

# Διαπολιτισμική Αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Κώστας Παπαχρήστος, Σχ. Σύμβουλος Π.Ε.  
Email: krapachris@sch.gr

## Περίληψη

Η εισήγηση αυτή:

1. **Επισημαίνει** τον κομβικό *ρόλο των εκπαιδευτικών* στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο και καταγράφει τα αποτελέσματα *σχετικών ερευνών* που δείχνουν τα προβλήματα και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών.
2. **Παρουσιάζει** στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπ/κών
3. **Προτείνει** ένα μοντέλο διδασκαλικής εκπαίδευσης με τρία κύρια σημεία: τη Θεωρητική Βάση, τη Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας και την Εμπειρική Βάση.
4. **Καταγράφει** τα προβλήματα που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας και τις προϋποθέσεις που επηρεάζουν τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.
5. **Επισημαίνει** το ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

## 1. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιβάλλει τη συνεχή επαφή λαών και ατόμων και μας παραπέμπει στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπιστικού ιδεώδους, που η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να το υλοποιήσει στην πράξη, στο χώρο του σχολείου και να αφορά όλους τους μαθητές, αφού η διαπολιτισμική αγωγή δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στους μετανάστες μαθητές, αλλά απευθύνεται και αφορά τόσο τους μαθητές της πλειονότητας όσο και αυτούς με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά από όπου και αν προέρχονται (Πριόβολου 2001: 36-37).

Βασική λοιπόν μας θέση μας είναι ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση που καλείται να αντιμετωπίσει την ετερογένεια, δεν αφορά μόνο τις μειονοτικές ομάδες, αφορά εξίσου και τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Ο δρόμος της κατά νόησης του «άλλου» και της εδραίωσης διαλόγου μαζί του περνάει κατ' ανάγκη μέσα από την κατανόηση της πολλαπλότητας, της ετερογένειας και της αντιφατικότητας της «δικής μας» ομάδας.

**Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός** στη νέα πραγματικότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς ((Παπάς, 1998. Ανδρέου, 1998. Ματσαγγούρας, 2002. Μαυρογιώργος, 1999. Ξωχέλλης, 2005. Παπαναούμ, 2003. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ιδιαίτερα την προετοιμασία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα των μαθητών, στο πλαίσιο των στόχων για το 2010. Από το 1997 η Ε.Ε. προτρέπει για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Συνιστά την αποφυγή εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίασης των άλλων πολιτισμών, ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής ((βλ. Ε.Ε., Επιτροπή των Περιφερειών, 1997:44). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν δηλ. κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002α).

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών και στην Ελλάδα, όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των

γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, *δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί*. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη (1997), Μάρκου (1997), Νικολάου (2000), Παπαχρήστος-Παλαιολόγου (2002β), Φραγκουδάκη (1997), Τριάρχη-Herrmann (2000), Unicef (2001), Σπινθουράκη (2001), Γκότοβου-Αθανασίου (2002), Κοσσυβάκη (2002), Καρατζιά-Σπινθουράκη (2005), Μάγου (2005), Σκούρτου (2005), Ρουσάκη-Χατζηνικολάου (2005), Γκόβαρη (2005), Κασίμη (2005), Νικολούδη (2005), Παπαχρήστος (2005) κ.ά..

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους», μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη (Μάγος, 2005) και αποδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Νάκας, 1994).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Παν/μίων, δηλώνουν πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός ως ανύπαρκτος, πρέπει να μας προβληματίσει (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2004). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ελάχιστα αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους (Καρλατήρα, 2002: 40. Unicef, 2001). Ο Γεωργογιάννης αναφέρει, ότι το Παν/μιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους» (2004:50). Ο Γκότοβος υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ότι ακόμη και σήμερα σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα δεν υπάρχει η διαπολιτισμική αγωγή ως μάθημα (Τρίγκα, 2005:48). Ο Χιωτάκης τονίζει ότι η ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων, δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκε για την επιστημονική, επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου. Προτείνει εξειδίκευση σπουδών και διδασκαλία ενδεικτικών ενοτήτων, σε προπτυχιακό επίπεδο, μεταξύ των οποίων βασική θέση να έχουν τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χιωτάκης, 2002:82).

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μία κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Garcia & Pugh, 1992. Craft, 1996. Banks, 2001 & 2004. Παπαχρήστος 2003β. Γεωργογιάννης, 2004).

Διαπολιτισμική ετοιμότητα ορίζουμε την επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, τις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει όσον αφορά τα θέματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αλλά και την ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές, τα "αξιώματα" και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη: α) διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και στη συσχέτιση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη και β) στη μείωση των προκαταλήψεων, με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, που επιτρέπουν τη συνεργασία, την αυτοέκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002:44). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει, αλλά στις δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Αποφασιστική σημασία δεν έχει η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς, όσο ο τρόπος της προσέγγισης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και η σχέση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Η μονογλωσσική, μονοπολιτισμική, στη βάση της εθνοκεντρική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτείται να επανασχεδιαστεί, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα του σημερινού ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Nieto, 1992. Gay, 1994. Craft, 1996. Παπάς 1998. Δαμανάκης 2002. Banks, 2004. Γκόβαρης, 2005. Νικολάου, 2005). Οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πρέπει να εμπλουτίζουν όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα Παν/μια και στους θεσμοθετημένους φορείς επιμόρφωσης (Π.Ε.Κ., Π.Ι., ΥΠΕΠΘ, Διδασκαλεία, Σχ. Σύμβουλοι, προγράμματα του Γ' Κ.Π.Σ κ.ά.).

## **2. ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΡΙΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να παρέχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές, πολλοί εκ των οποίων έχουν περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, προτείνουμε ένα μοντέλο διδασκαλικής εκπαίδευσης με τρία κύρια σημεία: τη Θεωρητική Βάση, τη Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας και την Εμπειρική Βάση.

**Η Θεωρητική Βάση.** Η Θεωρητική Βάση πρέπει να παρέχει πληροφορίες για τη φύση και τα θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέτοντας τα θεμέλια πάνω στα οποία ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να οικοδομήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να εφαρμόσει αποτελεσματικά ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα. Η έλλειψη γνωστικού υπόβαθρου σημασιοδοτεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό προς τη διαφορετικότητα περιβάλλον. Η Θεωρητική Βάση εστιάζει: α) στους κοινούς ορισμούς, β) στη γνώση των θεμάτων και γ) στον προσδιορισμό της προσωπικής ταυτότητας.

