

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



**ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα Ειδίκευσης στην Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό
(ΠΕΣΥΠ)**

Παράρτημα Λιβαδειάς

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ/ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ»**

Σπουδάστρια: Καγιά Ηρώ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Λεζέ

(Δρ. Ψυχολογίας-Φιλόλογος)

Ιούνιος, 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ολοένα αυξανόμενη μετακίνηση διαφορετικών πληθυσμών στην Ελλάδα, εκτός από τον οικονομικό τομέα έχει επηρεάσει και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, καθιστώντας αναγκαία την αναπροσαρμογή των αρχών που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει πως ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του μεταβάλλεται σε διαπολιτισμικό, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, αλλά και την πολιτισμική ταυτότητα την οποία εκείνος φέρει. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους καλούνται να επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα ο ρόλος τους ξεπερνά τα καθιερωμένα, αφού καλούνται να ανταπεξέλθουν και στον ρόλο του συμβούλου. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο όσον αφορά στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα βοηθά σε μεγάλο βαθμό την ένταξη των μαθητών στο νέο σχολείο. Στο νέο περιβάλλον της χώρας υποδοχής οι μαθητές καλούνται να μάθουν τη νέα γλώσσα, έχοντας πάντοτε ως βάση τη μητρική τους. Σημαντική στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έχει κριθεί η συμβολή των νέων τεχνολογιών λειτουργώντας συμπληρωματικά στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους.

Λέξεις-κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διαπολιτισμική συμβουλευτική, Παιδαγωγική της ένταξης, Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

		ΣΕΛΙΔΑ
	<i>Περίληψη</i>	i
	<i>Εισαγωγή</i>	1
	ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ	3
1.1	<i>Διαπολιτισμικότητα</i>	3
1.2	<i>Διαπολιτισμική εκπαίδευση</i>	3
1.3	<i>Διαπολιτισμική αγωγή</i>	5
1.4	<i>Πολιτισμός και κουλτούρα</i>	7
1.5	<i>Πολυπολιτισμικότητα</i>	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.	ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ Δ.Ε ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ	11
2.1	<i>Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη υποδοχής</i>	15
2.2	<i>Το Διαπολιτισμικό μοντέλο Εκπαίδευσης</i>	17
2.3	<i>Τάξεις Υποδοχής- Φροντιστηριακά τμήματα- Διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα για τους αλλοδαπούς και παλλινοστούντες μαθητές</i>	19
2.3.1	<i>Η ίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ.</i>	19
2.3.2	<i>Η λειτουργία των Τ.Υ.</i>	21
2.3.3	<i>Η λειτουργία των Φ.Τ.</i>	22
2.3.4	<i>Διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα για τους αλλοδαπούς και παλλινοστούντες μαθητές</i>	23
2.4	<i>Δυσκολίες (επαν)ένταξης των αλλοδαπών και παλλινοστούντων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον</i>	26
2.5	<i>Η διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης ή ξένης» γλώσσας</i>	30
2.5.1	<i>Το λεξιλόγιο ως βάση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας</i>	34
2.5.2	<i>Νέες Τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης ή ξένης» γλώσσας</i>	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	39
3.1	<i>Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- Μοντέλα επιμόρφωσης</i>	41
3.2	<i>Διαπολιτισμική συμβουλευτική- Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμβουλευτική- Πολυπολιτισμική συμβουλευτική- Διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας συμβούλου-συμβουλευομένου- Ο συμβουλευτικός και παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού στις μεικτές τάξεις</i>	45
3.2.1	<i>Διαπολιτισμική συμβουλευτική</i>	45
3.2.2	<i>Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμβουλευτική</i>	46
3.2.3	<i>Πολυπολιτισμική συμβουλευτική- Διαμόρφωση της Πολιτισμικής Ταυτότητας συμβούλου-συμβουλευομένου</i>	48
3.2.4	<i>Ο συμβουλευτικός και παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού στις μεικτές τάξεις</i>	52
	<i>Αντί επιλόγου</i>	59
	<i>Βιβλιογραφία</i>	60

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες όλες οι ευρωπαϊκές χώρες, αλλά ιδίως η Ελλάδα έχει γίνει τόπος προορισμού μεγάλου αριθμού μεταναστών. Το γεγονός αυτό έχει άμεσες επιπτώσεις τόσο στην κοινωνία όσο και σε άλλους τομείς, όπως η οικονομία και η εκπαίδευση. Σε ένα πλαίσιο λοιπόν, όπου συνυπάρχουν διάφοροι πολιτισμοί, κυριαρχεί το στοιχείο της ετερότητας και άρα ο στόχος είναι ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Το σχολείο και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην αναγνώριση και την αποδοχή της ετερότητας, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί ένα από τα βασικότερα μέσα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Σε μια τέτοια εποχή η εκπαίδευση καλείται να διευρύνει τους ορίζοντές της και να εστιάσει την προσοχή της στην ίση μεταχείριση όλων των μαθητών, καθώς και στην παροχή ίσων ευκαιριών ανεξαρτήτως του κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου που φέρει ο καθένας από αυτούς. Το νέο σχολείο θα πρέπει να στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς κατάλληλα προετοιμασμένους να αναλάβουν το έργο τους, που θα έχουν ως σύνθημα την εξίσωση των ευκαιριών των μαθητών-μεταναστών και δε θα στοχεύουν απλώς στην αφομοίωσή τους στο μαθητικό σώμα, αλλά στην ομαλή ένταξή τους σε αυτό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι αρχές που τη διέπουν, με την ταυτόχρονη αρωγή της συμβουλευτικής και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν το έδαφος πάνω στο οποίο οικοδομείται το νέο σχολείο και ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού. Φυσικά, οι δυσκολίες που υπάρχουν δεν είναι αμελητέας σημασίας. Η ένταξη των μαθητών σε ένα νέο σχολείο είναι έργο δύσκολο που για να επιτευχθεί απαιτεί τη λήψη ανάλογων πρωτοβουλιών από το κράτος και την κοινωνία. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αποτέλεσαν τις πρώτες προσπάθειες που είχαν ως στόχο την ένταξη των νέων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Παρά τις όποιες δυσκολίες και δυσλειτουργίες που εντοπίστηκαν στο πλαίσιο λειτουργίας τους, πραγματοποιήθηκε εν τέλει η ίδρυση των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα, αν και ίδιο με εκείνο των δημοσίων σχολείων, στόχευε στην εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών, κοινωνικών, μορφωτικών και πολιτιστικών αναγκών των μαθητών. Η συνδρομή της τεχνολογίας και των υπερμέσων μπορεί να μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία σε εξαιρετική μαθησιακή εμπειρία για εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους, χωρίς να παραγκωνίζεται ο ρόλος των πρώτων. Έτσι, το σχολείο της ένταξης γίνεται το σχολείο για όλους.

