατά πόσον δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί και έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Ακόμη εξετάστηκε η δυνατότητα του διαπολιτισμικού σχολείου και κατά πόσο θεωρούν ότι χρήζει αναμόρφωσης το θεσμικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια. Τέλος στα πλαίσια της ημι-δομημένης συνέντευξης δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να αναδείξουν ένα ζήτημα που τους απασχολεί και το αξιολογούν ως σημαντικό.

6.4. Μεθοδολογία

Επιλέγεται στη συγκεκριμένη περίπτωση η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο τη διερεύνηση ποιοτήτων και πιο συγκεκριμένα κοινωνικών ποιοτήτων. Έχουν ως στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση θεμάτων και διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων και τη διακρίβωση σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί».¹³⁷

Η εφαρμογή ποιοτικών μεθοδολογιών εξαρτάται από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος και από τις συγκεκριμένες επιλογές του ερευνητή. Πολλά ερευνητικά ερωτήματα και προσεγγίσεις αναφέρονται σε φαινόμενα και καταστάσεις για τα οποία ο βασικός στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής της λειτουργίας τους καθώς και των σχέσεων που τα χαρακτηρίζουν και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες. Επίσης ανάλογα με την οπτική του εκάστοτε ερευνητή έμφαση μπορεί να δίνεται στα ποιοτικά, μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά ενός φαινομένου με στόχο την εξήγηση, την

¹³⁷ Βλ. Ιωσηφίδης Θ., *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Κριτική, Αθήνα, 2008

ερμηνεία, την κατανόηση, την ανάπτυξη ή την επιβεβαίωση μιας θεωρίας ή την αποκάλυψη αιτίων.

Τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

- α) Διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος.
- β) Είναι δυνατόν να οδηγήσει στην διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν.
- γ) Διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων. Ο ερευνητής βλέπει και κατανοεί τον κόσμο μέσα από την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων.
- δ) Γίνεται προσπάθεια για την αποφυγή a priori κρίσεων.¹³⁸

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης άτομο και κοινωνία επηρεάζονται αμοιβαία μπορούν να κατανοηθούν μόνο σε σχέση μεταξύ τους. Θεμελιωτής της θεωρίας υπήρξε ο G.H.Mead που πίστευε ότι η κοινωνία μπορεί να περιγραφεί σαν μια διαρκής επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσω συμβόλων και κυρίως μέσω της γλώσσας. Η θεωρία αυτή βασίζεται στην κατανόηση του τρόπου που σκέφτεται ένα άτομο, το πως συμπεριφέρεται και επικοινωνεί όμως είναι δύσκολο να κατανοηθεί εάν δεν ληφθεί υπόψη το νόημα που προσδίδει στις πράξεις του σε αυτό που είναι και σε αυτά που του συμβαίνουν (Bruner, 1997).

Στον τομέα της εκπαίδευσης οι ποιοτικές μέθοδοι είναι πλέον διαδεδομένες καθώς προωθούν την κατανόηση των φαινομένων που συμβαίνουν γύρω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο σε έρευνες που ο βασικός στόχος είναι η σε βάθος κατανόηση της οπτικής του συμμετέχοντα. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες γενικότερα αποτελούν ένα από τα μεγάλα μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Ο ερευνητής επιχειρεί να γνωρίσει τους ερευνώμενους όσο το δυνατόν καλύτερα ώστε να έχει τη δυνατότητα να κατασκευάσει την πραγματικότητά τους όπως οι ίδιοι την κατασκευάζουν. Επιπλέον αποφεύγεται να διατυπώνονται κρίσεις από τους ερευνητές και αυτό δίνει περισσότερο ενδιαφέρον στην έρευνα.

Στενά συνδεδεμένη με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι η ποιοτική μέθοδος έρευνας που στηρίζεται στην προκειμένη περίπτωση στην ερμηνεία προσωπικών βιωμάτων των δασκάλων ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα επεξηγηματικά περισσότερο και όχι

¹³⁸Βλ. Ιωσηφίδης Θεόδωρος, Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, «Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής έρευνας», σημειώσεις, Μυτιλήνη, 2003 διαθέσιμο στο: www.cultural-representation.com

στατιστικά. Η ποιοτική έρευνα είναι επίσης πιο κατάλληλη διότι πρόκειται για μελέτη βάθους και οδηγεί στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων. Διευκολύνεται έτσι και η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών.

Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο παίρνει πολλές μορφές: μπορεί να είναι αυστηρά δομημένη ή όχι, πρόσωπο με πρόσωπο, με ερωτηματολόγιο, τηλεφωνική κ.λ.π.

Ανάλογα με το βαθμό δόμησης της συνέντευξης μπορούμε να διακρίνουμε τρία βασικά είδη:

α) Η δομημένη συνέντευξη που βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων το οποίο τίθεται με τον ίδιο ενιαίο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους.

β) Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτημάτων και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση.

γ) Η μη δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων και βασίζεται σε θεματικές περιοχές πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου (Robson 2002).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέγεται η ημιδομημένη συνέντευξη ώστε αφενός να υπάρχει βεβαιότητα ότι θα καλυφθούν από τους ερωτώμενους τα θέματα που έχουμε επιλέξει αλλά επιπλέον θα υπάρχει η δυνατότητα κάλυψης περισσότερων σημείων που οι ίδιοι αξιολογούν ως σημαντικά και από τα οποία πιθανόν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Η μέθοδος της συνέντευξης παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα: α) επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορία σε βάθος ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. β) μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση σημαντικών θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί. γ) επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει στάσεις και αντιλήψεις των ερωτωμένων.

Η μέθοδος της συνέντευξης επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί κυρίως: α) όταν η έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση προσωπικών στάσεων, εμπειριών, αντιλήψεων, συμπεριφορών. β) όταν εστιάζεται στο υποκειμενικό νόημα μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου.

Ο σχεδιασμός και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία ερευνητικών εγχειρημάτων που βασίζονται σε συνεντεύξεις. Οι πιο χαρακτηριστικοί τύποι ερωτήσεων είναι: α) κλειστές ερωτήσεις, αφορούν κυρίως σε αυστηρά

δομημένες συνεντεύξεις και όλες οι πιθανές απαντήσεις βρίσκονται εντός του πεδίου των προβλέψεων του ερευνητή. β) ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του. Το είδος αυτό επιλέγεται κυρίως στις ημιδομημένες και στις μη δομημένες συνεντεύξεις. γ) μικτές ερωτήσεις που συνδυάζουν χαρακτηριστικά των δυο προηγούμενων. δ) ερωτήσεις γέφυρα που οδηγούν από το από το ένα στο άλλο θέμα της συνέντευξης. ε) περιγραφικές ερωτήσεις, συγκεκριμένες ερωτήσεις για άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών που συνδέονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνώσεις. στ) ερωτήσεις γνώμης που στοχεύουν στη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των ερωτωμένων. ζ) δομικές ερωτήσεις που στοχεύουν στην εύρεση αιτιοτήτων και αιτιωδών μηχανισμών. η) υποθετικές ερωτήσεις που αφορούν υποθετικές καταστάσεις. θ) εισαγωγικές και συμπερασματικές ερωτήσεις. Επίσης αναφέρονται οι ερωτήσεις με την αρνητική έννοια (Dunn 2000, Breakwell 1995, Mishler 1996) όπως οι καθοδηγητικές και οι ερωτήσεις προκατάληψης.

Τα στάδια της έρευνας με συνεντεύξεις που διακρίνουμε, (Kvale 1996), είναι τα εξής:

- Η διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος (που μπορεί να μην είναι συγκεκριμένο αλλά να αφορά μια γενική ερευνητική ή θεματική περιοχή ενδιαφέροντος)
- Σχεδιασμός της έρευνας (ερωτηματολόγιο) ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι αληθή, πλούσια και να ικανοποιούν το γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό.
- Προετοιμασία του υλικού για ανάλυση.
- Ανάλυση. Το στάδιο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό και αφορά στην απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί, μέσω των συνεντεύξεων. Αυτό σημαίνει ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερωτημάτων που είτε είχαν εκ των προτέρων διατυπωθεί, είτε προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας.
- Εξαγωγή και διατύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Ανάλυση της συνέντευξης: Η ανάλυση των αφηγήσεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των «θεματικών δικτύων». Είναι ένα εργαλείο ανάλυσης, βασισμένο σε χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε πολλές προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης. Έχουν ως στόχο να εξετάσουν την κατανόηση, την αντίληψη ενός θέματος ή το νόημα μιας έννοιας.

Τα θεματικά δίκτυα εξηγούν τις διαδικασίες που οδηγούν από το κείμενο στην ερμηνεία. Επίσης τα θεματικά δίκτυα οργανώνουν την εξαγωγή κατηγοριών βασικών θεμάτων που όταν ομαδοποιηθούν διευκολύνουν την αποσαφήνιση πιο αφηρημένων αρχών. Ομαδοποιούν κάποια θέματα με σκοπό την παρουσίαση μιας θέσης ή μιας πρότασης.