Η ύπαρξη κοινών ορισμών για τους όρους και τα θέματα που εξετάζονται είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ικανοί να απαντούν στο «Τι είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση;» και πρέπει να έχουν μια ενοποιημένη άποψη για τους σκοπούς της. Ο ακόλουθος ορισμός είναι μια συλλογή από ορισμούς των Banks & McGee-Banks (1993) και Bennett (1990). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε μια ιδέα ή έννοια, σε μια εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση και σε μια διαδικασία. Ενσωματώνει την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο τους, την κοινωνική τους τάξη, την εθνότητά τους ή τη φυλή τους πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι επίσης μια μεταρρυθμιστική κίνηση που προσπαθεί να αλλάξει τα σχολεία σε τέτοιο σημείο που αυτές οι ίσες ευκαιρίες να υπάρχουν για όλους τους μαθητές. Τέλος, είναι μια εν εξελίξει διαδικασία με στόχους που δεν θα υλοποιηθούν ποτέ πλήρως, αλλά ένα ιδανικό για το οποίο όλοι πρέπει συνεχώς να πασχίζουν για την επίτευξή του (Μάρκου, 1998:31-32).

Κατά συνέπεια, οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι:

1. Να προάγει τον υψηλό βαθμό σκέψης και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, έτσι ώστε να αυξηθεί η σχολική προσπάθεια όλων των μαθητών.
2. Να αυξήσει τη συναίσθηση και την επίγνωση της ιστορίας, του πολιτισμού και των μορφών όλων των εθνικών και φυλετικών ομάδων.
3. Να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία και την ταυτότητα των μαθητών.
4. Να προάγει την εκτίμηση και αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών σε τέτοιο σημείο, ώστε να εξετάζονται περισσότερο με ένα ισότιμο τρόπο, παρά με το δίπολο ανωτερότητας/κατωτερότητας και να αποδίδεται σημασία στις ομοιότητες αντί των διαφορών.
5. Να αναπτύξει την κατανόηση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και του αλληλοεξαρτώμενου κόσμου (Gay, 2000).

**Η Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας.** Το σημείο αυτό εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες ικανότητες που αφορούν στην πρόσκτηση και ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, στη γνώση της σχέσης ανάμεσα στη Μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό και στην αυξημένη ικανότητα να αποδέχονται τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών (Κασσίμη, 2005).

Κάτω από ιδανικές συνθήκες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κάποια δίγλωσση ικανότητα. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, η πρωταρχική σημασία εστιάζεται στη γνώση της γλωσσικής ανάπτυξης, στη διαδικασία πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας και των διδακτικών τεχνικών που θα βοηθήσουν τους μαθητές.

Η γνώση, κατανόηση και αποδοχή της αλληλεξάρτησης γλώσσας και πολιτισμού, θεωρείται μια σημαντική δεξιότητα, απαραίτητη για τους δασκάλους. Η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι μέρος της ταυτότητάς τους ως άτομα. Η γλώσσα είναι μια λειτουργία του πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο, η οποία πρέπει να γίνεται αποδεκτή και να καλλιεργείται, πάντως να μην απορρίπτεται (Τριλιανός, 2006:26). Η μητρική γλώσσα είναι αυτή με την οποία σκέφτονται, μιλούν, αφηγούνται ή συνεργάζονται οι μαθητές και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ο εξοστρακισμός της μητρικής γλώσσας από το σχολείο, φαινόμενο συνηθισμένο στο ελληνικό σχολείο, οφείλεται στην άγνοια των εκπαιδευτικών να στηρίζουν την εκμάθηση της ελληνικής στη μητρική γλώσσα των μαθητών, ως βάση για την σχολική ένταξη και επιτυχία. Η άγνοια των εκπαιδευτικών οφείλεται στην ανεπαρκή εκπαίδευση/επιμόρφωση που λαμβάνουν σε προπτυχιακό επίπεδο, αλλά και στους θεσμούς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με γνώση και ικανότητα/ες ώστε να αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές ρίζες της γνώσης και τους στενούς δεσμούς της με τη γλώσσα. Οι λογικές μορφές συλλογισμού και ομιλίας εξελίσσονται μέσα σ' ένα πολιτισμικό πλαίσιο, που είναι συγκεκριμένο και όχι καθολικό ώστε να ισχύει για όλους τους ανθρώπους (Gundaga,, 2003). Οι συζητήσεις, η επιχειρηματολογία, η ερμηνεία ακολουθούν τους πολιτισμικά αποδεκτούς κανόνες της συμπεριφοράς και του συλλογισμού. Δεδομένου ότι οι μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων μαθαίνουν τον πολιτισμό τους και αποκτούν τη γλώσσα τους, σημαίνει ότι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα σύμβολα και τις έννοιες ενός συγκεκριμένου πολιτισμού. Με τα πολιτισμικά αυτά πρότυπα αποκτούν μια μοναδική παγκόσμια άποψη/αντίληψη για το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Αυτή η «παγκόσμια» άποψη ερμηνεύει το σκοπό της ζωής, τη φύση της ζωής και τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο. Έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε πώς ο πολιτισμός έχει επιπτώσεις στο πώς οι άνθρωποι ταξινομούν και οργανώνουν τον κόσμο, τι γι' αυτούς είναι σημαντικό και τι όχι.