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας παρουσιάζεται η αποσαφήνιση κάποιων όρων σημαντικών για την κατανόηση του θέματος που πραγματευόμαστε. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, ενώ γίνεται μια σύντομη αναφορά στα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη, δίνοντας έμφαση στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ως συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου γίνεται αναφορά στην ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, καθώς επίσης και στα σχολεία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ανά την Ελλάδα. Στη συνέχεια παρατίθενται οι δυσκολίες (επαν)ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, κάτι το οποίο συνδέεται με τις δυσκολίες επανένταξής τους στην κοινωνία. Στη συνέχεια αφού γίνει μια αναφορά στο τί νοείται ως ξένη και δεύτερη γλώσσα, παρουσιάζεται ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, έχοντας ως βάση το λεξιλόγιο και τις Νέες Τεχνολογίες. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα των εκπαιδευτικών και για την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάνοντας αναφορά και στα μοντέλα επιμόρφωσης που κατά καιρούς προτάθηκαν. Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται λόγος για την διαπολιτισμική συμβουλευτική η οποία δίνει μια νέα διάσταση στον ρόλο του εκπαιδευτικού και θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ακόμη παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής και τα στάδια διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτότητας συμβούλου και συμβουλευομένου. Ολοκληρώνοντας, γίνεται αναφορά στον συμβουλευτικό και παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού στις μεικτές τάξεις, όπου και κυριαρχεί το στοιχείο της ετερότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

1.1 Διαπολιτισμικότητα

Προκειμένου να καταστεί σαφής η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης επιβάλλεται η ανάλυση του όρου της διαπολιτισμικότητας. Με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» εννοούμε «το χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου δυο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων».¹ Η παραπάνω εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, οδηγεί ακουσίως τη σκέψη σε ένα αμάλγαμα «άλλων» πολιτισμικών χαρακτηριστικών που έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας σε διαπολιτισμικό πλέον επίπεδο, είτε πρόκειται για άτομο, σύνολο ατόμων ή έθνος.² Βεβαίως, οι συνθήκες στις οποίες γεννιέται η διαπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, μπορεί να είναι ποικίλες, όπως για παράδειγμα ένας μεικτός γάμος, η μετανάστευση ή ακόμα και κάθε είδους επαφή ή συνδιαλλαγή με έναν διαφορετικό πολιτισμό. Επομένως, με άλλα λόγια θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως διαπολιτισμικότητα ορίζεται «η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών, αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών».³

1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία δεν έχουν άλλο στόχο παρά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, την καλλιέργεια δηλαδή της αλληλοαποδοχής, της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης, της ισονομίας και την κατάργηση των διακρίσεων.⁴ Ρίχνοντας μια ματιά στα συστατικά της στοιχεία, παρατηρούμε ότι ο όρος «διαπολιτισμική» παραπέμπει στην έννοια της ετερότητας. Αφορά δηλαδή στις εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές εντάξεις σε διαφορετικά «ανήκουν» των μαθητών ενός σχολείου και δεν περιορίζεται στις διαφορετικές εντάξεις του εκπαιδευτικού και ενός υποσυνόλου των μαθητών της τάξης. Συνεχίζοντας την ετυμολογική

¹Χατζησαββίδης, Σ. (2001), «Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές», στο: Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ.7, Πάτρα, σελ.30-31

²Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7, Πάτρα, σελ.30.

³Γεωργογιάννης, Π., *ό.π*

⁴Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός, σελ 74

ανάλυση του όρου πρέπει να επισημανθεί ότι η πρόθεση «δια» δεν παραπέμπει παρά στην «κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει».⁵ Τέλος, ο όρος «εκπαίδευση» όπως μας πληροφορεί ο Γκότοβος παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και την άσκηση στον χώρο αυτό θεσμικά προσδιορισμένων παιδευτικών επιρροών. Ο όρος εισήχθη στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '80. Με τον όρο «δια» όμως ήθελαν να δηλώσουν όχι μόνο την πολιτισμική αλληλεπίδραση-όσμωση, αλλά μια προγραμματική θέση και παιδαγωγική αρχή: όταν η αγωγή ασκείται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (τα οποία χαρακτηρίζει το στοιχείο της ετερότητας) είναι επιθυμητή η ενσυναίσθηση· η αμοιβαία ανίχνευση δηλαδή των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον πολιτισμικό ρόλο του «άλλου» και η θέαση του κόσμου από τη συγκεκριμένη οπτική γωνία. Με αυτόν τον τρόπο αίρεται η μονοπολιτισμική εκδοχή των πραγμάτων.⁶

Πρώτιστο μέλημα του παιδαγωγικού συστήματος που προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα, φυσικά, από το πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο, επιδεικνύοντας σεβασμό στη διαφορετικότητα και τις ανάγκες του πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού.⁷ Δευτερευόντως, «θέτει τις βάσεις για τη συνεργασία και την αρμονική συμβίωση των ατόμων στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες που δημιουργούνται». Η εξάπλωση της επικοινωνίας, σε όλο τον κόσμο, μέσω των τηλεπικοινωνιών και ακόμη περισσότερο μέσω του διαδικτύου, αλλά, ιδίως, η μαζική μετανάστευση προς την Ευρώπη, για οικονομικούς, κυρίως, λόγους, επιτείνει την ανάγκη για τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο όρος, ωστόσο, δεν περιορίζεται στους μειοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς, αλλά αφορά στο σύνολο του πληθυσμού μιας χώρας.⁸ Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία, ούτε βεβαίως σε εκείνα με μεγάλο αριθμό μεταναστών-μαθητών. Αντιθέτως, αφορά στο σύνολο των σχολείων και κατά επέκταση στο σύνολο του γηγενούς μαθητικού σώματος, το οποίο είναι ανάγκη να έρχεται σε

⁵Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 3.

⁶Γκότοβος, Α., *ό.π.*

⁷Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διαπολιτισμική Αγωγή στο:
http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/skopoi_stochoi.html

⁸Γεωργογιάννης Π. (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7, Πάτρα, σελ. 33

επαφή με άλλους πολιτισμούς, κατανοώντας ευκολότερα τη σημασία και την προσφορά τους.⁹ Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την Χατζησωτηρίου, «εμπερικλείει το μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου και το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης». Με άλλα λόγια, «αφορά στις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται από το κράτος και αναδιαμορφώνονται μέσω της εφαρμογής τους στο σχολείο και στις σχολικές τάξεις».¹⁰ Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην παγκόσμια διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το 1948 αναφέρεται το εξής: «Η εκπαίδευση θα πρέπει να κατευθύνεται προς την πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, όπως επίσης και στην ενδυνάμωση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές αρχές της ελευθερίας. Αυτή, λοιπόν, θα προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη, αλλά και στις φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες και θα προωθεί περαιτέρω τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης».¹¹

Εν κατακλείδι, «διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση μέσα στην ελευθερία»: η ελευθερία αυτή προσδιορίζει μια σειρά δικαιωμάτων: α) ελευθερία από προκαταλήψεις που έχουν κληρονομηθεί, καθώς και ελευθερία για διερεύνηση άλλων πολιτισμών και προοπτικών β) ελευθερία για οργάνωση ατομικών επιλογών, έχοντας πλήρη επίγνωση των εφικτών επιλογών.¹²

1.3 Διαπολιτισμική αγωγή

Αρχικά, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι η εκπαίδευση και η αγωγή δεν αποτελούν όρους ταυτόσημους. Η εκπαίδευση, κατά την Μάρκου είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, προγραμματισμένη από την πολιτεία ή οποιοδήποτε άλλο δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα. Αντιθέτως, η αγωγή αποτελεί μια έννοια ευρύτερη, χωρίς να

⁹ Βαρβέρης, Α. (2011) «η Διαθεματικότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: Γεωργγιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο (Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011), τόμ. 1, Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σελ. 17.

¹⁰ Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος Κ. (2014), «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη, στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, προκλήσεις παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, Καβάλα: Σαΐτα, σελ. 14.