Όλες οι συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν για να προκύψουν συγκεκριμένα θέματα. Η κωδικοποίηση εφαρμόστηκε σε τμήματα αλλά και στο σύνολο της συνέντευξης. Στη συνέχεια καταγράφηκαν τα σημαντικότερα θέματα και η διαδικασία αυτή επέτρεψε την καλύτερη αξιολόγηση. Τα θέματα οργανώθηκαν σε ομάδες και αυτά που επιλέχθηκαν για τις συνεντεύξεις ήταν ως επί των πλείστων κοινά. Ομαδοποιήθηκαν λοιπόν, οι κύριες ομάδες των συνεντεύξεων, οι προτάσεις που τις στηρίζουν και οι προτάσεις που αποδίδονται.

Με αυτό τον τρόπο προέκυψαν τέσσερα προφίλ εκπαιδευτικών τα οποία δηλώνουν την στάση τους απέναντι στα θέματα που τέθηκαν καθώς επίσης την ερμηνεία που δίνουν και τον τρόπο που τα αντιμετωπίζουν.

Περιγραφή Δείγματος: Είναι η ομάδα στόχος προς την οποία απευθύνεται ο ερευνητής και την οποία θεωρεί πλέον κατάλληλη να απαντήσει στα ερωτήματα που τίθενται, οι απαντήσεις των οποίων θα αξιολογηθούν για εξαγωγή συμπερασμάτων και πιθανόν προτάσεων.

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δασκάλους, που διδάσκουν σε Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης. Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάρτιο ως και τον Απρίλιο του 2016 και κατορθώσαμε να λάβουμε απαντήσεις (συνεντεύξεις) από τέσσερις δασκάλους, ένας άντρας και τρεις γυναίκες, ηλικίας από 35 μέχρι 52 ετών, με εμπειρία από επτά ως είκοσι χρόνια διδασκαλίας που σήμερα διδάσκουν σε δύο διαπολιτισμικά σχολεία του κέντρου και της δυτικής Θεσσαλονίκης.

Πέραν του θεωρητικού πλαισίου που αναπτύσσεται σε σχέση με την ανάγκη κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές ως προϋπόθεση για την περαιτέρω πορεία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούμε ως πλέον κατάλληλους να διαπραγματευθούν το γεγονός αυτό καθώς επίσης και τους τρόπους της γλωσσικής κατάκτησης από τους μαθητές, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους βασικούς μοχλούς του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

6.5.Ευρήματα Έρευνας

Έπειτα από την αποκωδικοποίηση των τεσσάρων συνεντεύξεων, την οργάνωση των θεμάτων, την επεξεργασία και την σύνθεση των δεδομένων σε ομάδες, πραγματοποιήθηκε η επιλογή των συγκεκριμένων θεμάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά θέματα και τα στοιχεία που δίνει για το θέμα ο κάθε εκπαιδευτικός.

Βασικό Θέμα: Το Διαπολιτισμικό Σχολείο

Αφηγητής Α

Δεν πιστεύει ότι τα σχολεία που χαρακτηρίζονται ως διαπολιτισμικά έχουν κάτι διαφορετικό από τα άλλα σχολεία στα οποία φοιτά ικανός αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Δεν διαπιστώνει θέματα γκετοποίησης και δεν προβληματίζεται για ζητήματα αντιπαλότητας και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Ο συγκεκριμένος αφηγητής εμφανίζεται να μην εμβαθύνει αλλά να απλοποιεί σοβαρά ζητήματα ρατσιστικής συμπεριφοράς ή απόρριψης. Επίσης αναφέρει ως θετικό ότι τα περισσότερα παιδιά του διαπολιτισμικού σχολείου ξεκινούν με μια γλωσσική υστέρηση, δεν αισθάνονται μειονεκτικά και ενεργοποιούνται περισσότερο προς την κατεύθυνση της γλωσσικής κατάκτησης. Στη συνέχεια θεωρεί ότι χρειάζεται οπωσδήποτε αναμόρφωση το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής, δεδομένου ότι έχει αλλάξει η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και οι απόψεις που επικρατούν σήμερα για την εκπαίδευση. Υιοθετεί κάποια έρευνα του ΕΑΠ την οποία έχει υπόψη του και η οποία καταλήγει σε πρόταση για διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος που σκοπό θα έχει την αποκρυστάλλωση της νέας φυσιογνωμίας. Σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια υποστηρίζει ότι είναι πολύ βελτιωμένα και ότι διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής. Παρατηρεί κυρίως την ανάγκη συμπερίληψης ορισμένων πιο σύγχρονων θεμάτων για προβληματισμό και ότι πιθανόν ένας πιο σύγχρονος τρόπος εικονογράφησης θα τα έκανε πιο ελκυστικά.

Αφηγητής Β

Με την τοποθέτηση του δείχνει τη θετική του στάση υπέρ της φοίτησης των παιδιών σε διαπολιτισμικά σχολεία, αναφερόμενος κυρίως στις διαφοροποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος που αφιερώνει περισσότερες ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Πέραν της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, προσφέρονται εξατομικευμένα φροντιστηριακά μαθήματα. Επίσης η λειτουργία ευέλικτης ζώνης είναι ένα θετικό στοιχείο που δίνει τη δυνατότητα συζήτησης θεμάτων και προβλημάτων που απασχολούν τους αλλοδαπούς μαθητές. Πιστεύει ακόμη, ότι οι μαθητές μεταφέρουν κοινές εμπειρίες και βρίσκουν ένα προστατευτικό πλαίσιο στο σχολείο που το δημιουργεί η εμπειρία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Είναι ευαισθητοποιημένος και εμβαθύνει στα θέματα του θεσμικού πλαισίου που δεν εφαρμόστηκαν ή εφαρμόστηκαν πλημμελώς όπως η ανάγκη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών, η δημιουργική χρήση της διγλωσσίας και ο διαπολιτισμικός διάλογος που δεν θα ενισχύει τη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση. Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, θεωρεί ότι έχουν βελτιωθεί σημαντικά αλλά εστιάζει στο βιβλίο της ιστορίας που πιστεύει ότι είναι αρκετά ελληνοκεντρικό και του λείπουν γεγονότα που οδηγούν σε εξαγωγή παναθνηρώπων αξιών.

Αφηγητής Γ

Κάνει αναφορά ότι στο σχολείο που εργάζεται, εφαρμόστηκαν τα προγράμματα που εκπονήθηκαν από τα πανεπιστήμια σε σχέση με την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών και Τσιγγανοπαίδων. Αξιολογεί θετικά το εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί από αυτά καθώς και την προώθηση καινοτόμων δράσεων και δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διαπιστώνει έλλειμμα, ότι αυτό πρέπει συνεχώς να αξιολογείται με τρόπο επίσημο και ολοκληρωμένο. Ο συγκεκριμένος αφηγητής είναι μάλλον δεκτικός, στη συνεχή εξέλιξη του διαπολιτισμικού σχολείου, υιοθετώντας καινοτομίες και καλές πρακτικές. Σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια δεν τα συμπεριλαμβάνει στην αφήγηση του αλλά αναφέρεται στον όγκο της διδακτέας ύλης, που είναι υπερβολικός και εμποδίζει την ουσία και την εμβάθυνση.

Αφηγητής Δ

Θεωρεί το διαπολιτισμικό σχολείο πλουραλιστικό και δημοκρατικό αλλά ότι δεν αντιπροσωπεύει τους άλλους χώρους που θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές και δεν θα είναι αρκετά προετοιμασμένοι. Κάνει ακόμη, αναφορά στην επιμόρφωση που επιχειρεί το σχολείο για όλους τους εκπαιδευτικούς του. Και αυτός με τη σειρά του, διατυπώνει την ανάγκη εκσυγχρονισμού του πλαισίου της διαπολιτισμικής και κάνει προτάσεις για θέματα που πρέπει να προβλεφθούν όπως η διδασκαλία των ελληνικών σε αλλόγλωσσους γονείς, η δικτύωση του σχολείου με υπηρεσίες της κεντρικής και τοπικής αυτοδιοίκησης και η θεσμική υιοθέτηση καλών πρακτικών. Μιλώντας για το θέμα των εγχειριδίων, πιστεύει ότι έχουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας και θα πρέπει να πλησιάσουν περισσότερο το επίπεδο του μέσου όρου των μαθητών.

Συνολική Εικόνα: Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην ανάγκη συνεχούς αξιολόγησης και βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μόνο ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τα σχολεία που χαρακτηρίζονται διαπολιτισμικά δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τα υπόλοιπα που φιλοξενούν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών και ως εκ τούτου δεν υφίσταται γκετοποίηση ούτε διαβλέπει αντιπαλότητες ή ρατσιστικές συμπεριφορές, πιθανόν λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία διαθέτουν περισσότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και έμπειρους διευθυντές που διαμορφώνουν θετικό κλίμα και διαχειρίζονται επιτυχώς την ετερότητα. Ο κάθε εκπαιδευτικός κρίνει θετικά και αναφέρει κάποια από τα σημεία που διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα των διαπολιτισμικών σχολείων από τα υπόλοιπα. Οι μαθητές απολαμβάνουν εξατομικευμένης υποστήριξης για την

ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους και η ελληνική γλώσσα διδάσκεται εντατικά ως δεύτερη γλώσσα από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία, τις περισσότερες φορές εμπλουτίζουν το πρόγραμμα τους με δραστηριότητες(πχ.project) στο σχεδιασμό των οποίων συνήθως, συνεργάζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τα ταλέντα τους, να συμμετέχουν ενεργά και να καταξιωθούν. Από 2 εκπαιδευτικούς αναφέρεται και προσμετράται θετικά η ευελιξία στο πρόγραμμα των διαπολιτισμικών σχολείων και η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών . Όλοι οι εκπαιδευτικοί επιμένουν στην ανάγκη βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων με την περαιτέρω προβολή θεμάτων και πανανθρώπινων αξιών. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στο βιβλίο της ιστορίας ,κάποιος άλλος στη διόρθωση της εικονογράφησης και ο τρίτος στον όγκο της διδακτέας ύλης που αποκλείει την εμβάθυνση.