Οι εκπ/κοί πρέπει να γνωρίζουν πώς η πολιτισμική επιρροή επιδρά στη γνώση και ιδιαίτερα για τους μαθητές των μεταναστατευτικών ομάδων που αναπτύσσουν ακόμα τη γλώσσα της σκέψης. Αν και ο πολιτισμός, όπως αναλύσαμε προηγουμένως επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη σκέψη των μαθητών, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί στις χώρες υποδοχής και κυρίως στην Ελλάδα που εξετάζουμε, αναμένουν από τους μαθητές με ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα να κατανοήσουν και να μάθουν πολλές νέες και σύνθετες ιδέες (ακαδημαϊκή γλώσσα) στη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε σύντομο χρονικό διάστημα (Σπαντιδάκης, 2004). Η απαίτηση αυτή, που συνοδεύεται και με την αξιολόγηση στη λογική του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής, είναι που οδηγεί πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές σε μειωμένη σχολική επιτυχία και μικρή ακαδημαϊκή απόδοση (Κολιάδης, Αγαλιώτης, Πανάικας κ.ά., 2003: 187). Οι εκπ/κοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι δεν πρέπει και δεν είναι δίκαιο να απαιτούν τη «συμμόρφωση» των μαθητών αυτών στη λογική των κυρίαρχων σχολικών παραδόσεων της ελληνικής πραγματικότητας, διότι έτσι συμβάλλουν στην αποτυχία των μαθητών αυτών, αφού τις όποιες δυσκολίες στο συμβολικό επίπεδο (πολιτισμικό, γλωσσικό) τις αναγάγουν σε δυσκολίες μάθησης και υιοθετούν την αντίληψη του «ελλείμματος» και όχι της διαφορετικές καταβολές, που το σχολείο πρέπει να παίρνει υπόψη (Soto, 2002).

Η Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων με τους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές προελεύσεις. Επίσης τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν συναισθηματική ταύτιση (ενσυναίσθηση) και να είναι περισσότερο ευαίσθητοι στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος δίνει στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για να βοηθήσουν τους μαθητές με περιορισμένη επάρκεια της ελληνικής γλώσσας και αναγνωρίζει τον πλούτο που αυτοί οι μαθητές φέρνουν στην τάξη. Η γλωσσική διαφορετικότητα έτσι, εκλαμβάνεται σαν μια όψη της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Bygam & Morgan, 1994).

Ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι μονογλωσσικοί, ή στην καλύτερη περίπτωση μερικώς δίγλωσσοι, μπορούν να καταλάβουν τις βασικές διαδικασίες πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας. Πρέπει να επιμορφωθούν από τους θεσμούς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και να γνωρίζουν βασικές απόψεις σημαντικών θεωρητικών, όπως ο Krashen (1991) και ο Cummins (1979, 1981, 1989) μεταξύ άλλων, για τη δίγλωσση εκπαίδευση και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου, 2000).

Ο στόχος του σημείου αυτού είναι να φτάσουν οι εκπαιδευτικοί στο έκτο στάδιο του Banks (1994), την εγκαθίδρυση των οικουμενικών οπτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν ανάμεσα στην πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα και στις παγκόσμιες αντιλήψεις. Οι περιορισμένες εμπειρίες με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέρουσες ομάδες στις δικές τους κοινότητες καθιστά δυσκολότερο γι' αυτούς να δουν και να αποδεχθούν την διαφορετικότητα σαν μέρος της πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας. Ωστόσο, ενώ θα μπορούσαν να αποκτήσουν αυτή την ικανότητα, θα ήταν σημαντικό γι' αυτούς παράλληλα να συνειδητοποιήσουν τις υπάρχουσες οικουμενικές αντιλήψεις και να διευρύνουν τις εικόνες τους για τον σύγχρονο κόσμο (Banks, 1994).

**Η Εμπειρική Βάση.** Η Εμπειρική Βάση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μέσα από την πρακτική εξάσκηση στους θεσμούς αντισταθμιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Τ.Υ., Φ.Τ. και διαπολιτισμικά σχολεία) να αποκτήσουν βιώματα με τους μαθητές των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Αυτό είναι βασική συνιστώσα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να έχουν καθοδήγηση και βοήθεια από έμπειρους και καταρτισμένους διαπολιτισμικά εκπαιδευτές. Διαφορετικά η αποτελεσματικότητα του πεδίου εμπειρίας θα είναι αμφισβητήσιμη και οι εκπαιδευτικοί μη επαρκείς στο εκπαιδευτικό τους έργο (Verma, 1993).

Οι σχέσεις επιμορφωτών και εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζονται σε ευκαιρίες κατάρτισης και στην από κοινού διαμόρφωση σκοπών και στόχων που θα λαμβάνουν υπόψη τον πλουραλισμό του ελληνικού σχολείου, τις ανάγκες των μαθητών και θα αναπτύσσουν ένα κλίμα υποστηρικτικό της διαφορετικότητας. Η επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να διεξάγεται κατά τη διάρκεια ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και να είναι κατά βάση ενδοσχολική (Ξωχέλλης, 2005). Τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για τους δασκάλους οφείλουν να εστιάζουν στις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και να επιφέρουν αλλαγές τόσο στη συμπεριφορά όσο και στο γνωστικό, συναισθηματικό τομέα (Sleeter, 1992). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι μέρος της διαδικασίας αναδιοργάνωσης όλου του σχολείου και όχι μια ξεχωριστή δραστηριότητα που εξαντλείται στο ατομικό επίπεδο (Singelis, 1998).

### **3. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ – ΔΕΥΤΕΡΗΣ & ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ**

Η διδασκαλία μιας γλώσσας και όχι μόνο της νεοελληνικής, σε τάξεις με ανομοιογένεια μαθητών: εθνοτική-γλωσσική-γνωστική-κοινωνική-πολιτισμική, είναι δύσκολη, γιατί και οι απαιτήσεις είναι πολλές και ποικίλες, ακόμα και στην προσχολική ηλικία (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004). Ο πίνακας που παραθέτουμε εμπειρέχει ενδεικτικά μερικές από τις βασικότερες διαφοροποιήσεις, οι οποίες παρατηρούνται σε μαθητές με διαφορετική προέλευση, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας. Όπως με σαφήνεια φαίνεται, οι μαθητές που είναι ελληνόγλωσσοι ξεκινούν με εννέα (9) τομείς υπεροχής σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους, οι οποίοι είναι αλλόγλωσσοι. Οι παλιννοστούντες επίσης μαθητές υπερέχουν σε πέντε (5) τομείς έναντι των αλλοδαπών μαθητών. Οι μαθητές αυτοί ουσιαστικά είναι δίγλωσσοι. Μπορεί, ωστόσο, να συναντήσει κανείς σ' αυτά και τις πέντε κατηγορίες διγλωσσίας, που καταγράφονται στον πίνακα (Δαμανάκης, 1997). Ενδέχεται, για παράδειγμα, αν ήρθαν σε βρεφική ηλικία στην Ελλάδα ή γεννήθηκαν εδώ και οι γονείς τους μιλάνε την ελληνική και μια άλλη γλώσσα εξίσου καλά, να αποκτήσουν μια **ταυτόχρονη διγλωσσία**: να μάθουν δηλαδή από μικρή ηλικία να εκφράζονται και στις δύο γλώσσες.