<http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

¹¹ UNESCO Guidelines on Intercultural Education, σελ. 8

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

¹² Λιακοπούλου, Μ. (2006), «Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση: Εννοιολογική αποσαφήνιση», στο: *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σελ. 21.

προϋποθέτει συστηματική διεργασία και συντονισμό από κάποιον φορέα. Προερχόμενη από το ρήμα «άγω», μπορεί να οριστεί ως εκμάθηση κοινωνικών ρόλων, διαδικασία κοινωνικοποίησης, προσπάθεια προσαρμογής, σχέση αλληλεπίδρασης, διαπαιδαγώγηση, μηχανισμός καθοδήγησης, προσπάθεια μετάδοσης γνώσεων και συμπεριφορικών αξιών.¹³ Φορείς της διαπολιτισμικής αγωγής, αλλά και της αγωγής γενικότερα είναι οι γονείς και οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την Λιακοπούλου,¹⁴ ενώ ο Γκότοβος ορίζει την αγωγή ως «την άσκηση διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα».¹⁵ Η Διαπολιτισμική Αγωγή εμφανίστηκε ως νέα ηθική αντίληψη στη δεκαετία του 1970. Το περιεχόμενό της εκφράζει εναλλακτικές προτάσεις που ανατρέπουν τον μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, διατυπώνοντας καινούριες απόψεις για τις διαδικασίες διαμόρφωσης του νέου πολίτη. Ο πολίτης αυτός λοιπόν είναι ικανός να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά στις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του. Στην ουσία αποτελεί ένα νέο «αλφάβητο» επικοινωνίας, βασισμένο στις αξίες του διαλόγου και της κατανόησης· ένα νέο σύστημα από κανόνες και κώδικες σχέσεων στηριγμένων στον αλληλοσεβασμό των ιδιαιτεροτήτων.¹⁶ Παρά το πλήθος ερμηνειών που δέχθηκε λόγω της υπαρκτής πολυπολιτισμικότητας σε διάφορες χώρες, η Διαπολιτισμική Αγωγή, γενικότερα, δε νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μιας χώρας, αλλά ούτε και ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μιας γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αντιθέτως, «νοείται κυρίως ως νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων και η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών στις νέες σχέσεις, καθιστούν το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο αδιαπέραστο για το άτομο και το εκθέτουν σε ισχυρές δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του».¹⁷ Από τα παραπάνω λοιπόν διαπιστώνεται ότι η

¹³Μάρκου, Π. (2011) « Η διαπολιτισμική αγωγή στη δια βίου μάθηση», στο: επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο (Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011), τόμ. 1, Πάτρα:ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σελ.60 <http://kedek.inpatra.gr/volos1.pdf>

¹⁴Λιακοπούλου, Μ. (2006),*ό.π.*, σελ. 20.

¹⁵Γκότοβος, Α., *ό.π*

¹⁶Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997), Πρόλογος στο: *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 9-10.

¹⁷Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη Β. (1997), «Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής», *ό.π.*, σελ. 14-15.

Διαπολιτισμική Αγωγή θέτει και την προβληματική της χειραφέτησης από την άγωνα προσκόλληση στην παράδοση και στις δοτές κληρονομικές ιεραρχίες που δε νομιμοποιούνται παρά μόνο μέσα από μια στείρα τυπολατρία. Στόχος της είναι να εισαχθεί στην εκπαιδευτική πρακτική η κριτική, η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή, η αλληλεγγύη· να αποδοθεί στον πολιτισμό η πλήρης σημασία του, δηλαδή να κατανοείται δυναμικά ως σύνολο που περιέχει τρόπους ζωής, συμβολισμούς, αξίες και όλα τα στοιχεία που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος ως σημεία αναφοράς στις πραγματικές του σχέσεις, για να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί την προσωπική του αξία μέσα σε αυτόν. Συμπερασματικά, με τη Διαπολιτισμική Αγωγή νοείται το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, μέσα στο οποίο αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής. Συνοπτικά, ως Δ.Α μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος της αγωγής που α) απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, β) θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντιθέτως εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γ) προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους και δ) είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.¹⁸

1.4 Πολιτισμός και Κουλτούρα

Είναι σύνηθες στην καθημερινότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιείται σε διάφορα περιβάλλοντα η λέξη «πολιτισμός». Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι επρόκειτο για έναν όρο ευρύτατα διαδεδομένο, χωρίς να έχει σαφές και ξεκάθαρο περιεχόμενο. Γενικότερα, με τον όρο «πολιτισμός» εννοούμε το σύνολο των πνευματικών και υλικών αξιών που δημιουργήθηκαν από την ανθρώπινη δράση στη διαχρονία. Οι παραπάνω αξίες, όμως, δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως ούτε έχουν ένα σταθερό μέτρο σύγκρισης και ως εκ τούτου δεν προσδιορίζονται με κριτήρια απόλυτα σταθερά. Αντιθέτως, οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί συν τω χρόνω, επικαλούνται κριτήρια ιδεολογικά, πολιτικά, ταξικά κ.α. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η παρερμηνευση του όρου και συνάμα η διατύπωση πλήθους αντιφατικών

¹⁸ Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη Β. (1997), «Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής», *ό.π.* σελ. 16-17.

απόψεων.¹⁹ Όπως μας πληροφορεί η Ρόζενταλ, ο όρος πολιτισμός είναι σχετικά νέος. Προέρχεται από τη μετάφραση του αγγλικού civilization, του γαλλικού civilization και του γερμανικού zivilisation. Ακόμη, με την λέξη πολιτισμός αποδόθηκε και ο όρος culture στα αγγλικά και γαλλικά και αντίστοιχα kultur στα γερμανικά. Ωστόσο, η λέξη culture αποδίδεται στις ελληνικές μεταφράσεις με τον όρο «κουλτούρα», ενώ παράλληλα η τελευταία χρησιμοποιείται ως εναλλακτική του όρου «πολιτισμός».

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ του «οικονομοτεχνικού πολιτισμού» (civilization) και του «πνευματικού πολιτισμού» (culture). Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω διάκριση, η έννοια του πολιτισμού θα μπορούσε να διαχωριστεί σε δύο υποσύνολα, εκείνο του «υλικού πολιτισμού» (civilization) που περιλαμβάνει την επιστήμη, την τεχνολογία κ.α., καθώς κι εκείνο του «πνευματικού πολιτισμού» (culture), περιλαμβάνοντας την τέχνη, τη θρησκεία, τη φιλοσοφία, την παιδεία κ.α.²⁰ Να σημειωθεί φυσικά πως κι αυτός ο διαχωρισμός είναι αυθαίρετος.

Ρίχνοντας μια ματιά στη διαχρονία του όρου, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι οι διαχωρισμοί έχουν αρκετά συμβατικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, ο παλαιολιθικός, νεολιθικός πολιτισμός έχουν διαχωριστεί με βάση τα πολύ ή λίγο κοινά τους χαρακτηριστικά. Αντίστοιχα, στην αρχαιότητα ο πολιτισμός ταυτιζόταν με την τέχνη, όχι όμως με το περιεχόμενο που σήμερα αποδίδουμε στον όρο «Τέχνη», αλλά με την έννοια της τέχνης ως μέσο για την επίτευξη κάποιου δημιουργικού στόχου.²¹ Το ίδιο συμβαίνει με τους Μαρξ και Ένγκελς, οι οποίοι ό,τι θεωρείται σήμερα πολιτισμός εκείνοι το απέδιδαν με τον όρο «υπερδομή» ή «εποικοδόμημα», και χαρακτηρίζει τη χρονική περίοδο κατά την οποία ο άνθρωπος γίνεται κύριος της γνώσης, της απώτερης (δευτερογενούς) επεξεργασίας των φυσικών προϊόντων, της βιοτεχνίας και της τέχνης. Τα προηγούμενα στάδια της χρονικής αυτής περιόδου χαρακτηρίζονται ως «άγρια κατάσταση» και «βαρβαρισμός».²² Και φυσικά ακολουθεί πλήθος ερμηνειών για το τί περιγράφουν και περικλείουν τελικά αυτοί οι όροι.