Βασικό Θέμα: Επάρκεια των Εκπαιδευτικών

Αφηγητής Α

Αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, που μικρό μόνο μέρος του προγράμματος σπουδών τους ,αφιερώνουν στη διαπολιτισμική. Επισημαίνει ότι οι παλιότεροι δάσκαλοι δεν έχουν διδαχθεί θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γι' αυτό δεν έχουν γνώσεις πάνω σε αυτή. Είναι λίγοι, σύμφωνα με τον αφηγητή Α, οι δάσκαλοι που έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Ο ίδιος έχει παρακολουθήσει πολλά εκπαιδευτικά σεμινάρια τα οποία όμως, θεωρεί ότι δεν έχουν καλύψει την επάρκεια του. Αναφέρεται ακόμη, στην ανάγκη διορισμού μόνιμων εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών ειδικευμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Διαβλέπει την ανάγκη αύξησης της χρηματοδότησης της παιδείας λόγω του μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και προσφύγων που εισέρχονται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια.

Αφηγητής Β

Πιστεύει ότι μόνο με προσωπική προσπάθεια-επιμόρφωση έχει κατορθώσει να βελτιώσει τις γνώσεις του. Επίσης η εμπειρία αρκετών χρόνων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, του παρέχει μερική ετοιμότητα. Και απ' αυτόν τον αφηγητή προτείνεται η ανάγκη βελτίωσης των προγραμμάτων σπουδών.

Αφηγητής Γ

Θεωρεί μεγάλης σημασίας τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να καλυφθεί το αντικείμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως

δεύτερης γλώσσας από πιστοποιημένο φορέα της πολιτείας. Υποστηρίζει ότι θα πρέπει να επιλέγονται με επιστημονικά κριτήρια επαρκείς εκπαιδευτικοί στα διαπολιτισμικά σχολεία, οι οποίοι δεν θα μπορούν να εναλλάσσονται διαρκώς με αναπληρωτές. Και ο συγκεκριμένος αφηγητής καταλήγει στην ανάγκη διορισμού μονίμων εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες γνώσεις. Καταλήγει στη πρόταση παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού από τα τμήματα ελληνικής φιλολογίας που θα αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Αφηγητής Δ

Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό με ικανοποιητικό θεωρητικό υπόβαθρο δεδομένου ότι έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές με κάποια συνάφεια. Ωστόσο ο ίδιος αισθάνεται ανασφαλής και μάλλον ανεπαρκής να καλύψει το αντικείμενο, λόγω μικρής εμπειρίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναφέρεται στην ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης και θεωρεί πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στο διαπολιτισμικό σχολείο.

Συνολική Εικόνα: Αναγνωρίζεται και από τους 3 εκπαιδευτικούς του δείγματος, η προσωπική ευθύνη για συνεχή επιμόρφωση, συνεχείς προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης και βαθειά κατανόηση της διαπολιτισμικότητας. Αναφέρονται στην επιμόρφωση η οποία θα πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από αξιόπιστους και πιστοποιημένους φορείς, τους οποίους θα αναγνωρίζει η πολιτεία. Γίνεται απολύτως κατανοητό ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν περιορίζεται στην επιστημονική κατάρτιση αλλά στην απόκτηση ικανότητας για μετουσίωση της θεωρίας σε διδακτικό σχεδιασμό.

Το ζήτημα της ανάγκης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, φαίνεται να είναι κυρίαρχο στη θεώρηση όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η επιστημονική κατάρτιση είναι απαραίτητη και η άποψη αυτή κυριαρχεί σε 3 εκπαιδευτικούς, οι 2 φαίνεται να το εκφράζουν ξεκάθαρα και ο 3 το υπονοεί. Παρατηρείται έλλειμμα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία δεν έχει περάσει στα προγράμματα σπουδών όπως επισημαίνεται και τόσο από τον Γεωργογιάννη στο *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*(2009) όσο και από τον Γκότοβο στο *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (2002). Επίσης τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας κατεύθυνσης στα προπτυχιακά τμήματα και μεταπτυχιακών προγραμμάτων στο χώρο της διαπολιτισμικής. Τέλος οι 2 εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία διορισμού μονίμων εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στα διαπολιτισμικά σχολεία αλλά και εκπαιδευτικών ειδικευμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Βασικό Θέμα : Η διδασκαλία στο διαπολιτισμικό σχολείο

Αφηγητής Α

Για το συγκεκριμένο αφηγητή είναι πρωταρχικής σημασίας η γλωσσική κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας για τη περαιτέρω μαθησιακή πρόοδο. Διακρίνει τη γλώσσα του σχολείου την οποία συνδέει με την ακαδημαϊκή γλώσσα. Δείχνει να είναι αρκετά ενημερωμένος ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας και προκρίνει την επικοινωνιακή προσέγγιση που ενώνει τη δομή με τη χρήση της γλώσσας. Τοποθετείται θετικά στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και προτιμά τη βιωματική μάθηση που απαιτεί την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Φαίνεται πρόθυμος να διαθέσει χρόνο στην οργάνωση συλλογικών δραστηριοτήτων, που θα προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία συμμετοχής και ανάπτυξης διαφορετικών δεξιοτήτων. Διαπιστώνεται μια υστέρηση στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών η οποία θεωρεί ότι με την κατάλληλη βοήθεια είναι θέμα χρόνου να ξεπεραστεί. Η υστέρηση αυτή, αποδίδεται στο γλωσσικό έλλειμμα όσο και στην αδυναμία των γονέων να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Αφηγητής Β

Θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργάζεται εξατομικευμένα με τον κάθε μαθητή, δημιουργώντας χωριστούς γλωσσικούς φακέλους με υποστηρικτικό υλικό έντυπο και ηλεκτρονικό. Είναι υποστηρικτής της συνδιαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών με τον κάθε μαθητή, που αφού λάβει το απαραίτητο υλικό θα μπορεί να αυτοαξιολογείται. Εμπιστεύεται τα προγράμματα που έχουν εκπονήσει τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα οποία θεωρεί απαραίτητα να συνεχιστούν. Αντλεί υλικό μέσω ειδικών ιστότοπων και κάνει χρήση λογοτεχνικών κειμένων με ανθρωπιστικό κυρίως, περιεχόμενο. Γίνεται διαπίστωση της χαμηλότερης σχολικής επίδοσης, της πρώιμης διαρροής και της τροφής προς την επαγγελματική εκπαίδευση αλλά θεωρεί ότι δεν πρέπει να γίνεται καμία σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές γλωσσικά επαρκείς και ανεπαρκείς. Ενδιαφέρον έχει η παράμετρος που τίθεται και έχει να κάνει με τις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού που ενισχύουν την απόδοση των μαθητών.

Αφηγητής Γ

Ο αφηγητής αυτός, κάνει αναφορά στην ωφελιμότητα της διγλωσσίας, θεωρεί αποτυχημένη την προσπάθεια αποκλεισμού της πρώτης γλώσσας από την οποία έτσι κι αλλιώς μπορεί να χρησιμοποιήσει βοηθήματα προκειμένου να κατακτήσει την ελληνική. Υποστηρίζει ότι τα πιο σύγχρονα διδακτικά μοντέλα, δέχονται ότι η πρώτη γλώσσα αποτελεί πάντα πηγή εννοιολογικής γνώσης. Και ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είναι οπαδός της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Εργάζεται με τη μέθοδο των ομάδων στις περισσότερες από τις δραστηριότητες που επιλέγει. Επίσης, τοποθετείται υπεύθυνα στο θέμα της χαμηλής επίδοσης των μαθητών και επικεντρώνεται στις ευθύνες των εκπαιδευτικών οι οποίοι πέρα από τη διδακτική επάρκεια, θα πρέπει να καλλιεργούν θετικές προσδοκίες και να εργάζονται στην κατεύθυνση αξιοποίησης των δυνατοτήτων του μαθητή. Ένα άλλο σημείο ενδυνάμωσης του μαθητή, θεωρεί την επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον το οποίο με διάφορους τρόπους θα πρέπει να βοηθηθεί.