Ενδέχεται όμως οι γονείς να χρησιμοποιούν μόνο μια γλώσσα για επικοινωνία και η δεύτερη να αναπτυχθεί σταδιακά στο νηπιαγωγείο. Στην περίπτωση αυτή έχουμε **πρώιμη ή διαδοχική διγλωσσία**. Η δεύτερη γλώσσα, δηλαδή, αρχίζει και καλλιεργείται νωρίς και διαδέχεται την πρώτη, αν δεν είναι η γλώσσα της χώρας στην οποία ζει το παιδί. Στην περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά των παλιννοστούντων ή των αλλοδαπών ήρθαν στη Ελλάδα στην εφηβική τους ηλικία, γνωρίζουν ήδη τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους και την ελληνική την αποκτούν στη συνέχεια. Τότε έχουμε **όψιμη ή προσθετική διγλωσσία** (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

**ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗ – ΔΕΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

**Πίνακας**

|          | <b>Ως μητρική (Ελληνόπουλα)</b>   | <b>Ως δεύτερη (Παλινοστούντες)</b>   | <b>Ως ξένη (Αλλοδαποί μαθητές)</b>   |
|----------|---|--|--|
| <b>1</b> | Κατέχουν ένα βασικό λεξιλόγιο για επικοινωνία   | Έχουν ακούσματα στην ελληνική και ενδεχομένως να έχουν διαμορφώσει και ένα βασικό λεξιλόγιο  | Δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία. Η γλώσσα είναι τελείως άγνωστη από λεξιλογική, ετυμολογική, παραγωγική άποψη ή από άποψη δομής |
| <b>2</b> | Μπορούν να κάνουν γραμματικά και συντακτικά προτάσεις, χωρίς να έχουν διδαχθεί γραμματική & σύνταξη                             | Μπορούν να προφέρουν με σχετική άνεση λέξεις και φράσεις πολυσύλλαβες  | Η γλωσσική διδασκαλία αρχίζει από το αλφάβητο, το σχηματισμό συλλαβών – λέξεων – προτάσεων – περιόδων - παραγράφων               |
| <b>3</b> | Κατανοούν σε μεγάλο βαθμό το λόγο των άλλων   | Μπορούν να κατανοούν σε ένα ποσοστό τον προφορικό λόγο των άλλων έστω κι αν δεν μπορούν να μιλήσουν  | Δυσκολεύονται να προφέρουν λέξεις ελληνικές και κυρίως πολυσύλλαβες  |
| <b>4</b> | Μπορούν να διακρίνουν σε αρκετές περιπτώσεις το σημαίνον από το σημαιόμενο ή το κυριολεκτικό από το μεταφορικό νόημα των λέξεων | Μπορούν να κατανοούν τα παραγλωσσικά στοιχεία  | Δε γνωρίζουν την κουλτούρα και γενικότερα το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η γλώσσα                                   |
| <b>5</b> | Κατανοούν τον ελλειπτικό και τηλεγραφικό λόγο   | Μπορούν να συνθέτουν, έστω και με ελλειπτικό τρόπο προτάσεις απλές   |  |
| <b>6</b> | Κατανοούν αλλά μπορούν και οι ίδιοι να χρησιμοποιούν παραγλωσσικά στοιχεία (ύφος, επιτονισμός)                                  | Μαθητές δίγλωσσοι με: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ταυτόχρονη διγλωσσία</li> <li>• Πρώιμη ή διαδοχική</li> <li>• Όψιμη ή προσθετική</li> <li>• Αφαιρετική διγλωσσία</li> <li>• Διπλή ημιγλωσσία</li> </ul> |  |
| <b>7</b> | Μπορούν να διατυπώνουν σκέψεις με λογική ή αλληλουχία   |  |  |
| <b>8</b> | Μπορούν να τεκμηριώνουν απόψεις   |  |  |
| <b>9</b> | Γνωρίζουν αρκετούς αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας  |  |  |
|          | <b>Μονόγλωσσοι μαθητές</b>  |  |  |

**Αθανασίου Α. (2002) (1999). Βαρλοκόστα Σ & Τριανταφυλλίδου Α. (2003)**

Το οικογενειακό περιβάλλον πιέζει αρκετές φορές τους μαθητές να μάθουν καλά και γρήγορα της γλώσσα της χώρας υποδοχής σε βάρος της μητρικής γλώσσας. Η πίεση αυτή οδηγεί σε **αφαιρετική διγλωσσία**. Άλλοτε οι γονείς δεν ασκούν καμία πίεση. Προσπαθούν να μιλήσουν και τις δύο γλώσσες, χωρίς όμως να τις έχουν διδαχθεί συστηματικά. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά δε μαθαίνουν ουσιαστικά καμιά γλώσσα στο σπίτι. Τότε έχουν **διπλή ημιγλωσσία**. Δεν ξέρουν καλά δηλαδή καμιά γλώσσα.

Στην περίπτωση διδασκαλίας της γλώσσας ως ξένης, αυτή οφείλει να αρχίσει από την αρχή, αφού δεν υπάρχει κανένα προαπαιτούμενο.

Από τα δεδομένα αυτά καθίσταται σαφές ότι η ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης και ξένης είναι πολύ δύσκολη υπόθεση και απαιτεί πολύ καλή κατάρτιση αλλά και εμπειρία των εκπαιδευτών.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, ακόμα και σήμερα, διδάσκουν τη γλώσσα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής: γραμματική, συντακτική, παραγωγική, ετυμολογική, κτλ., επειδή πιστεύουν ότι η κατοχή της δομής πιστοποιεί τη γνώση της γλώσσας (Σκούρτου, 2005) (Χατζησαββίδης, 2001). Αναμφίβολα η γνώση της δομής μιας γλώσσας είναι αναγκαία. Δεν είναι όμως αρκετή για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης. Κλασικό παράδειγμα οι γνώσεις που έχουν οι έλληνες μαθητές και οι υποψήφιοι για τα ΑΕΙ ή οι φοιτητές φιλοσοφικών σχολών στα αρχαία ελληνικά και στα λατινικά. Μπορεί να γνωρίζουν δηλαδή πολύ καλά τη δομή αυτών των γλωσσών αλλά δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για επικοινωνία (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002).