¹⁹ Μπιτσάνη, Ε. (2002), «Πολιτισμός-Κουλτούρα: θεωρητική αποσαφήνιση των όρων και εννοιολογική χρήση τους», *Πολιτισμός και τοπική κοινωνία: η τοπική πολιτιστική ανάπτυξη στην Ελλάδα και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης 1980-2000*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, σελ 28-29.
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15605#page/32/mode/2up>

²⁰ Ρόζενταλ, Μ. & Γιουντίν Π. (1976), *Φιλοσοφικό Λεξικό*, Αθήνα: Γνώσεις, σελ. 706-707.

²¹ Μπιτσάνη, Ε. (2002), *ό.π.*, σελ. 30.

²² Δωρής, Μ. (1981), *Πολιτισμός και κοινωνική εξέλιξη*, Αθήνα: Γνώση, σελ 33-34

Γενικότερα, το βασικό στοιχείο διαφοροποίησης μεταξύ πολιτισμού και κουλτούρας είναι ότι ο πολιτισμός αναφέρεται στα τεχνικά και τεχνολογικά επιτεύγματα του ανθρώπου (τεχνικός πολιτισμός), ενώ η κουλτούρα στον εσωτερικό- πνευματικό του κόσμο, καθώς και στο σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός λαού (πνευματικός πολιτισμός).²³ Ο Williams αναφέρει ότι μετά από μακρά ιστορία η λέξη κουλτούρα έφτασε να σημαίνει το σύνολο των τεχνών, σύστημα σημασιών και αξιών ή τρόπο ζωής. Ωστόσο, επισημαίνει τον ρόλο της κοινωνίας και της οικονομίας στη σημασιολόγηση του όρου στα νεότερα χρόνια. Ακόμη, διευκρινίζει ότι η κουλτούρα, γενικότερα, περιλαμβάνει τις τέχνες, τη θρησκεία, τους θεσμούς, όπως και τη διαδικασία διάδοσης νοημάτων και αξιών, μορφώματα δηλαδή κοινωνικά. Ταυτίστηκε λοιπόν με τις έννοιες της εσωτερικής ζωής, της υποκειμενικότητας, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και έφτασε να θεωρείται εν τέλει η βαθύτερη καταγραφή του ανθρώπινου πνεύματος.²⁴

Στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία η διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους εντοπίζεται στο ότι η κουλτούρα είναι ιδιαίτερο και αμεταβίβαστο χαρακτηριστικό ενός κοινωνικού συνόλου, ενώ ο πολιτισμός είναι μεταβιβάσιμος από το ένα κοινωνικό σύνολο στο άλλο. Αντίθετα, η κουλτούρα θεωρείται ότι έχει ποικίλες όψεις και είναι μεταβλητή, ενώ ο πολιτισμός λογίζεται ως μη αναστρέψιμος.²⁵ Ο Zimmermann αναφέρει ότι πολλές χώρες είναι πυκνοκατοικημένες από μετανάστες και άρα ο πολιτισμός επηρεάζεται από πολλές ομάδες ατόμων που αποτελούν τη χώρα τη δεδομένη χρονική στιγμή. Όσο οι χώρες αναπτύσσονται, τόσο αναπτύσσεται και ο πολιτισμός τους. Δεν έχει λοιπόν σημασία σε ποιόν πολιτισμό ανήκει ένα άτομο, αφού το σίγουρο είναι ότι αυτό θα αλλάξει. Ο πολιτισμός φαίνεται να έχει γίνει το κλειδί για την επικοινωνία ανάμεσα στον κόσμο που αποτελείται από ποικίλες εθνικά κοινωνίες, αλλά επίσης μαστίζεται από συγκρούσεις που σχετίζονται με τη θρησκεία, τα εθνικά πιστεύω και κυρίως με τα στοιχεία που αποτελούν τον πολιτισμό. Πάντως ο πολιτισμός δε θεωρείται πια σταθερός, αλλά ρευστός και σε συνεχή κίνηση, κάτι το οποίο δυσκολεύει τον ορισμό του με έναν μόνο τρόπο.²⁶ Έτσι λοιπόν πολιτισμός μπορεί να είναι οι γνώσεις, οι αξίες, η θρησκεία, η στάση ζωής, η εδαφική συγγένεια, τα υλικά αντικείμενα και

²³ Badie, B. (1995), *Κουλτούρα και Πολιτική*, Αθήνα: Πατάκης, σελ.31.

²⁴ Williams, R. (1994), « Η κουλτούρα και η μελέτη της», στο: *Κουλτούρα και Ιστορία*, (μτφ:Βενετία Αποστολίδου), Αθήνα: Γνώση, σελ. 24-25

²⁵ Μπιτσάνη, Ε. (2002), *ό.π.*, σελ. 34.

²⁶ Zimmermann, Kim Ann (2015), "What is culture? Definition of culture", *Live science*.
<http://www.livescience.com/21478-what-is-culture-definition-of-culture.html>

υπάρχοντα που κατακτήθηκαν από μια ομάδα ανθρώπων στη διαχρονία μέσω του ατομικού και ομαδικού μόχθου. Πολιτισμός μπορεί ακόμη να είναι η συμπεριφορά που έχει μάθει μια ομάδα ανθρώπων και που έχει γίνει γι' αυτούς παράδοση μεταδιδόμενη από γενιά σε γενιά.²⁷ Ο Brooks τονίζει ότι ο πολιτισμός αναφέρεται στο ρόλο του ατόμου στο ατέλειωτο καλειδοσκόπιο όλων των καταστάσεων της ζωής και τους κανόνες ή τα μοντέλα που χρησιμοποιεί κατά τη διαχείριση των καταστάσεων αυτών.²⁸

Συνοψίζοντας, ο Βενιζέλος υποστηρίζει ότι η πολυσημία της λέξης πολιτισμός, τόσο ως civilization (ως κατάσταση, μέσο επίπεδο αισθητικής και τεχνολογίας του καθημερινού βίου μιας εποχής και μιας κοινωνίας), όσο και ως culture (ως στάση, πνευματική καλλιέργεια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα γράμματα, τις τέχνες και την ιστορία), ίσως να αποτελεί ένα από τα πλεονεκτήματα της ελληνικής γλώσσας.²⁹

1.5 Πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism)