Αφηγητής Δ

Θεωρεί ότι το βάρος θα πρέπει να δοθεί στη συνειδητοποίηση των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με την ταυτότητα τους. Στην περίπτωση αυτή, θα έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, ηπιότερη συναισθηματική αστάθεια και ως εκ τούτου θα είναι περισσότερο δεκτικά στην μαθησιακή προσπάθεια. Για τη σχολική πρόοδο των παιδιών αυτών, θεωρεί πολύ σημαντική τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της γλώσσας και προτείνει την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και επιλεγμένων φορέων ή ομάδων. Δέχεται τη χαμηλότερη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, η οποία αίρεται με την παροχή πολλαπλών κινήτρων. Στη συνέχεια αναφέρεται στην εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά και την ενδυνάμωση του μαθητή από υποστηρικτικούς δεσμούς. Τονίζει τη σημασία της επαφής των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών στους οποίους θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Συνολική Εικόνα: Αναγνωρίζεται απ'όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η υστέρηση των αλλοδαπών μαθητών όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρωταρχικής σημασίας παράμετρο, τη γλωσσική κατάκτηση για την εκπαιδευτική πρόοδο και τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης, της κοινωνικοποίησης και της ένταξης. Ένας εκπαιδευτικός κάνει τη διάκριση ανάμεσα στην καθημερινή και τη γλώσσα του σχολείου και αναφέρεται εναλλακτικά στην επικοινωνιακή προσέγγιση, ως την πλέον κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας. Ένας άλλος κάνει αναφορά στη διγλωσσία, που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Αναφέρεται από 2 εκπαιδευτικούς, η δυνατότητα εξατομικευμένης παρέμβασης με υποστηρικτικό υλικό για τον κάθε μαθητή ανάλογα με το γλωσσικό του επίπεδο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ποικίλες ενδιαφέρουσες εναλλακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν, όπως η βιωματική μάθηση μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων, η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με φορείς και ομάδες, η χρήση νέων τεχνολογιών, η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που παρήγαγαν τα προγράμματα που εκπόνησαν τα πανεπιστήμια και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τη χαμηλότερη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών και την πρόωρη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό το αποδίδουν σε παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, σε αντιλήψεις που επικρατούν σε ορισμένες εθνότητες, στις χαμηλές προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών και το χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη γλωσσική κατάκτηση. Οι δύο εκπαιδευτικοί προτείνουν την ανάγκη παρέμβασης για οργάνωση μαθημάτων ελληνικών για τους γονείς των μαθητών.

6.6.Συμπεράσματα Έρευνας

Μετά από το θεωρητικό και ερευνητικό κομμάτι που παρουσιάστηκε στη συγκεκριμένη εργασία, επιχειρείται η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει η ανάγκη σχεδίασης του ελληνικού σχολείου πάνω σε νέα πρότυπα, έχοντας να αντιμετωπίσει μια διαρκώς μεταβαλλόμενη, με γρήγορους ρυθμούς, πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Μέσα από την διεθνή εμπειρία πολλών ετών επιλέγεται η ενταξιακή εκπαίδευση με σεβασμό και αναγνώριση της ετερότητας, την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό.

Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται κατηγορηματικά υπέρ της ενταξιακής διαδικασίας, στηριζόμενοι σε διάφορες απόψεις και αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που προκύπτουν, καθώς συμφωνούν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως:

- Τη δημιουργική διαχείριση της διγλωσσίας και την ενδυνάμωση του αλλόγλωσσου μαθητή. Η εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τόσο την κουλτούρα των μαθητών όσο και τη μητρική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδίδουν αξία στη μητρική γλώσσα και στους πολιτισμούς που φέρουν μαζί τους οι μαθητές. Μ' αυτό τον τρόπο και με τη βοήθεια της μητρικής τους γλώσσας, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα.
- Την αντιμετώπιση της ετερότητας με την ενδυνάμωση της ταυτότητας. Οι μειοψηφικές ταυτότητες χρειάζονται ενδυνάμωση με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή τους στις κοινωνικές διεργασίες. Η συμμετοχή όμως, αυτή δεν πρέπει να τους αποκλείει από τη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τα διαπολιτισμικά σχολεία (ν, 2413/1996) είναι αρκετά παρωχημένο και είναι αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός του προκειμένου να αναπτυχθεί μια δυναμική εξέλιξης που θα συμβαδίζει με την εξέλιξη των πραγματικών συνθηκών.

Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για ένα πλαίσιο αρκετά πρωτοποριακό για την εποχή που θεσπίστηκε που όμως στη διάρκεια της εφαρμογής του παρερμηνεύτηκε ώστε τελικά να

προωθεί την γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση. Επίσης διαπιστώνεται ότι δεν εφαρμόστηκαν όλες οι προβλέψεις του, όπως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών ή η χρήση δίγλωσσων εκπαιδευτικών, σε ευρεία τουλάχιστον κλίμακα. Πολλές καλές πρακτικές που προέκυψαν ήταν αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας εμπνευσμένων εκπαιδευτικών ή διευθυντών.

Από κάποιους εκπαιδευτικούς, γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του υφισταμένου πλαισίου σε σχέση με τα αποτελέσματα που παρήγαγε. Με τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί, οι αλλοδαποί μαθητές εξακολουθούν να μην έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους γηγενείς. Η απουσία της ισότητας ευκαιριών διαπιστώνεται τόσο από το μεγάλο ποσοστό διαρροής από το δημοτικό στο γυμνάσιο ή στο λύκειο όσο και από τις λιγότερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ανέλιξης.

Μετά από την εικοσαετή λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτιμά θετικά, παρά τα προβλήματα που αναφέρονται, την λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων και αμφισβητεί την άποψη περί γκετοποίησης των αλλοδαπών μαθητών.

Τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται αφορούν α) τη διάθεση περισσότερου χρόνου στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας β) τη δυνατότητα περισσότερο ευέλικτου προγράμματος γ) το φιλικό περιβάλλον όπου οι μαθητές δεν αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τη γλωσσική ανεπάρκεια και έτσι προσαρμόζονται ευκολότερα δ) τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν και είναι περισσότερο καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής και διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, το ίδιο και οι διευθυντές.

Γενικά θεωρείται ότι πρόκειται για περισσότερο «δημοκρατικό» περιβάλλον που έχει αποτινάξει το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το επίπεδο της γλωσσικής κατάστασης ως το βασικότερο παράγοντα για την περαιτέρω πρόοδο αλλά και την ενταξιακή διαδικασία των μαθητών. Παρά τη διαφορετική προέλευση και το διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας υπάρχει ως κοινός παρανομαστής για όλους τους μαθητές, η Ελληνική γλώσσα στην ακαδημαϊκή της μορφή, είναι η γλώσσα του σχολείου, μέσω της οποίας διδάσκονται όλα τα μαθήματα και στην οποία αξιολογούνται οι μαθητές, ανεξάρτητα της γλωσσικής πολιτισμικής καταγωγής τους.

Η διδασκαλία μιας γλώσσας και όχι μόνο της νεοελληνικής, σε τάξεις με ανομοιογένεια μαθητών, εθνοτική, γλωσσική, γνωστική, κοινωνική, πολιτισμική είναι δύσκολη, γιατί και οι απαιτήσεις είναι πολλές και ποικίλες (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης 2004).

Διακρίνονται τρεις τρόποι διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας στα σχολεία, ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, ως μητρική για τα ελληνόπουλα, ως δεύτερη για παλινοστούντες ή μετανάστες δεύτερης γενιάς, ως ξένη για αλλοδαπούς μαθητές.

Η ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης και ξένης είναι δύσκολη υπόθεση και απαιτεί πολύ καλή κατάρτιση αλλά και εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η διδασκαλία της γλώσσας ανεξάρτητα από τη σκοπιά από την οποία διδάσκεται, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της προκειμένου να είναι αποδοτική και τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

α) Τις ανάγκες που έχουν οι συγκεκριμένοι κάθε φορά μαθητές.

β) Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.

γ) Το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τη γλωσσική διδασκαλία. Η προετοιμασία του διδακτικού υλικού είναι κατ'αρχήν υποχρέωση της πολιτείας, είναι όμως και έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών.

δ) Χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας. Η ομαδική διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών, όπου βοηθούνται κυρίως να ενσωματωθούν οι μαθητές με τη μεγαλύτερη γλωσσική αδυναμία. Η συνεργατική διδασκαλία όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και δεύτερος εκπαιδευτικός που γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

ε) Χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων οι οποίες προωθούν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Χρήση μουσικής και τραγουδιών, ευρεία χρήση της εικόνας και των υπολογιστών (της τεχνολογίας γενικότερα).

Το αναλυτικό πρόγραμμα των διαπολιτισμικών σχολείων είναι προσαρμοσμένο μέσω των Τ.Υ και των Φ.Τ, αλλά και των έκτακτων ωρών που διατίθενται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η στοιχειοθεσία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας πρέπει να είναι σαφώς διαφορετική από εκείνη της διδασκαλίας ως μητρικής. Ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές αποκτούν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα που τους διευκολύνει, εντούτοις απαιτείται αρκετός χρόνος για να αποκτήσουν ένα καλό επίπεδο σε ακαδημαϊκές επιδόσεις ή στο γραπτό λόγο.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα και παρά το ότι οι περισσότεροι δεν διαθέτουν την επιστημονική εξειδίκευση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, παρουσιάζονται καταρτισμένοι μέσα από διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη γλωσσική κατάκτηση απαραίτητη προϋπόθεση για την περαιτέρω εκπαιδευτική και κοινωνική ενταξιακή πορεία των αλλοδαπών μαθητών. Αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στην καθημερινή γλώσσα επικοινωνίας και τη

σχολική γλώσσα, τη γλωσσική ικανότητα. Αναφέρουν τη χρήση ποικίλων εναλλακτικών και μέσων στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει την εξατομικευμένη προσαρμογή του προγράμματος, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Η ομαδική και η συνεργατική διδασκαλία υποβοηθά την προσπάθεια αυτή.