Επομένως η γνώση της δομής μιας γλώσσας μας παρέχει **γλωσσική πληρότητα** αλλά δε μας εξασφαλίζει **επικοινωνιακή πληρότητα**. Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο οι δάσκαλοι της γλώσσας οφείλουν να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της γλώσσας σε ποικίλες καταστάσεις επικοινωνίας με αποδεκτούς, κάθε φορά, γλωσσικούς κώδικες (Τοκατλίδου, 2003).

Η **επικοινωνιακή πληρότητα** αποκτάται όταν οι μαθητές και οι χρήστες μιας γλώσσας:

1) *Γνωρίζουν τις ποικίλες έννοιες λέξεων και φράσεων και επιλέγουν κάθε φορά αυτή που απαιτείται για κάθε περίπτωση επικοινωνίας.*

2) *Λαμβάνουν υπόψη τους το περιβάλλον στο οποίο επικοινωνούν καθώς και στους συνομιλητές τους. Σε ποιο χώρο, δηλαδή, βρίσκονται κάθε φορά. Ποιοι είναι οι συνομιλητές. Ποια είναι η μεταξύ τους σχέση, κοκ. Διαφορετικά, για παράδειγμα, συζητάει κανείς με έναν φίλο του, όταν πηγαίνει για καφέ, διαφορετικά όταν είναι σε δημόσιο χώρο, όπως: σχολείο, εκκλησία, θέατρο, κτλ. Διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας χρησιμοποιούν τα άτομα όταν συζητούν: ως φίλοι, ως μαθητές με εκπαιδευτικούς, ως υπάλληλοι με προϊστάμενους, ως πελάτες με εμπόρους, ως πολίτες με άτομα που ασκούν εξουσία κοκ. (Βαρλοκώστα – Τριανταφυλλίδου, 2003:23-26).*

3) *Προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα και με το θέμα το οποίο κάθε φορά τίθεται για συζήτηση. Διαφορετικό, για παράδειγμα, είναι το λεξιλόγιο και το ύψος, όταν η συζήτηση αφορά τη διασκέδαση, τις εκδρομές, την καθημερινότητα και διαφορετικό όταν ζητούνται πληροφορίες για εργασία, για συγκεκριμένους χώρους ή συζητούνται επιστημονικά θέματα κοκ.*

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

**α. Τις ανάγκες που έχουν, οι συγκεκριμένοι κάθε φορά μαθητές.** Αυτό προϋποθέτει διάγνωση αυτών των αναγκών. Δε μπορεί το περιεχόμενο μιας γλωσσικής διδασκαλίας να είναι το ίδιο και με τον ίδιο γλωσσικό κώδικα για όλους τους μαθητές. Χρειάζονται διαφοροποιήσεις, ώστε να καλύπτονται όλα τα επίπεδα. Χρειάζονται επίσης διακυμάνσεις στον γλωσσικό κώδικα, ώστε να γίνεται κατανοητή η διδασκαλία από τους μαθητές όλων των γλωσσικών επιπέδων.

Η διάγνωση αυτή είναι εύκολη, για τους εκπαιδευτικούς, είτε με χρήση σταθμισμένων tests, είτε με ασκήσεις, που μπορούν οι ίδιοι να προετοιμάσουν. Ωστόσο, η διάγνωση αυτών των αναγκών είναι ιδιαίτερα επιτακτική για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν τη νεοελληνική ως δεύτερη και ξένη γλώσσα, διότι μόνο εάν οι ανάγκες αυτές επισημανθούν, καταγραφούν και ιεραρχηθούν θα μπορέσουν να ικανοποιηθούν.

**β. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.** Σε ανομοιογενείς τάξεις, όπως αυτές που αναφέραμε, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το επίπεδο, στο οποίο οι μαθητές κατέχουν τη νεοελληνική γλώσσα. Συνήθως τα επίπεδα αυτά είναι τρία:

- των αρχάριων, των μέσων, των προχωρημένων.

Σ' αυτά τα επίπεδα υπάρχουν και επιμέρους διαβαθμίσεις, όχι μόνο για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες αλλά και για τους αυτόχθονες μαθητές (Βαρλοκώστα – Τριανταφυλλίδου, 2003:83-149).

**γ. Το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τη γλωσσική διδασκαλία.** Τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται σήμερα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ενοούν μόνο τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρική γλώσσα και ελάχιστα ή καθόλου ως δεύτερη και ξένη γλώσσα.

Κατά συνέπεια με τη σημερινή σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τη γλωσσική διδασκαλία σε διάφορα επίπεδα είναι αναγκαία. Η προετοιμασία του διδακτικού υλικού είναι κατ' αρχήν υποχρέωση της πολιτείας μέσω των αρμόδιων οργάνων της. Είναι όμως και έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να επιλέγουν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους διδάσκουν από διάφορα κείμενα, τα οποία θα θεωρηθούν ως κατάλληλα. Θετικό είναι επίσης το ότι προς την κατεύθυνση αυτή της παραγωγής διδακτικού υλικού, κινούνται και διάφορα προγράμματα στη χώρα μας, τα οποία χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως το πρόγραμμα της

Ένταξης των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, το πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων, το πρόγραμμα για την Ένταξη των παιδιών των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων στο σχολείο και το πρόγραμμα της «Παιδείας Ομογενών» (Παπαχρήστος, 2005)

**δ. Χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν τη γλωσσική διδασκαλία, όπως:**

**Η ομαδική διδασκαλία:** Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται περισσότερο από κάθε άλλη στα σχολεία μας, γιατί και τη διδασκαλία της μάθησης διευκολύνει και τον εκπαιδευτικό ανακουφίζει και του παρέχει τη δυνατότητα για ουσιαστικότερη βοήθεια στους μαθητές.

Προϋποθέτει, για να λειτουργήσει αποδοτικά μικρές ομάδες μαθητών (4-5 ατόμων). Η σύνθεση αυτών των ομάδων θα πρέπει να περιλαμβάνει μαθητές ποικίλων δυνατοτήτων στη γλώσσα, έτσι ώστε να υπάρχει βοήθεια και εκ μέρους της ομάδας.