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» δηλώνει μια κοινωνική κατάσταση κατά την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης συμβιώνουν, άρα οι πολιτισμοί τους συνυπάρχουν. Η πολυπολιτισμικότητα ωστόσο εμπεριέχει τον όρο της διαπολιτισμικότητας. Και αυτό γιατί η διαπολιτισμικότητα αποτελεί τον θεωρητικό προβληματισμό, αλλά και τις πρακτικές που σχεδιάζονται προκειμένου να διευθετηθούν καταστάσεις ανομοιογένειας που είναι αποτέλεσμα της συνύπαρξης δυο πολιτισμών. Έτσι, στο σημείο αυτό εμφανίζονται στο προσκήνιο και οι όροι της «ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας». Η μεν αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μιλά περισσότερες από δυο γλώσσες, η δε χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δυο γλώσσες.³⁰ Η Σωτηριάδου επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) είναι μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη πολλών εθνικοτήτων, ενώ η διαπολιτισμικότητα (interculturalism) φαίνεται να

²⁷ "Culture definitions", Texas A&M University. <http://www.tamu.edu/faculty/choudhury/culture.html>

²⁸ Σπινθουράκη, Α. Ι - Κατσιλλής, Μ. Ι. & Μουσταΐρας Π. (1996) *Ο Ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία*, Εισήγηση στο 1^ο Διαβαλκάνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική επικοινωνία», Πάτρα.
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1375/Language%20and%20culture%20in%20communication.pdf>

²⁹ Βενιζέλος, Ε. (1999), *Διαχρονία και Συνέργεια. Μια πολιτική πολιτισμού*, Αθήνα:Καστανιώτης, σελ.12

³⁰ Λιακοπούλου, Μ. (2006), *ό.π.*, σελ. 17-19.

εστιάζει σε μια προσέγγιση στην οποία σημασία έχουν οι εμπειρίες των μεταναστών, των ντόπιων και όλων των κατοίκων στη χώρα που διαμένουν.³¹

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ»

Η παγκοσμιοποιημένη οικονομία και οι συνεχείς μεταναστεύσεις-μετακινήσεις πληθυσμών έχουν διαμορφώσει πολυεθνικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Έχει γεννηθεί λοιπόν η ανάγκη διατύπωσης αρχών και στόχων εκ μέρους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των νεότερων γενεών. Οι στόχοι αυτοί οφείλουν φυσικά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, απευθυνόμενοι χωρίς καμία εξαίρεση σε όλα τα μέλη των εθνοπολιτισμικών ομάδων, αλλά και σε εκείνα της πλειονότητας. Με αυτό τον τρόπο η αλληλεπίδραση των πολιτισμών γίνεται μια καθημερινή πράξη-συνήθεια και δίχως άλλο επιτυγχάνεται η πολιτισμική όσμωση των εκπαιδευομένων.³²

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην προσπάθειά της να συμβάλλει στην εξάλειψη των ανταγωνισμών και των εθνικιστικών διενέξεων μεταξύ των κρατών και των ανθρώπων προέβη στη διατύπωση μια σειράς αρχών-στόχων, παρμένων ή καλύτερα δανεισμένων από άλλες επιστήμες, όπως η ανθρωπολογία, η εθνολογία και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ο Μ. Δαμανάκης χρησιμοποιεί τρεις αρχές-στόχους που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από τη δεκαετία του '80 έως και σήμερα.

α) Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών (πολιτισμική σχετικότητα και οικουμενικότητα)

Η υιοθέτηση της άποψης αυτής δεν αποτελεί δογματική ή ηθική αρχή για την Δ.Ε, αλλά ένα θεωρητικό-μεθοδολογικό εργαλείο. Η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών δε λαμβάνει χώρα εντός κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών που διασφαλίζουν τη θεσμική και κοινωνική ισότητα των φορέων τους. Η ισοτιμία των πολιτισμών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες διασφαλίζεται όταν και εφόσον οι συνομιλητές δε διακατέχονται από προκαταλήψεις, ενώ ο Ruhloff επισημαίνει την αλληλεπίδραση στη βάση της ισοτιμίας και

³¹Σωτηριάδου, Χ. (2000), «Η Εκπαίδευση και Πολιτισμική Ανάπτυξη των Αποδήμων. Η Περίπτωση των Γυναικών», στο: Κωνσταντοπούλου, «Εμείς» και οι Άλλοι: Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα, Τυπωθήτω, σελ. 287.

³² Παπαχρήστος, Κ. (2011), « Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία: Βασικές αρχές και στόχοι», στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο, Αθήνα: Ταξιδευτής, σελ. 38-39.

της αμοιβαιότητας. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η παιδαγωγική ευκαιρία να κατανοήσει ο καθένας μας τα όρια ισχύος του πολιτισμού του και της δικής του ερμηνείας για τον κόσμο. Ωστόσο, η παραπάνω αρχή δημιουργεί μια σειρά προβληματισμών που αφορούν σε συζητήσεις σχετικές με την οικουμενικότητα και την πολιτισμική σχετικότητα. Πολλοί δηλαδή ψέγουν τη Δ.Ε για την αποδοχή της πολιτισμικής σχετικότητας, η οποία έχει να κάνει με την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αποδοχή της διαφορετικής σκέψης, αλλά και τον υπερτονισμό-εξύψωση του «ξένου» και των αξιών που ενυπάρχουν σε αυτό. Εάν όμως η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών δε λαμβάνεται πλέον υπόψη, τότε προκύπτει απορία σχετικά με την ανωτερότητα των πολιτισμών: ποιός είναι δηλαδή ανώτερος, εκείνος της χώρας προέλευσης ή της χώρας υποδοχής; Η απάντηση προέρχεται από τη διαπολιτισμική θεωρία με τον λεγόμενο «ενδιάμεσο πολιτισμό» που αναπτύσσουν οι εθνοπολιτισμικές ομάδες και οι μετανάστες (πολιτισμός των μεταναστών) κατά τη διάρκεια παρουσίας τους στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία, «ο ενδιάμεσος αυτός πολιτισμός πρέπει να αντιμετωπιστεί ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης και υποδοχής».³³ Η αποδοχή της πολιτισμικής σχετικότητας και κατά επέκταση η ισότιμη μεταχείριση του ενδιάμεσου πολιτισμού αποτελεί μια μορφή αντίδρασης στον ευρωκεντρισμό και τον εθνοκεντρισμό. Έτσι, η Δ.Ε αν και αναγνωρίζει τον πολιτισμικό ανταγωνισμό, δεν παύει να προωθεί την ισοτιμία ανάμεσα στους πολιτισμούς, τον πλουραλισμό έναντι των «άλλων» πολιτισμών και τον αντιρατσιστικό κώδικα αξιών, τονίζοντας τη σημαντικότητα του κάθε πολιτισμού για τον φορέα του. Να σημειωθεί ότι η πρώτη αυτή αρχή αφορά στο μικροεπίπεδο, δηλαδή στο σχολείο και έχει ως προϋπόθεση την αρχή που ακολουθεί παρακάτω.