Η γλωσσική ικανότητα η οποία αναφέρεται ανωτέρω, έχει τρεις όψεις: α. Τη συνομιλιακή ευχέρεια β. τις διακριτές γλωσσικές ικανότητες, δηλαδή τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις καθώς και τις γνώσεις σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση που αποκτούν οι μαθητές γ. την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, που περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερου συχνού λεξιλογίου μιας γλώσσας καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύει και να παράγει κάποιος, ολοένα και πιο σύνθετο προφορικό και γραπτό λόγο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη χαμηλή σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών ανάμεσα στους παράγοντες που είναι δυνατόν να επιδράσουν θετικά αξιολογούν τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων μαθητών εκπαιδευτικών και δημιουργία θετικών προσδοκιών, θέσπιση κινήτρων. Πολύ σημαντική είναι η συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, για το οποίο επίσης θα πρέπει να οργανωθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας προκειμένου να καταστεί δυνατή η επαφή.

Το σχολικό μήνυμα μεταδίδεται, με τον ίδιο τρόπο προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, οι διαφορετικές σχολικές επιδόσεις καταδεικνύουν την άμεση σχέση της σχολικής αποτυχίας, με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και το σχολείο. Παράγοντες όπως, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού χώρου στον οποίο ανήκει το παιδί και το σχολείο, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική του επίδοση.

Η διγλωσσία θεωρείται ένας επιβαρυντικός παράγοντας για την παιδική ανάπτυξη ο οποίος εξελικτικά οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Το να γίνει ένα παιδί δίγλωσσο απαιτεί επιπλέον γνωστική προσπάθεια. Ο εξαναγκασμός ενός μεγάλου αριθμού παιδιών να εκπαιδευτούν κατακτώντας παράλληλα δύο διαφορετικά αλφάβητα, αποτελεί τροχοπέδη για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών που προέρχονται από κάποια γλωσσική μειονότητα. Υπάρχει ο κίνδυνος περιθωριοποίησης αυτής της ομάδας παιδιών, τα οποία ουσιαστικά παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης λόγω του ότι οι γλωσσικές και πολιτισμικές τους διαφορές κάνουν ιδιαίτερως δύσκολη τη διαδικασία της σχολικής μάθησης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο για τον εκπαιδευτικό που αναστοχάζεται, είναι κριτικός και ερμηνεύει σε βάθος τις έννοιες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και περισσότερο πολύπλοκος σε σχέση με το παρελθόν.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα, που απαιτεί επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, γνώσεις και κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά και ικανότητα διαπολιτισμοποίησης των περιεχομένων της διδασκαλίας και οι ίδιοι δηλώνουν την ανεπάρκειά τους.

Σύμφωνα με τον Π. Γεωργογιάννη (2006, εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών Α/βαθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης) οι εκπαιδευτικοί μας στο χώρο της διαπολιτισμικής επάρκειας, δηλαδή της θεωρητικής, επιστημονικής και ερευνητικής τους κατάρτισης, δηλώνουν ουσιαστικά την ανεπάρκειά τους και διατυπώνεται έτσι το μέγεθος του προβλήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μας δείχνει επίσης το δρόμο που πρέπει να ακολουθήσει το οργανωμένο κράτος για την αντιμετώπιση του θέματος αυτού που είναι η συστηματική και εξειδικευμένη επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων του Πανεπιστημίου θεωρούν επίσης πως οι σπουδές τους, τους παρέχουν ελάχιστη επιστημονική κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δηλώνουν πως δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις διδακτικές τους υποχρεώσεις με μαθητές διαφοροποιημένους γλωσσικά και πολιτισμικά. Θεωρούν ότι ο οποιοσδήποτε βαθμός επάρκειας έχει κατακτηθεί, είναι λόγω της προσωπικής τους προσπάθειας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του προγράμματος σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών με εισαγωγή μαθημάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα καθώς και την εκπόνηση βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού μέσω πανεπιστημιακών προγραμμάτων, της διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων από πιστοποιημένους φορείς.

Είναι θετικό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται ευσυνείδητα, τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση για να είναι δυνατή η εφαρμογή των αξιών και των αρχών της διαπολιτισμικότητας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει τελικά να τους οδηγεί στη δόμηση της δικής τους προσωπικής θεωρίας και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης με σκοπό να μπορέσουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα σε επίπεδο σχολικής πρακτικής.

Βιβλιογραφία

Α) Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης Π.& Μαυροειδής Γ., *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Δαρδανός, Αθήνα, 2004

Ανδριώτης Ν., Τριανταφυλλίδου Α. , Μαρουσώφ Μ. κ.α., *Μετανάστευση, Ετερότητα και Θεσμοί υποδοχής στην Ελλάδα: Το στίγμα της κοινωνικής ένταξης* ,Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη,2010

Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (επιμ.), *Παιδαγωγικές Δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: Το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*,Ντουντούμη,Αθήνα,2009

Βαφέα Σ. ,*Το πολύχρωμο σχολείο*, Νήσος, Αθήνα,1996

Βεντούρα Λ. (επιμ.), *Μετανάστευση και Κοινωνικά Σύνορα: Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού*, Νήσος, Αθήνα, 2011

Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. & Σκούρτου Ε, *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση*, ΙΠΕΜΟ, 2004

Βρεττός Ι. & Καψάλης Α ,*Αναλυτικό πρόγραμμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,1997

Γεωργογιάννης Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, 1997

Γεωργογιάννης Π., *Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τυροcenter,Πάτρα,2006

Γκόβαρης Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2001

Γκότοβος Α.Ε.& Μάρκου, Γ.Π., *Παλλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα 2003.

Γκότοβος Α., *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*,Μεταίχμιο Αθήνα,2002

Δαμανάκης Μ., *Η Εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα,1997.

Ζωγράφου Α., *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, ΤΥΠΩΘΗΤΩ/
Γ.Δαρδανός, 2003

Ιωσηφίδης Θ., *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Κριτική, Αθήνα, 2008

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

Κάτσικας Χ. & Πολίτου Ε., *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*, Gutenberg, Αθήνα, 1999

Κατσιμαλή Γ., *Η Μεθοδολογική διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ελληνικής, ως ξένης, ως δεύτερης και μητρικής γλώσσας* στο Μ.Δαμανάκης και Θ.Μιχελάκη (επιμ.), *Ελληνόγλωσσα Εκπαίδευση στο εξωτερικό*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, 1999

Κοντοπούλου Μ., *Η συμβολή των ψυχικών παραγόντων στις δυσκολίες μάθησης*, στο Τζουριάδου Μ. (επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία*, Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο εξειδίκευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών προσχολικής αγωγής για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, ΕΠΕΑΕΚ 1.1.3.α, 27-46, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2004

Κουτσουβάνου Ε., *Προγράμματα προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*, Οδυσσέας, Αθήνα, 2003

Λέβι-Στρώς Κ., *Φυλή και ιστορία, Γνώση* (2η έκδοση), Αθήνα, 1995

Λιακοπούλου Μ., *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη,

Μάρκου Π. Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Τόμος Ι., αυτοέκδοση, Αθήνα, 1995

Μάρκου Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα, 1997

Μάρκου Γ., *Η πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον απόδημο Ελληνισμό* διαθέσιμο στο: Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η ελληνική παιδεία του, Πρακτικά Π.Ε.Ε., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.

Μάρκου Γ. & Παρθένης Χ., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2011

Μάρκου Γ., *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996.

Ματσαγγούρας Η., στο συλλογικό έργο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2007.

Ματσαγγούρας Η. & Κουλουμπαρίτση Α., *Γλωσσικός Εγγραμματισμός: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της γλώσσας στην εκπαίδευση*, στο «Προβληματισμοί και προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας» των Σπαντιδάκη Γ. & Μιχαηλίδη Ε. (επιστημονική επιμέλεια), Πεδίο, Αθήνα, 2013

Νικολάου Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, 2000

Νικολάου Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα, 2011

Παπαδιώτη-Αθανασίου Β., *Η αυτοεκτίμηση σε σχέση με την επίδοση και την αποδοχή του μαθητή από την ομάδα συνομηλίκων*, Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1999

Πλεξουσάκη Ε., *Πολιτισμός και σχολείο*, ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2011

Σκούρτου Ε., *Η διγλωσσία στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2011

Σπαντιδάκης Γ., Βαρσαμίδου Δ., *Διδασκαλία και Μάθηση του γραπτού λόγου-Μάθηση και Διδασκαλία της γλώσσας*, Δαρδάνος, Αθήνα, 2015

Σπαντιδάκης Γ. & Μιχαηλίδη Ε., *Προβληματισμοί και Προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας*, Πεδίο, Αθήνα, 2013

Τζουριάδου Μ., Κουτσού Σ., Κυδωνιάτου Ε., Σταγιόπουλος Π. & Τζελέπη Θ., «*Παιδιά Γλωσσικών Μειονοτήτων-Κατώτερα ή Διαφορετικά;*», Πρακτικά του Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Ρέθυμνο, 2000

Τριάρχη-Herrmann Β., *Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές σε Δίγλωσσα Παιδιά*, στο Τζουριάδου, Μ., (επιμ.): *Πρώιμη Παρέμβαση - Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη, 2001

Τσοκαλίδου Ρ., *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Πατάκης, Αθήνα, 2003

Τσολακίδου Ρ., *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη, 2012

Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997

Φραγκουδάκη Α., *Γλώσσα και Ιδεολογία*, 8η εκδ., Οδυσσέας, Αθήνα, 1999

B) Ξενόγλωσση

Baker C., *Συστήματα διγλωσσικής εκπαίδευσης*, Foundations of Bilingual education and Bilingualism, Multilingual Matters Ltd, Cleveon-Philadelphia-Adelaide, 1993.