Η ομαδική διδασκαλία ενδείκνυται περισσότερο σε τάξεις όπου υπάρχουν αλλόγλωσσοι μαθητές. Ενδέχεται κάποιοι από αυτούς να ξέρουν λίγο καλύτερα ή αρκετά καλύτερα τη νεοελληνική γλώσσα. Σ' αυτή την ομάδα θα ενσωματωθούν κι αυτοί που δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα, ώστε να τους παρέχονται βασικές πληροφορίες κι επεξηγήσεις.

Ο εκπαιδευτικός περιέρχεται τις ομάδες, συζητά με τους μαθητές, λύνει απορίες και ανατροφοδοτεί τη συζήτηση με νέα κάθε φορά δεδομένα.

Έχει μεγάλη δόση αλήθειας η άποψη ότι ο καλύτερος δάσκαλος για έναν μαθητή είναι ο συμμαθητής του. Τα παιδιά έχουν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας, οι οποίοι γίνονται αμεσότερα και πληρέστερα κατανοητοί, από τους αντίστοιχους κώδικες των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2000).

**Η συνεργατική διδασκαλία :** Ενδείκνυται κυρίως σε τάξεις με σχετικά μεγάλο αριθμό ξενόγλωσσων μαθητών και ιδιαίτερα αλλοδαπών. Συνήθως διεξάγεται από δύο εκπαιδευτικούς. Τον εκπαιδευτικό της τάξης κι έναν συνεργάτη του, ο οποίος γνωρίζει και τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να τους εξηγήει αυτά που δεν καταλαβαίνουν στα ελληνικά. Όπου δεν υπάρχει δυνατότητα για χρήση δίγλωσσου εκπαιδευτικού ως βοηθού και συνεργάτη του δασκάλου της τάξης, το ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει ένας γονιός που είναι δίγλωσσος (Slavin, 1983. Tiedt, 1990).

Η συνεργασία αυτή διαρκεί, μέχρι οι αλλόγλωσσοι μαθητές καταστούν ικανοί να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Μετά, το έργο ολοκληρώνεται με τη διδασκαλία σε ομάδες. Είναι ευνόητο ότι η συνεργατική διδασκαλία ενδείκνυται σε σχολεία όπου δε λειτουργούν τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα.

**ε. χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες προωθούν την εκμάθηση της νεοελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όπως για παράδειγμα :**

- Χρήση μουσικής και τραγουδιών για τη γλωσσική διδασκαλία
- Κοινές εκδηλώσεις στο σχολείο με μουσική, τραγούδια, χορό, φαγητά από διάφορες χώρες με συμμετοχή και των γονιών των μαθητών.
- Συλλογή γλωσσικού υλικού από διάφορες χώρες όπως: τραγούδια-παραδόσεις, ιστορίες, αινίγματα, ανέκδοτα, ήθη και έθιμα, προλήψεις και δεισιδαιμονίες κτλ. Η επεξεργασία αυτού του υλικού και η συγκριτική μελέτη του βοηθάει συστηματικά στην προσέγγιση των μαθητών από διάφορες χώρες, στην αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού και παρέχει πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες στους μαθητές, οι οποίες σταδιακά αντισταθμίζουν την όποια καθυστέρηση έχει προκύψει από τη συνδιδασκαλία ετερογενών ομάδων.
- Διεύρυνση του καταλόγου διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα σχολεία. Παροχή δηλαδή δυνατοτήτων σ' αυτούς να επιλέγουν μια ξένη γλώσσα της αρεσκείας τους και όχι αυτή που αναγκαστικά προσφέρει το σχολείο. Οι ενδεχόμενες αντιρρήσεις ότι αυτό απαιτεί επιπλέον δαπάνες στον προϋπολογισμό δεν είναι πειστικές. Εξάλλου τα Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, τρεις γλώσσες που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα στις χώρες μας σήμερα, είναι γνωστό ότι οι μαθητές ελάχιστα τις μαθαίνουν στο σχολείο. Η διδασκαλία αυτών συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται στα φροντιστήρια. Θα μπορούσαν επομένως στις γλώσσες αυτές να προστεθούν και άλλες, κυρίως Βαλκανικές, με μεγάλο ποσοστό μεταναστών στη χώρα μας, ώστε η επικοινωνία να είναι αμφίδρομη και τα όποια προβλήματα να περιοριστούν στο σχολείο.
- Δε παραγνωρίζουμε ότι η έως τώρα επιλογή των ξένων γλωσσών στα σχολεία μας συνδέεται και με αντίστοιχα κοινωνικό-οικονομικά θέματα καθώς και με ιδεολογικό-πολιτικές προεκτάσεις (Levine, 1990. Meek, 1996). Επίσης, ότι έτσι αναγνωρίζεται το κύρος μιας γλώσσας, αλλά και της ιστορίας και της πολιτισμικής κληρονομιάς που μεταφέρει. Αυτό όμως είναι άδικο, γιατί δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες, ευγενέστερες ή λιγότερο



ευγενείς, ούτε ιστορία και πολιτισμός μιας χώρας ανώτερο ή κατώτερο από αυτόν μιας άλλης χώρας. Υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες, ιστορίες και πολιτισμοί με τη δική τους αδιαπραγμάτευτη αξία και σπουδαιότητα ο καθένας (Παπαχρήστος, 2003<sup>α</sup>).

### 3.1. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας (Γ1) στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης είναι και η αποδοχή στο σχολείο της μητρικής (Γ1) γλώσσας των μαθητών, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς, που αυτή μεταφέρει από κάθε χώρα.

Η μητρική γλώσσα (Γ1) είναι το βασικό μέσο με το οποίο τα άτομα :

- Επικοινωνούν με τους ανθρώπους του στενότερου οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος.
- Δομούν τη σκέψη τους, σχηματίζουν έννοιες και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους.
- Κοινωνικοποιούνται στο σπίτι και στα πρώτα σχολικά βήματα
- Εκφράζουν τα συναισθήματά τους.
- Αναπτύσσουν τις προσωπικότητές τους.