β) Η αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου παιδιών των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς)

Η δεύτερη αυτή αρχή θεωρείται φυσικό επακόλουθο της πρώτης και αφορά στο μακροεπίπεδο, δηλαδή στην κοινωνία. Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από την προέλευσή του, ενισχύει αναμφισβήτητα την αυτοαντίληψη και την αυτοεικόνα των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ ταυτόχρονα γίνεται αρωγός στην εξέλιξή τους. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι οποιαδήποτε μη αποδοχή του μορφωτικού «πλούτου» των μαθητών, σημαίνει απόρριψη του ίδιου του μαθητή και

³³ Παπαχρήστος, Κ., ό.π., σελ. 39-40

παραδοχή ενίσχυσης των ανισοτήτων σε έναν χώρο που αρμόζει η ισότιμη αποδοχή όλων των μαθητών. Κάθε σχολείο λοιπόν θα πρέπει να διέπεται από παιδαγωγικές αρχές που θα προωθούν την ισοτιμία και θα λαμβάνουν υπόψη τον μορφωτικό πλούτο του κάθε μαθητή. Γι' αυτό τον λόγο, το σχολείο οφείλει να σέβεται τον πολιτισμό του οποίου οι φορείς είναι για παράδειγμα τσιγγάνοι και για τους οποίους ο πολιτισμός αυτός είναι δίχως άλλο σημαντικός. Ωστόσο, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη μια διευκρίνιση. Ο διαφορετικός αυτός πλούτος που φέρουν τα παιδιά των εθνοπολιτισμικών ομάδων, των μειονοτήτων και των μεταναστών δεν είναι «ελλειμματικός» (υπόθεση του ελλείμματος), όπως κυριάρχησε στις κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές έρευνες προηγούμενων ετών, αλλά «διαφορετικός» (υπόθεση της διαφοράς). Ο Δαμανάκης αναφέρει σχετικά με την πρώτη υπόθεση ότι «παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, τα παιδιά των μεταναστών και των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων, φέρουν σε σύγκριση με αυτά των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων «ελλειμματικό» μορφωτικό κεφάλαιο, «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα.³⁴ Η Δ.Ε όμως αντιπαρατίθεται σε αυτή την άποψη, υιοθετώντας την «υπόθεση της διαφοράς» και διευκρινίζοντας ότι ο πολιτισμός, ο μορφωτικός πλούτος και ο γλωσσικός κώδικας των παιδιών αυτών δεν είναι ελλειμματικά, αλλά διαφορετικά από εκείνα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων. Άρα, δεν υφίσταται λόγος περί ανώτερου ή κατώτερου πολιτισμικού κεφαλαίου. Συμπερασματικά, ένα πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να δέχεται και να υιοθετεί τα διαφορετικά στοιχεία των πολιτισμών και των γλωσσών των «διαφορετικών» παιδιών. Μέσω ενός διαπολιτισμικού προγράμματος κατάλληλα σχεδιασμένου κατά το οποίο πραγματοποιείται η μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων όλων των μελών μιας κοινωνίας μπορεί να οδηγήσει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, στην ενίσχυση της επικοινωνιακής τους ικανότητας και να προαγάγει τη διαδικασία της διαπολιτισμικής ανταλλαγής ανάμεσα σε ποικίλες εθνότητες.³⁵

γ) Η αρχή των ίσων ευκαιριών (εξίσωση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων)

Είναι κοινώς αποδεκτό το γεγονός ότι η κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας ενός ατόμου αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Η επιχειρηματολογία κάποιων ότι το σχολείο αναπαραγάγει τις κοινωνικές ανισότητες χρειάστηκε ένα διάστημα πολυάριθμων ερευνών σε Ευρώπη και

³⁴ Παπαχρήστος, Κ., ό.π., σελ. 40-41.

³⁵ ό.π., σελ. 41

Αμερική ώστε να επαληθευτεί. Ωστόσο, τα πορίσματα των ερευνών προσανατόλισαν τις έρευνες στα πραγματικά αίτια των ανισοτήτων που βρίσκονταν φυσικά και έξω από το σχολείο, δηλαδή στο μακροεπίπεδο (κοινωνία). Εφόσον η παροχή ίσων ευκαιριών σε άνισα άτομα δεν αρκούσε, δημιουργήθηκε η ανάγκη της «εξίσωσης των δυνατοτήτων», δηλαδή τάση προς την αντιστάθμιση των διαφορών και όχι απλή ισότητα. Έγινε ακόμη σαφές ότι οι μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο σχολείου και μόνο δεν ήταν αρκετές, αλλά απαιτούνταν αλλαγές στο ευρύτερο επίπεδο της κοινωνίας.³⁶

Ομοίως ο Μάρκου διατυπώνει συνοπτικά παρόμοιες αρχές που διέπουν την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση/ Αγωγή:

α) Αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης μέσω της οποίας δεν επιδιώκεται η δημιουργία ενός ενιαίου πολιτισμού αλλά η περαιτέρω εξέλιξη της πολυμέρειάς τους.

β) Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη ζωή. Η Δ.Ε όμως δεν παραβλέπει τον ρόλο των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων που ελέγχουν τις ευκαιρίες των «άλλων» πληθυσμών για πρόοδο και εξέλιξη και για τον λόγο αυτό βλέπει την ισότητα των ευκαιριών σε πλήρη συνάρτηση με τους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες εντός της πολυπολιτισμικής κοινωνίας

γ) Καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συμβίωσης των λαών. Το εγχείρημα αυτό όμως δε φαντάζει τόσο εύκολο αφού προϋποθέτει την κατάργηση της ανισότητας, της αδικίας και των διακρίσεων που υπάρχουν στην κοινωνία, κάτι το οποίο με τη σειρά του προϋποθέτει τη διαμόρφωση κοινωνικών συνειδήσεων που υπερβαίνουν τα όρια της ομάδας, του έθνους, του κράτους, της φυλής.³⁷

Τέλος, η διατύπωση του Helmut Essinger συμπυκνώνει τη μέχρι τώρα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα των ερευνών σχετικά με το ζήτημα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι λοιπόν οι αρχές της Δ.Ε αν και

³⁶ ό.π., σελ. 42.

Ο Παπαχρήστος επισημαίνει ότι κατά τον Μπουρντιέ η Δ.Ε υιοθετεί την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών για τους μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Δεν αρκείται δηλαδή στην τυπική ισότητα που ευνοεί τους ευνοημένους και αδικεί τους αδικημένους.

³⁷ ό.π., σελ. 43.

θεωρούνται γενικόλογες, δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης, παρανόησης ή και σχετικοποίησης, διότι εστιάζουν στα εξής:

α) *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)*: το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα με βάση το δικό τους πρίσμα-πλαίσιο αναφοράς και σταδιακά να καλλιεργεί τη συμπάθειά του προς εκείνους.

β) *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*: το άτομο στην περίπτωση αυτή καλείται να «συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους».

γ) *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*: με άλλα λόγια σεβασμός της ετερότητας. Όταν ένα άτομο ανοίγεται προς έναν ή και περισσότερους πολιτισμούς, ταυτόχρονα προσκαλεί τα άτομα του πολιτισμού εκείνου να γίνουν κοινωνοί του δικού του πολιτισμού. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα.

δ) *Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης*: στην περίπτωση αυτή το άτομο προσπαθεί να απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις περί ανωτερότητας του δικού του πολιτισμού, να απαλλαγεί από τη διαδικασία σύγκρισης του δικού του πολιτισμού με τους υπόλοιπους, ζητήματα που φυσικά εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ των λαών.³⁸

2.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη υποδοχής

Η ύπαρξη διάφορων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσα σε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικότητας δημιούργησαν πολλά προβλήματα σχετικά με την διαδικασία ένταξης αυτών στο νέο περιβάλλον όπου βρίσκονταν. Φυσικό επακόλουθο ήταν η δημιουργία ζητημάτων για τις συνέπειες που θα υφίσταντο οι χώρες υποδοχής. Θέματα όπως γλώσσα, εκπαίδευση, κοινωνική αποδοχή και ενσωμάτωση έχρηζαν άμεσης αντιμετώπισης.³⁹

³⁸Νικολάου, Γ. (2011), «Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική εκπαίδευση» στο: *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές Αρχές*, Αθήνα: Πεδίο, σελ.202-203.