Baker, C. ,*Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001

Balourdos D., Chrysakis M., Tramountanis A., “*The Integration of second generation immigrants in Greece: Educational and employment aspects*” στο Fouskas T., Tseverdis V., (Eds.), “*Contemporary Immigration in Greece: A Sourcebook*”, European Public Law Organization (EPLO), Athens, 2014.

Coelho, E. *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, Ε. Τρέσσου/ Σ. Μητακίδου (επιμ.), μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Cummins J. ,*Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση : Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* , Gutenberg, Αθήνα, 2003

Cummins J., Early M., *Identity Texts, The collaborative creation of power in multilingual schools*, Uk&Sterling: Trentham Books, 2011

De Vecchi, G. *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*, μτφρ. Ι. Καλογνώμης. Σαββάλας, Αθήνα, 2003

Gardner H., *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic books, 1999

Graff, H.J., *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century city*, Academy Press, New York, 1979.

Lyster R., Ranta L., *Studies in Second Language Acquisition*, 1997

Morris L., Fitz-Gibbon C.T., *How to deal with goal and objectives*, Newbury Park, CA: Sage, 1978

Roth H.J., “*Allgemeine Didaktik*”, in: Reich, Hans/Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans Joachim (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*, Opladen: Leske und Budrich,2000

Rothenberg C. & Fisher D., *Teaching English Language Learners: A Differentiated Approach to Language Development*, Pearson/Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ,2007

Todd, Roy , *Education in a Multicultural Society*, Cassell, London,1991

Γ) Πηγές από το Διαδίκτυο

Αθανασίου Λ., *Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: Προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη*, <http://www.inpatras.com/praktika/arta/athanasiou.php>

Αλμπανάκη Ξ., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην πράξη: Εκπαιδευτικές πολιτικές, βασικές αρχές, νομοθεσία*, Αθήνα, 2015, ψηφ.εκδ.24grammata.com

Ανδρούσου Α.&Ασκούνη Ν., *Ετερογένεια και σχολείο*,2007, διαθέσιμο στο repository.edulll.gr

Βρατσαλης .Κ, Γκόβαρης Χρ. & Σκούρτου Ε., *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου ,2004,old.psych.uoa.gr

Γιαταγάνα Ξ., *Η πρόκληση του μεταναστευτικού φαινομένου για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση*, διαθέσιμο στο www.antigone.gr.

Δραγώνα Θ., *Ταυτότητα και εκπαίδευση: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαιδων* ,2002-2004, www.kleidiakaiantikleidia.net

Ιωσηφίδης Θ., «*Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής έρευνας*», σημ., Μυτιλήνη, 2003 διαθέσιμο στο : www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc

Κοσσυβάκη Φ.,*Η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Εισήγηση στο συνέδριο «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση» της Παιδαγωγικής Εταιρείας, 2001, http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files

Ματσαγγούρας Η., *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία : «γιατί», «πως», «πότε», και «για ποιους»*, εισήγηση στο διήμερο επιστημονικό συμπόσιο «*Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*», Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000, Πρακτικά σε

ηλεκτρονική μορφή διαθέσιμα στην ιστοσελίδα
www.geocities.com/pee2000mac/diorganoseis.

Παπαλεοντίου Μ., *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*, 2013, www.pi.ac.cy

Παπαπέτρου Σ., Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαθέσιμο στη διεύθ.6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek.../to-diapolitismiko-analytiko-programma.pdf

Παπαχρήστος Κ., *Εισαγωγή σε Θέματα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Θεσμικά Μέτρα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, 2004, www.asda.gr

Παπαχρήστος Κ., « Διαπολιτισμική Αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις», διαθέσιμο στο users.sch.gr.

Πολύβιος Ν.Πρόδρομος, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ανοιχτή κοινωνία* διαθέσιμο στο users.sch.gr.

Σκούρτου Ε., *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο*, Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος(2002),(11-20), www.polydromo.gr

Σκούρτου Ε. (υπό έκδοση), *Η Διγλωσσία στη σχολική τάξη: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών*, Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, . www.polydromo.gr

Σπανός Β.& Χαϊδογιάννου Χρ., *Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*, www.taekpeudeutika.gr

Τζουριάδου Μ. *Διαφορική αξιολόγηση προβλημάτων νοημοσύνης-μάθησης-επίδοσης σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες*, στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία*, Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο εξειδίκευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών προσχολικής αγωγής για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, ΕΠΕΑΕΚ 1.1.3, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2004, συνδ.με Αλεξάνδρου Α., *Χαμηλή σχολική επίδοση και προβλήματα μάθησης*, διαθέσιμο στο www.pek.org.cy

Χατζηδάκη Α., *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο- Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις συμβατικές σχολικές τάξεις*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα

www.diapolis.auth.gr

<https://el.wikipedia.org/wiki>

<https://eacea.ec.europa.eu/resources/eurydice/pdf/0integral/045EN>.

old.psych.uoa.gr.

www.eliamep.gr

www.europarl.europa.eu

www.ipode.gr

www.moi.gov.cy.

www.statistics.gr.

www.synigoros.gr

www.unhcr.gr.

www.ypepth.gr

Δ) Περιοδικά/Μελέτες/Εισηγήσεις

Βρατσάλης Κ.& Σκούρτου Ε., *Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα Μάθησης*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 54,2000

Γεωργίου-Αλμπανάκη Ξανθή, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην πράξη*, ψηφιακές εκδόσεις 24grammata.com(1^η έκδοση),Αθήνα,2015

Γεωργογιάννης Π. *„Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης :Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*,Πάτρα,2009 διαθέσιμο στο: www.inpatra.gr/padde/eparkeia_padde.pdf

Καρατζιά Ε. & Σπινθουράκη Η., *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής*, στο 8ο συνέδριο με θέμα «Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», ΚΕΔΕΚ, Πάτρα,2005

Μπακαβός Χ. & Παπαδοπούλου Δ., *Μεταναστευτικές Τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτική*, 15 Μελέτες, Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ ΑΔΕΔΥ

Σκούρτου Ε., *Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο*, Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος,(11-20) συνδ. με Σπανός Β.& Χαϊδογιάννου Χρ., 2002

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ., *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Αθήνα, 2004

Σπανός Β. & Χαϊδογιάννου Χ., *Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 107-108

Τζωρτζοπούλου Μ. & Κοτζαμάνη Α., *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 2008

Χατζησαββίδης Σ., *Γλωσσικός Γραμματισμός: Προδιαγραφές για τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, Αθήνα, 2003

Young E., *Challenges to Conceptualizing and Actualizing Culturally Relevant Pedagogy : How Viable is the Theory in Classroom Practice?* Journal of Teacher Education, 2010

Ε) Διπλωματικές Εργασίες

Γιαννικοπουλος Χ., *Διαπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη .Αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2013

Τσαβαλιά Κωνσταντίνα, *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός και Κριτικός Εγγραμματισμός στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2009

Χάριτος Β., *Η Διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των Π.Τ.Δ.Ε.*, Διδακτορική διατριβή , Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής , Πανεπιστήμιο Μακεδονίας , Θεσ/νίκη, 2011

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αφηγητής Α

1) Θεωρείτε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο πρόσφορο να φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή σε ένα απλό δημόσιο σχολείο στη βάση της επίτευξης των μαθησιακών και ενταξιακών στόχων;

Θεωρώ ότι όρος διαπολιτισμικό σχολείο δεν υφίσταται παρά μόνον ως χαρακτηρισμός..... τα περισσότερα σχολεία της Ελλάδας μπορούν να χαρακτηριστούν διαπολιτισμικά λόγω του μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν, άρα θεωρώ ότι δεν υφίσταται θέμα γκετοποίησης. Τα παιδιά είναι μικρά, δεν έχουν καλλιεργηθεί εθνικές αντιπαλότητες. Οι περισσότεροι μαθητές ξεκινούν από σχεδόν την ίδια αφετηρία για τη γλωσσική κατάκτησηδεν αισθάνονται μειονεκτικά, ενεργοποιούνται περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών είναι περισσότερο καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής.

2) Πως κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σήμερα;

«Το θεσμικό πλαίσιο διαμορφώθηκε προ είκοσι ετών και είναι γεγονός ότι την εποχή εκείνη θεωρήθηκε πρωτοποριακό εισάγοντας για πρώτη φορά έννοιες όπως διαπολιτισμική, γλωσσικές δεξιότητες, μοντέλα εκπαίδευσης κ.λ.πΤα διαπολιτισμικά σχολεία διαμορφώθηκαν εκείνη την εποχή και με τις συνθήκες που επικρατούσαν. Σήμερα που έχουν αλλάξει οι αριθμοί και η σύνθεση των μαθητών καθώς και οι απόψεις που επικρατούν για την εκπαίδευση το θεσμικό πλαίσιο χρήζει αναθεώρησης σε κάθε περίπτωση» .Στη συνέχεια έγινε αναφορά σε έρευνα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου που καταλήγει σε πρόταση για διαμόρφωση νέου ολοκληρωμένου προγράμματος που θα αποκρυσταλλώνει τη νέα φυσιογνωμία.

3) Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την εκπαίδευση, την επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Θεωρώ ότι υπάρχει έλλειμμα στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι λίγοι σχετικά οι δάσκαλοι που έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ακόμη λιγότεροι εκείνοι που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στη διαπολιτισμική. Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια εκπαιδευτικά. Θεωρώ ότι αντιμετωπίζω προβλήματα με τη διδασκαλία της γλώσσας

4) Πόση σημασία αποδίδετε στην ανάγκη της γλωσσικής κατάκτησης των αλλοδαπών μαθητών και ποιο τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εφαρμόζετε;

Είναι πρωταρχικής σημασίας ζήτημα η γλωσσική κατάρκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές ακόμη και οι μαθητές που έχουν κάποιες γνώσεις θα πρέπει να κατακτήσουν τη γλώσσα του σχολείου. Θεωρώ ως πλέον κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας την επικοινωνιακή προσέγγιση που ενώνει την δομή με τη χρήση της γλώσσας και αντιμετωπίζει τη γλωσσική ικανότητα ως δεξιότητα.

5) Πως κρίνετε τα χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια και κατά πόσο συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Θεωρώ ότι τα νεώτερα σχολικά εγχειρίδια είναι σαφώς περισσότερο βελτιωμένα από τα παλιότερα..... έχουν μπολιαστεί ως ένα βαθμό με την αρχή της διαπολιτισμικότητας, θα μπορούσαν να βελτιωθούν περισσότερο, ίσως χρειάζεται να αλλάξει η εικονογράφηση που πιστεύω μπορεί να περάσει περισσότερα μηνύματα». Αναφέρεται επίσης στη διδακτέα ύλη που απαιτεί αναδιάρθρωση με την συμπερίληψη σύγχρονων θεμάτων και απόψεων για προβληματισμό.

6) Ποιες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων χρησιμοποιείτε;

Σε καμία περίπτωση δεν θεωρώ ότι η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων μπορεί να στηριχθεί στους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας από τα σχολικά εγχειρίδια εφαρμόζω τη βιωματική μάθηση που απαιτεί την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Συμμετέχω και πριμοδοτώ την οργάνωση συλλογικών δραστηριοτήτων, πολιτιστικών εκδηλώσεων που δίνουν την ευκαιρία συμμετοχής και ανάπτυξης διαφορετικών δεξιοτήτων.

7) Ποια είναι η άποψη σας για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών; Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, την επηρεάζουν αρνητικά η θετικά;

Πολλές έρευνες αλλά και η εμπειρία μας έχει δείξει αρκετά μεγάλες διαφορές στη σχολική επίδοση εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών, ιδίως εκείνων που έχουν μεγάλο γλωσσικό έλλειμμα..... πιστεύω ότι περισσότερο είναι μια χρονοκαθυστέρηση στην πρόοδο αυτών των παιδιών. Το θέμα της επίδοσης δεν υφίσταται με μαθητές που διαμένουν επί μακρόν στην Ελλάδα. Η όποια υστέρηση αποδίδεται στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την αδυναμία των γονέων να συμβάλλουν.

Αφηγητής Β

1) Θεωρείτε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο πρόσφορο να φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή σε ένα απλό δημόσιο σχολείο στη βάση της επίτευξης των μαθησιακών και ενταξιακών στόχων;

Στο διαπολιτισμικό σχολείο δίνεται περισσότερος χρόνος διδασκαλίας της γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές, με σοβαρό έλλειμμα στην Ελληνική γλώσσακαι αυτό προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών. Γίνεται αναφορά στις ιδιαίτερες παρόμοιες, πολλές φορές, εμπειρίες που κουβαλούν αυτά τα παιδιά και ότι αυτό πιθανόν να λειτουργεί δημιουργικά. Το σχολικό περιβάλλον είναι περισσότερο προστατευτικό για τους μαθητές .

2) Πως κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σήμερα;

Το θεσμικό πλαίσιο περιελάμβανε θέματα τα οποία όμως δεν εφαρμόστηκαν ή εφαρμόστηκαν υποτυπωδώς, όπως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, η πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών κ.λ.π. Ο διαπολιτισμικός διάλογος ερμηνεύτηκε με τακτικές που ενίσχυαν την γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση. Απομονώθηκε το θέμα της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα τμήματα υποδοχής και τα φροντιστηριακά αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τα θέματα της κοινωνικής μάθησης και της γενικότερης παιδείας

3)Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την εκπαίδευση, την επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Έχοντας εμπειρία αρκετών χρόνων στη διαπολιτισμική και προσπαθώντας χρόνια για την επιμόρφωσή μου ,μπορώ να αναφέρω ότι έχω βελτιώσει πολύ τις γνώσεις μου από δική μου και μόνο ευαισθητοποίηση.

4)Πόση σημασία αποδίδετε στην ανάγκη της γλωσσικής κατάκτησης των αλλοδαπών μαθητών και ποιο τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εφαρμόζετε;

Ο κάθε εκπαιδευτικός ως γνώστης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών του είναι ανάγκη να δημιουργήσει τους δικούς του γλωσσικούς φακέλους, με υποστηρικτικό υλικό, έντυπο και ηλεκτρονικό, χωρίς να παραβλέπει τα σχολικά εγχειρίδια. Εγώ πιστεύω στη συνδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών μαζί με τους μαθητές..... μπορεί να τους χορηγείται και υλικό για να αυτοαξιολογούνται στο σπίτι τους.

5)Πως κρίνετε τα χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια και κατά πόσο συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα είναι σημαντικός. Τα εγχειρίδια που σχεδιάστηκαν τα τελευταία χρόνια είναι πολύ καλύτερα. Θεωρώ ότι το βιβλίο της ιστορίας εξακολουθεί να είναι ελληνοκεντρικό και η ύλη του αρκετά

συμπυκνωμένη αναλώνεται σε υπερβολικές λεπτομέρειες και παραβλέπει εντελώς γεγονότα που είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε εξαγωγή πανανθρώπινων διδαγμάτων.

6) Ποιες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων χρησιμοποιείτε;

Επιλέγω λογοτεχνικά κείμενα με ανθρωπιστικό κυρίως περιεχόμενο τα οποία καλλιεργούν την ψυχή τους και συγχρόνως εμφυσούν αξίες και ιδανικά..... χρησιμοποιώ πολύ, προκειμένου να βρω κατάλληλο γλωσσικό υλικό, συγκεκριμένους ιστότοπους, ή ακόμη ανατρέχω στο υλικό που παρήγαγαν διάφορα προγράμματα που εκπονήθηκαν κυρίως από πανεπιστήμια τα προηγούμενα χρόνια. Πιστεύω δεδομένου ότι η προέλευση των αλλοδαπών παιδιών διαφοροποιείται τα τελευταία χρόνια (διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία) θα πρέπει να ανατεθεί η εκπόνηση νέων προγραμμάτων, κυρίως σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.

7) Ποια είναι η άποψη σας για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών; Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, την επηρεάζουν αρνητικά η θετικά;

Είναι γεγονός η χαμηλότερη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών όπως και η πρώιμη σχολική διαρροή και επίσης η στροφή προς την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση..... η πρώιμη διαρροή είναι συχνότερη στα κορίτσια, λόγω και των αντιλήψεων που επικρατούν σε κάποιες εθνότητες. Δεν πρέπει να γίνεται σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές με άριστη γνώση της γλώσσας και σε εκείνους με γλωσσική ανεπάρκεια. Η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται καθώς και οι θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού ενισχύουν την απόδοση των μαθητών.

Αφηγητής Γ

1) Θεωρείτε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο πρόσφορο να φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή σε ένα απλό δημόσιο σχολείο στη βάση της επίτευξης των μαθησιακών και ενταξιακών στόχων;

Εφαρμόσαμε τα προγράμματα που εκπονήθηκαν από τα πανεπιστήμια σε σχέση με την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών και τσιγγανοπαίδων, με πολύ σημαντικές καινοτομίες..... διαθέτουμε και δουλεύουμε με το εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί. Θεωρώ καλύτερο ως προς τη λειτουργία του, το διαπολιτισμικού έναντι του σχολείου που εργαζόμουν προηγουμένως. Είναι πιο εύκολη, κατά τη γνώμη μου, η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Επίσης θεωρώ ότι στο διαπολιτισμικό

υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις και δραστηριότητες.

2) Πως κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σήμερα;

Διαπιστώνεται έλλειμμα στην συστηματική επιστημονική αξιολόγηση του πλαισίου και του προγράμματος που εφαρμόστηκε. Άλλωστε οτιδήποτε θεσμοθετείται και εφαρμόζεται θα πρέπει να αξιολογείται σε τακτά διαστήματα ή όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται. Δεν είναι αρκετά ευέλικτο, όποιες καινοτόμες πρακτικές και προγράμματα σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν στα διαπολιτισμικά σχολεία οφείλονται αποκλειστικά σε κάποιους εμπνευσμένους παιδαγωγούς και διευθυντές.

3) Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την εκπαίδευση, την επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Δεν πρέπει εναλλάσσονται συνεχώς αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στα διαπολιτισμικά σχολεία οι οποίοι πιθανόν δεν διαθέτουν την εμπειρία και την αναγκαία επιμόρφωση. Γι' αυτό το λόγο προτείνω επισταμένη επιμόρφωση στο αντικείμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από εξειδικευμένο φορέα.