Αδιαφορία ή, το χειρότερο, ειρωνεία και «εμπαιγμός» στο σχολείο των μαθητών για τη μητρική τους γλώσσα μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις: ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές. Είναι η χειρότερη μορφή κοινωνικού ρατσισμού, αφού είναι γνωστό ότι κανένα άτομο δε διαλέγει ούτε τους γονείς του, ούτε τον τόπο στον οποίο θα ζήσει, ούτε τη γλώσσα την οποία θα πρωτακούσει και θα πρωτομιλήσει.

Από την άλλη πλευρά έρευνες έχουν δείξει ότι εμμονή στην αποκλειστική διδασκαλία αλλά και καλλιέργεια μιας δεύτερης γλώσσας, όπως αυτής της χώρας υποδοχής, στα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων, τα οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις και σε αποτυχία, σε σύγκριση με τις επιδόσεις των μονόγλωσσων συμμαθητών τους. Αποτυχία, όχι μόνο σχολική, αλλά και επαγγελματική και κοινωνική (Skutnabb – kangas, 1991).

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι η αδιαφορία για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας αποβαίνει σε βάρος και της καλλιέργειας και της ανάπτυξης και μιας ξένης γλώσσας, αφού είναι δεδομένη η σχέση και η αλληλεπίδραση της Γ1 και Γ2. Επομένως, μια καλή ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας (Γ1) συμβάλλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη μιας δεύτερης (Γ2) γλώσσας ή και περισσότερων γλωσσών (Cummins, 1989).

Κατά συνέπεια το σχολείο, όπου μπορεί και είναι εφικτό, οφείλει να ενισχύει την καλλιέργεια της Γ1 στους αλλόγλωσσους μαθητές τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό τους λόγο. Οφείλει επίσης, να τους ενισχύει να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, όπως και στη Γ2.

Το θέμα αυτό βέβαια, δημιουργεί για τα σχολεία των χωρών υποδοχής προβλήματα, όπως για το ποιος θα διδάξει όλες τις Γ1 των μαθητών, σε ποιο χρόνο, με ποια κεφάλαια, με τι υλικό κτλ.

Αν όμως το σχολείο δε μπορεί να ανταποκριθεί το ίδιο στο έργο αυτό, το οποίο είναι δύσκολο, πράγματι, τότε οφείλει να προτείνει στις διάφορες εθνικές μειονότητες να καλύψουν οι ίδιες το κενό και να συμπαρασταθεί στην υλοποίησή του. Οι εμπειρίες που διαθέτουμε ως χώρα στον τομέα αυτό από τους Έλληνες μετανάστες, απανταχού της γης, είναι αψευδείς μάρτυρες αυτής της σπουδαιότητας

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ.& Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2002, 23-44.
- Ανδρέου, Α. (1998). «Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». Εκπαιδευτική Κοινότητα, 44, 40-44.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*, Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών – Κ.Ε.Δ.Α., Αθήνα.
- Βούλγαρης, Γ., κ.ά. (1995). «Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του "Άλλου" στη σημερινή Ελλάδα. Πορίσματα εμπειρικής έρευνας», στο: Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, τχ.5, Απρίλιος 1995, σσ. 81-100.
- Γεωργογιάννης, Π. (2005). «Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις», στο: Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη*

- ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 29-42.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 50.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους», στο: Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, σσ. 65-74.
- Γκότοβος, Α.& Μάρκου, Γ. (2003-2004). *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Δάμα, Γ. (2006). «Διαπολιτισμικά τα σχολεία μας», εφ. *Ελευθεροτυπία*, 27-02-2006.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δεληθανάση, Μ. (2005). «Έλληνες, οι πιο ξενόφοβοι στην Ευρώπη». *Εφ. Καθημερινή*, 18-12-05.
- Δεληθανάση, Μ. (2007). «Το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής αναλύει τα δημογραφικά και οικονομικά 1,2 εκατ. Ανθρώπων», *Εφ. Καθημερινή*, 20/01/07.
- Ευρωπαϊκή Ένωση - Επιτροπή των Περιφερειών, *Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες, 1997, 1-4.
- ΙΜΕΠΟ, (2005). *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης. Το προφίλ των μεταναστών στην Ελλάδα & στατιστική απεικόνιση*. Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.
- Ζέρβας, Χ.(2004). «Δεν έχουμε μάθει να συνυπάρχουμε με αλλοδαπούς». *Εφ. Ελευθεροτυπία*, 25-09-2004, σσ. 62-63.
- Ζέρβας, Χ. (2005). «Ανθρώπινα δικαιώματα, απάνθρωπες παραβιάσεις». *Εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 11-12-2005, 56-57.
- Θεοδωράκης, Σ. (2006). «Ο ρατσισμός των μεγάλων είναι πιο ενοχλητικός». *Εφ. Τα Νέα*, 24-03-06, 39.
- Καβουνίδη, Τ. (2002). *Χαρακτηριστικά Μεταναστών: το ελληνικό πρόγραμμα νομιμοποίησης του 1998*. Αθήνα, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας & Εκδόσεις Σάκουλα.
- Καλτσώνη, Δ. (2002). «Τα δημοκρατικά δικαιώματα υπό αμφισβήτηση», στο: *Θέματα Παιδείας*, τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας, τχ. 10-11/2002, σσ.20-25.
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διευρέυνση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.
- Καράτζιου, Ν. (2005). «Το στοίχημα με τους μετανάστες». *Εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 13-11-05, 26).
- Καρλατίρα, Π. (2002). «Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου». *Εφ. Το Βήμα*, 6-1-02, 40.
- Καρύδης, Β. (1996). *Η Εγκληματικότητα των Μεταναστών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 13-24.
- Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.(2004). *Μ.Μ.Ε. και Ρατσισμός*, Π. Χαραμής (επιμ.-εισαγωγή), Αθήνα, σσ. 9-10.
- Κολιάδης, Ε., Αγαλιώτης, Ι., Πανάικας, Π. κ.ά. (2003). «Ανάγνωση – Γραφή – Αριθμητική: απόκτηση και εμπέδωση των βασικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο», στο: Ε. Κολιάδης, R. Seebauer, Z. Helus (επιμ.), *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας*, Τ. Β΄, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 185-211.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 37-45.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο: Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ,

- Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 143-153.
- Μάρκου, Γ. (1998). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα, Κε.Δ.Α.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Κ.Ε..Δ.Α..
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Μουτούση, Ν. (2005). «Ξεκρέμαστοι οι μετανάστες». *Εφ. Τα Νέα*, 20-4-05, 10.
- Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2003). *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική πολιτική*. Μελέτες του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Νάκας, Θ. (1994). «Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις – Η στάση των εκπαιδευτικών». Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: *Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..
- Νανούρης, Δ. (2005). «Φοβόμαστε ο ένας τον άλλον». *Εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 13-11-05, 29).
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ. (2006). «Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και την Ευρώπη», *Περ. Εκπαίδευση & Επιστήμη*, Παν/μιο Ιωαννίνων, σσ. 274-287.
- Νικολούδης, Δ. (2005). Η γλωσσική διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής: Μια μελέτη των διδακτικών επιλογών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 25-36.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα, Ατραπός.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην προοπτική του μέλλοντος. *Νέα παιδεία*, 98, 77-91.
- Παπαδόπουλος, Χ. (2005). «Μεταναστευτική Πολιτική: Όλα εδώ αλλάζουνε, όλα τα ίδια μένουν...», *Εφ. Αυγή*, 3/4/ 2005, σ. 27.
- Παπαδοπούλου, Α. (2006). «Οικογενειακή επανένωση των μεταναστών», στο: ΙΣΤΑΜΕ, *Προτάσεις για την ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα, ΙΣΤΑΜΕ, σσ. 7-10.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τ. Α', Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2003α). «Παιδαγωγικές δραστηριότητες και σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά του Συνεδρίου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας και του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» με θέμα: *Ο Σεβασμός των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση*, Αθήνα, 28-29 Νοεμβρίου 2001. Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 131-145.
- Παπαχρήστος, Κ. (2003β). Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 30-42.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005). «Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε.», στο: Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 340-352.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). «Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001, σσ. 125-142.

- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). «Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας»(2002), στο: Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000, Ατραπός, Αθήνα 2002, σσ.199-214.
- Ρουσσάκης, Ι. & Χατζηνικολάου, Α. (2005). «Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα», στο: Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, σσ. 75-86.
- Σκούρτου, Ε, Βρατσάλης, Κ. Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ-Συγγραφείς.
- Σκούρτου, Ε. (2005). «Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους», στο: Κ.Α. Βρατσάλη (επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*, Αθήνα, Νήσος, 261-272.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (2000). *Διγλωσσία. Τετράδια Εργασίας Νάζου*, Ρόδος, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τοκατλίδου, Β.(2003). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Πατάκης.
- Τριάρχη-Heppmann, Β.(2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: ψυχολογιστική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τρίγκα, Ν. (2005). «Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού». *Εφ. Το Βήμα*, 16-10-05.
- Τριλιανός, Α.(2006). Προλεγόμενα στο: Ρ. Tiedt & Ι. Tiedt, *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, Αθήνα, Παπαζήσης, σσ. 23-27.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΙΠΟΔΕ, (2003). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Unicef,(2001).*Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Unicef & κόσμος, 45, 32-39.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997). “*Τι είν’ η πατρίδα μας;*” *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Φρεμεντίτης, Σ. (2005). «Η Οδύσσεια των μεταναστών για τη νομιμοποίηση». *Εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 6-11-05, 56.
- Χατζηϊορδάνογλου, Χ.(2006). «Θύμα διακρίσεων ένας στους τρεις μετανάστες στην Ελλάδα», *εφ. Ο Κόσμος του Επενδυτή*, 18/19-11-2006.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). «Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο». Στο: Βάμβουκας, Μ. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μαθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (πρακτικά συνεδρίου), Αθήνα, Ατραπός.
- Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.
- Appleton, Ν. (1983). *Cultural pluralism in education*. New York: Longman.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. (1993). *Multicultural Education: Issues and perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational Horizons*, 69 (3) 135-140.
- Banks, J. A. (1994). *Stages of ethnicity, in Multiethnic Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2004).*Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. (επιμ.-πρόλογος: Ε. Κουτσοβάνου) Αθήνα, Παπαζήσης.
- Batelaan, P. (1995). *Education and tolerance in multi-cultural groups. In-Service Training Programme for Teachers*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Bruder, I. (1992). Multicultural education: Responding to the demographics of change. *Electronic learning*, 12, pp.2, 20-27.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An international Review*, London, Falmer Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Στο: Office of Bilingual Education, *Schooling and language minority students; A theoretical framework*. Los Angeles, CA: California State University.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. California: Association for Bilingual Education.
- Day, E. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press,
- Dunn, W. (1993). Educating diversity. *American Demographics*, 38-43.
- Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). Multicultural education in teacher preparation programs: A political or an educational concept? *Phi Delta Kappa*, 214-219.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. (Urban Monograph Series). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gundara, J. (2003). *Intercultural education: World on the brink*, London, Institute of Education, University of London.
- Hargreaves. A. (1994). *Changing teachers, changing times – teachers' work and culture in the postmodern age*. London, Cassell.
- Hoopes, D. (1980). Intercultural Education. *Phi Delta Kappa Fastback*, v. 144. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Krashen, S. D. (1991). The input hypothesis and language education. In K. S. Goodman, L. B. Bird, & Y. M. Goodman, *The whole language catalog*. Santa Rosa, CA: American School.
- Levine, J. (ed). *Bilingual Learners and the Mainstream curriculum*. London: *The falmer Prees*.
- Moyers, S. (1993). Bridging the culture gap. *Instructor*, 31-33.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Pallas, A. M., Natiello, G., & Mc Dill, E. L. (1989). The changing nature of the disadvantaged population: Current dimensions and future trends. *Educational Researcher*, 18, 16-22.
- Singelis, T. M. (ed.) (1998). *Teaching About Culture, Ethnicity & Diversity: Exercises and Planned Activities*. London: Sage.
- Skutnabb – kangas, T. (1991). Swedish strategiew to prevent integration and national ethnic minorities. In: O. Carcia (ed) *Bilingual Education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Sleeter, C. E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43, 141-148.
- Soto, L. D. (Ed.) (2002). *Making a difference in the lives of bilingual/bicultural children*, New York: P. Lang.
- Slavin, R., *Cooperative learning*, New York, Longman, 1983.
- Tiedt, P.L., Tiedt, I.M., *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston, 1990.
- Verma, G. K. (1994). *Cultural diversity and the curriculum*. London: Falmer Press.
- Verma, G. K. (Ed.) (1993). *Inequality and teacher education. An international perspective*, London, Falmer Press.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity* (NCRTL special report). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.