³⁹Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009), «Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της», Εισήγηση στο 12^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, σελ. 257

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodras9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B

Σε χώρες όπως η Αυστραλία, η Αμερική, ο Καναδάς όπου ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας ήταν ιδιαίτερα έντονος, δοκιμάστηκε κατά καιρούς η εφαρμογή ποικίλων προσεγγίσεων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Αφού παραγκωνίστηκαν οι πολιτικές Αφομοίωσης και Ενσωμάτωσης της δεκαετίας του '70 μιας και δεν ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στη λύση των διάφορων ζητημάτων, πολλοί θεωρητικοί από τον προοδευτικό χώρο κυρίως προχώρησαν σε πιο διαλλακτικές προσεγγίσεις. Αυτές συν τω χρόνω μετασχηματίστηκαν σε συγκεκριμένες θεωρίες, δηλαδή στην πολυπολιτισμική προσέγγιση, την αντιρατσιστική και την διαπολιτισμική.⁴⁰

Προτού αναφερθούμε εξ' ολοκλήρου στο διαπολιτισμικό μοντέλο, καλό θα ήταν να γίνει μια σύντομη ανασκόπηση των προηγούμενων μοντέλων εκπαίδευσης. Ο Γεωργγιάννης αναφέρει σχετικά με το πρώτο μοντέλο, το *αφομοιωτικό*, ότι ήταν στενά εθνοκεντρικό, γιατί απαιτούσε από το μετανάστη να ξεπεράσει ο ίδιος όλα τα προβλήματα που αντιμετώπιζε στη χώρα υποδοχής και τον καταδίκασε στην ουσία σε ένα ρόλο παρατηρητή, χωρίς να του παρέχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να πραγματώσει τις δικές του δυνατότητες.⁴¹ Ακόμη, να απορρίψει τον πολιτισμό του καθώς και την επίδραση που μπορεί να έχουν οι ιδέες, το ταλέντο ή και οι ελπίδες του στην κοινωνία υποδοχής.⁴²

Σε ανάλογη τροχιά, το μοντέλο *ενσωμάτωσης* αν και επέτρεπε την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπους ζωής (αποδοχή της ετερότητας) άφηνε στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, χωρίς να παρεμβαίνει. Έτσι, τα παιδιά έπρεπε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί τις δικές του ανάγκες και να αρκεστούν στην προσαρμογή τους στις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές και στις απαιτήσεις ενός σχολείου διαμορφωμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας.⁴³

[9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](#)

⁴⁰ Παπαχρήστος, Κ. (2011), «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας. Μετανάστευση και εθνοπολιτισμικές ομάδες», στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σελ. 66.

⁴¹ Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π., ό.π, σελ. 258

⁴² Παπαχρήστος, Κ., ό.π, σελ. 67

⁴³ Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. και Παπαχρήστος, Κ. ό.π, σελ. 258 και σελ. 68.

Αφού τα προαναφερθέντα μοντέλα δεν έδιναν ουσιαστικές λύσεις, δυο άλλα μοντέλα εκπαίδευσης εμφανίστηκαν στο προσκήνιο. Το *πολυπολιτισμικό* μοντέλο δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς και κίνδυνο δημιουργίας κοινωνικού διχασμού, επειδή τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τέτοιων ομάδων και εμποδίζει την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Το *αντιρατσιστικό* μοντέλο θεωρεί ότι ο ρατσισμός έχει διαποτίσει τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών και ότι εκείνος εκδηλώνεται σε νόμους του κράτους, μεγάλους οργανισμούς και θεσμούς που επιτρέπουν τη διαφορετική μεταχείριση των μελών διάφορων εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων. Θεωρώντας την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο υπόθεση πολιτική υποστηρίζει ότι δεν είναι μόνο τα άτομα που προσδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους μετανάστες, αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το κράτος, η αστυνομία κ.λ.π. Τα χαρακτηριστικά αυτά γίνονται δεδομένες αντιλήψεις από τους διαμορφωτές της πολιτικής, τους υπεύθυνους των θεσμών και τους φορείς εξουσίας. Έχοντας λοιπόν την πεποίθηση οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού ότι η καταπολέμηση του ρατσισμού είναι πολιτική υπόθεση και περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής, φέρνει στο προσκήνιο το ενδεχόμενο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης.⁴⁴

2.2 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο Εκπαίδευσης

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται όταν πια οι συνθήκες έχουν ωριμάσει, άρα η πολιτισμική ποικιλομορφία αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία. Η ανάπτυξή του οφείλεται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα έτσι όπως διαμορφώθηκε στην Ευρώπη, στις χώρες υποδοχής των ξένων εργατών, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.⁴⁵ Ο Νικολάου αναφέρει ότι καθοριστική συμβολή στην ανάπτυξή του είχε η αφύπνιση των μεταναστών και η απαίτησή τους να συμμετάσχουν στην κοινωνική ζωή της χώρας ως ενεργά μέλη και όχι ως περιθωριοποιημένες ομάδες.⁴⁶ Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διάφορες μεταναστευτικές ομάδες. Γι αυτό έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία,

⁴⁴Μπαλατζής, Δ. & Νταβέλος, Π., ό.π. και Μάρκου, Π. Γ (2001), « Η αντιρατσιστική προσέγγιση» στο: *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αφοί Ν.Παππά & ΣΙΑ ΑΕΒΕ, σελ. 233-236.

⁴⁵Παπαχρήστος, Κ., ό.π., σελ. 71.

⁴⁶Νικολάου, Γ. (2011), «Το διαπολιτισμικό μοντέλο», στο: *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 129

αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή.⁴⁷ Συγκεκριμένα, ο Παπαχρήστος αναφέρει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση επικεντρώνεται σε τέσσερις βασικούς άξονες που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της: α) στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις όποιες διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β) στην αλληλεγγύη, γ) στην ισοτιμία μεταξύ των πολιτισμών, δ) στην αγωγή και την ειρήνη.⁴⁸ Το διαπολιτισμικό μοντέλο λοιπόν απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων μιας κοινωνίας και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα η ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Βασική του αρχή αποτελεί η ιδέα ότι η πολιτισμική ταυτότητα και ο μορφωτικός πλούτος του μαθητή κρίνεται εξίσου άξιο, καθώς και αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας. Εν ολίγοις, η διαπολιτισμική προσέγγιση διαπνέει τη γενική παιδεία που παρέχει το σχολείο και αποτελεί την απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού. Ωστόσο και αυτό το μοντέλο παρουσιάζει ελαττώματα και για τον λόγο αυτό έχει δεχθεί επικρίσεις. Σύμφωνα λοιπόν με την κριτική που του ασκήθηκε, το βασικό του ελάττωμα εντοπίζεται στο γεγονός ότι αντλεί το κύρος του από την απόσταση που έλαβε από τα υπόλοιπα μοντέλα. Ακόμη, δεν έχει προκύψει μέσα από κοινωνικές πρακτικές, αλλά ως θεωρητική και μόνο απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θεωρεί τους πολιτισμούς ως διακριτά συστήματα που διαπλέκονται και ουδετεροποιεί τις σχέσεις μεταξύ τους, ορίζοντας ως πεδίο της διαπλοκής τους ένα «ουδέτερο και αντικειμενικό» εκπαιδευτικό σύστημα.⁴⁹ Εν κατακλείδι, παρά την όποια κριτική, η εφαρμογή των αρχών του διαπολιτισμικού μοντέλου απαιτεί έναν σύμβουλο που χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν στην διαφορετικότητα και είναι ικανός να ανταπεξέλθει σε προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μια κοινωνία.⁵⁰ Να αναφερθεί ότι οι παραπάνω αρχές δεν έχουν καμία ισχύ εάν δεν υπάρχει ένας εκπαιδευτικός κατάλληλα προετοιμασμένος και απαλλαγμένος από κάθε είδους προκατάληψη, ώστε να εφαρμόσει στην πράξη τις αρχές που διέπουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.