4) Πόση σημασία αποδίδετε στην ανάγκη της γλωσσικής κατάκτησης των αλλοδαπών μαθητών και ποιο τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εφαρμόζετε;

Είναι αποτυχημένη η προσπάθεια αποκλεισμού της πρώτης γλώσσας του μαθητή. Δεν θα πρέπει ο μαθητής να βομβαρδίζεται από την ελληνική και να μην του δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιεί «βοηθήματα» από τη μητρική του γλώσσα. Όλα τα διδακτικά μοντέλα δέχονται ότι η πρώτη γλώσσα είναι πάντα παρούσα ως πηγή εννοιολογικής γνώσης. Πιστεύω ότι το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας καθορίζει το επίπεδο ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας.

5) Πως κρίνετε τα χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια και κατά πόσο συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Θέλω πρωτίστως να αναφερθώ στο όγκο της διδακτέας ύληςφανταστείτε ότι τα παιδιά αυτά έχουν θέμα με τη γλώσσατα παιδιά επιζητούν την ουσία..... το σχολείο πρέπει να αφορά τα παιδιά όχι την ύλη. Πιστεύω ότι με το να προσπαθώ να καλύψω τη διδακτέα ύλη δεν είναι δυνατόν να μπορέσω να εμβαθύνω σε τίποτα.

6) Ποιες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων χρησιμοποιείτε;

Πολύ βασικό κομμάτι που σχετίζεται απόλυτα με την σχολική επίδοση, θεωρώ την σχολική ενσωμάτωση..... πιστεύω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή..... είναι σημαντικός παράγοντας και η συναισθηματική διάθεση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή..... λειτουργώ επίσης με τη μέθοδο των ομάδων την οποία προσαρμόζω σε διάφορες δραστηριότητες.

7) Ποια είναι η άποψη σας για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών; Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, την επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά;

Για τη χαμηλή επίδοση ευθύνονται οπωσδήποτε και οι εκπαιδευτικοί που υστερούν στο θέμα της διαπολιτισμικής και διδακτικής επάρκειας καθώς και τα εγχειρίδια που όπως είπαμε χρειάζονται βελτίωση..... ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει προσδοκίες από τους μαθητές και να είναι αρωγός στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιήσουν. Επιπλέον γίνεται αισθητή η ανάγκη του σχολείου να καλλιεργήσει οπωσδήποτε την επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, το οποίο θα βοηθήσει στην ενδυνάμωση του μαθητή, αφού προηγουμένως πεισθεί.

Αφηγητής Δ

1) Θεωρείτε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο πρόσφορο να φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ή σε ένα απλό δημόσιο σχολείο στη βάση της επίτευξης των μαθησιακών και ενταξιακών στόχων;

Ο πλουραλισμός έχει κατακτηθεί περισσότερο σε όλα τα επίπεδαείναι ένα σχολείο με πιο δημοκρατικές δομές..... πιθανόν λειτουργεί αρνητικά μόνο το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις απόψεις που κυριαρχούν σε μια δυστυχώς ακόμη μονοπολιτισμική κοινωνία ενώ στα υπόλοιπα σχολεία μαθαίνουν να το αντιμετωπίζουν νωρίτερα.

2) Πως κρίνετε το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σήμερα;

Υπάρχει η ανάγκη εκσυγχρονισμού του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με το νόμο 2413/1996 . Υπάρχουν θέματα που πρέπει να προβλεφθούν όπως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους γονείς, η δικτύωση του σχολείου με υπηρεσίες της κεντρικής και της τοπικής διοίκησης, η θεσμική υιοθέτηση καλών πρακτικών που ήδη εφαρμόστηκαν, η εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων για διδασκαλία αλλά και ενεργοποίηση του μαθητή.

3)Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την εκπαίδευση, την επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Έχω μεταπτυχιακές σπουδές συναφείς ως ένα βαθμό με τη διαπολιτισμική. Σε κάθε περίπτωση αισθάνομαι ότι μου λείπει η εμπειρία και οπωσδήποτε χρειάζομαι βοήθεια και επιμόρφωση εξειδικευμένη. Θεωρώ πολύ σημαντική την ύπαρξη διευθυντή στη σχολική μονάδα με γνώση, εμπειρία και ανοιχτή προσέγγιση στη διαπολιτισμική.

4)Πόση σημασία αποδίδετε στην ανάγκη της γλωσσικής κατάκτησης των αλλοδαπών μαθητών και ποιο τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εφαρμόζετε;

Λιγότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά που είναι συνειδητοποιημένα σε σχέση με την ταυτότητά τους, έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, κοινωνικοποιούνται και εντάσσονται ευκολότερα. Επίσης έχουν ηπιότερη συναισθηματική αστάθεια και είναι πιο δεκτικά στην απόκτηση νέων γνώσεων.

5)Πως κρίνετε τα χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια και κατά πόσο συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να βελτιωθούν. Θεωρώ ότι έχουν αρκετά μεγάλο βαθμό δυσκολίας και θα πρέπει να πλησιάσουν περισσότερο το επίπεδο του μέσου όρου.

6)Ποιες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων χρησιμοποιείτε;

Στο σχολείο μας έχουμε αναπτύξει τα δίκτυα συνεργασίας με φορείς και ομάδες με αποτέλεσμα να έχουμε σημαντική βοήθειαμε αυτό τον τρόπο παράδειγμα είχαμε κάποιους μεταφραστές. Θεωρώ σημαντική τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της γλώσσας όπως υπολογιστές, βίντεο, ακουστικά και διάφορα προγράμματα εξάσκησης.

7)Ποια είναι η άποψη σας για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών; Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, την επηρεάζουν αρνητικά η θετικά;

Η χαμηλή επίδοση αίρεται με την κατάλληλη εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση..... βασικό πρόβλημα είναι η γνωστική ικανότητα αλλά και αδιαφορία του μαθητή για τη σχολική εργασία..... η απουσία κινήτρων για την επιτυχία τους..... η μόρφωση των γονέων αλλά και η θέση τους για το σχολικό μέλλον και την ενσωμάτωση των παιδιών τους..... και το σχολείο μπορεί να προσφέρει κίνητρα στο μαθητή..... απαιτούνται περισσότεροι υποστηρικτικοί θεσμοί, όπως συνδιδασκαλία, ατομική βοήθεια

στην τάξη κ.α.. Επίσης σε παιδιά με έντονο πρόβλημα γλωσσικής επικοινωνίας, με ψυχικά τραύματα και δυσκολίες προσαρμογής που σε κάθε περίπτωση απαιτείται χρόνος για την ενσωμάτωση, ο χρόνος αυτός θα πρέπει να τους δοθεί πριν από όλα.

Στη συνέχεια δόθηκε η ευκαιρία στους αφηγητές – εκπαιδευτικούς να αναφερθούν και σε ένα ακόμη θέμα που οι ίδιοι αξιολογούν ως σημαντικό και αφορά το θέμα των διαπολιτισμικών σχολείων γενικότερα.

Οι απόψεις που αναπτύχθηκαν έχουν ως εξής:

- Τα τελευταία δύο χρόνια η Ελλάδα βιώνει την είσοδο στη χώρα πολύ μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και προσφύγων, ανάμεσά τους πολλά παιδιά. Οι ανάγκες για εκπαίδευση αυτών των παιδιών στην ελληνική γλώσσα αλλά και γενικότερα είναι αυξημένες. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο θα πρέπει να αναλάβει αυτό το ρόλο. Υπάρχει σε κάθε περίπτωση μεγάλη ανάγκη διορισμού μονίμων εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών ειδικευμένων στην διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Είναι επίσης επιτακτικό να αυξηθεί η χρηματοδότηση της παιδείας από τις δημόσιες δαπάνες όσο και από κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης **(Αφηγητής Α)**.

- Το διαπολιτισμικό σχολείο ιδιαίτερα θα πρέπει να δικτυωθεί με κρατικές υπηρεσίες και υπηρεσίες της αυτοδιοίκησης καθώς και αυτοτελείς φορείς που διαθέτουν έμπυχο υλικό που μπορεί να διατεθεί για συμβουλευτικές δράσεις, όπως ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι κ.ά. Αναφέρθηκαν ξεχωριστά τα Πανεπιστήμια για την εκπόνηση προγραμμάτων και πρότζεκτ **(Αφηγητής Β)**.

- Τα πανεπιστημιακά τμήματα να αναμορφώσουν τα προγράμματα σπουδών τους. Να ενισχυθεί ο τομέας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πιθανόν να αποτελέσει και κατεύθυνση στα παιδαγωγικά τμήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε όλες τις λεγόμενες καθηγητικές σχολές να ενταχθούν μαθήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στα τμήματα ελληνικής φιλολογίας όπου θα πρέπει να ενταχθεί το μάθημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ώστε να υπάρχει μετά η δυνατότητα να εργασθούν στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού ή προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού **(Αφηγητής Γ)**.

- Οργάνωση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, μπορεί να γίνεται και από τους δήμους, είναι όμως σημαντικό τα μαθήματα να πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου τις ώρες που δεν λειτουργεί για τα παιδιά. Οι γονείς θα πρέπει να

είναι οι καλύτεροι σύμμαχοι των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης και προσαρμογής των παιδιών(Αφηγητής Δ).