⁴⁷ Μπαλατζής, Δ. & Νταβέλος, Π., ό.π.

⁴⁸ Παπαχρήστος, Κ., ό.π., σελ. 72

⁴⁹ http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf σελ. 14-15.

⁵⁰ Παπαχρήστος, Κ., ό.π., σελ. 72.

2.3 Τάξεις Υποδοχής- Φροντιστηριακά τμήματα- Διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές

2.3.1 Η ίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ.

Οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), αρχικά, ιδρύθηκαν το 1980 σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, με στόχο την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονταν από τη Γερμανία. Ως εκ τούτου, οι τάξεις αυτές ως ακριβές αντίγραφο των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων ήταν μεν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα. Αυτό σήμαινε πως είχαν ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα και διακρίνονταν από έναν χαρακτήρα μεταβατικό μέχρι τη στιγμή που ο μαθητής θα θεωρούνταν ικανός να ενταχθεί ικανοποιητικά στην κανονική τάξη. Σκοπός της ίδρυσής τους ήταν η ένταξη των μαθητών στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και κατά επέκταση στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών θα γινόταν περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική- ενεργητική. Οι Τ.Υ. εξασφάλιζαν προσωρινά στους παλιννοστούντες μαθητές ένα είδος ασφάλειας, καθώς αποτελούσαν μια ομάδα με κοινά βιώματα, προερχόμενα από την κοινή πολιτισμική τους προέλευση. Για τον λόγο αυτό απέδιδαν περισσότερο στα μαθήματα που διεξάγονταν στην Τ.Υ. και όχι σε όσα ελάμβαναν χώρα στην κανονική τάξη. Ωστόσο, έχουν σημειωθεί αρκετά προβλήματα στην οργάνωση και τη λειτουργία των Τ.Υ., τα οποία σε μεγάλο βαθμό οφείλονταν στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού. Προκειμένου να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτά, με τον νόμο Ν1404/83, άρθρο 45, θεσμοθετήθηκε η ίδρυση και η λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Σκοπός των τελευταίων ήταν να βοηθήσουν τους παλιννοστούντες μαθητές στις μαθησιακές τους δυσκολίες, καθώς επίσης και στην ομαλή προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα λοιπόν με τον νέο θεσμό, οι παλιννοστούντες μαθητές εγγράφονταν απευθείας στις κανονικές τάξεις του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα δέχονταν ενισχυτική διδασκαλία έως έξι ώρες τη βδομάδα, εκτός του κανονικού ωραρίου. Ο νέος αυτός θεσμός αναπτύχθηκε περισσότερο από τον προηγούμενο, φτάνοντας στο σημείο όπου Τ.Υ. και Φ.Τ. λειτουργούσαν παράλληλα. Γενικότερα, τα Φ.Τ. εκτιμήθηκαν ως ένα θετικό μέτρο το οποίο απογκετοποιούσε τα παιδιά

σε σύγκριση προς τα άλλα μέτρα, όπως Τ.Υ. και σχολείο αποδήμων ελληνοπαίδων και το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πανελλήνια εμβέλεια.

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, όμως, έκανε την εμφάνισή του ένα νέο κύμα εγγραφής μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Τα παιδιά αυτά διέκρινε η παντελής άγνοια της ελληνικής γλώσσας, άρα οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες δεν ήταν δυνατόν να αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά στα Φ.Τ. λόγω της περιορισμένης χρονικά υποστηρικτικής διδασκαλίας. Η δυσκολία αυτή οδήγησε στην ανεύρεση άλλης λύσης και στη δημιουργία ενός νέου τύπου Τ.Υ., ενταγμένων στο κανονικό σχολείο, που θα λειτουργούσαν με τη μορφή τμημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και μαθημάτων ιστορίας και πολιτισμού.⁵¹

⁵¹ Δανιήλ, Γ. (2014), «Η ίδρυση των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων», στο: *Το θεσμικό πλαίσιο διαχείρισης της ελληνικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της υλοποίησης του εντός της σχολικής πραγματικότητας*. (Πτυχιακή Εργασία), σελ. 30-31.
<http://ikee.lib.auth.gr/record/135884/files/GRI-2015-13826.pdf>

2.3.2 Η λειτουργία των Τ.Υ.

Τις Τ.Υ. παρακολουθούν παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, καθώς και μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Αυτοί είναι α) μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία, β) Ρομά μαθητές (το 2009 το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. προέβλεψε την ένταξη των Ρομά μαθητών στις Τ.Υ. και όχι σε ξεχωριστές Τάξεις Τσιγγανοπαίδων). Απώτερος σκοπός των Τ.Υ. είναι η ομαλή και ισότιμη ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής. Το πρόγραμμα των Τ.Υ. ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου:

- *Στις Τάξεις Υποδοχής I*, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην «κανονική» τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Ευέλικτη Ζώνη ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Η ταχύτερη επανένταξη ενός μαθητή στην «κανονική» του τάξη είναι δυνατή έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. I και της «κανονικής» τάξης, αν στο τέλος κάθε τριμήνου ο μαθητής μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα.
- *Στις Τάξεις Υποδοχής II*, όπου εφαρμόζεται μεικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σε αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις «κανονικές» τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία έτη) μετά την παρακολούθηση του πρώτου κύκλου και επιδιώκεται να είναι συνεχής για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια. Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν τις «κανονικές» τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη. Σε κάθε περίπτωση, το πρόγραμμα της Τ.Υ. II διέπεται από τη λογική του να παρακολουθεί ο μαθητής περισσότερες διδακτικές

ώρες στην κανονική του τάξη, ώστε να ενταχθεί πλήρως σε αυτήν όσο το δυνατόν γρηγορότερα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. είναι η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. είναι ο εννέα και ο μεγαλύτερος δεκαεπτά. Στην περίπτωση που ο αριθμός μαθητών είναι υψηλότερος του προαναφερθέντος ποσοστού, δημιουργείται επιπλέον Τ.Υ. στο σχολείο.⁵²

2.3.3 Η λειτουργία των Φ.Τ.

Αρχικά, η φοίτηση σε Φ.Τ. προβλέπεται από παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές που α) είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ.Ι ή Τ.Υ.ΙΙ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, β) είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα, αλλά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες κατά την ένταξή τους στην κανονική τάξη. Να σημειωθεί ότι η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός του σχολικού ωραρίου.

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών, με τον οποίο δημιουργείται Φ.Τ., είναι ο τρία και μεγαλύτερος οχτώ. Μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση Φ.Τ. Επίσης, μπορούν να ιδρύονται Φ.Τ. σε σχολικές μονάδες και να φοιτούν σε αυτά μαθητές των πλησιέστερων σχολείων, αφού εξασφαλιστεί έγκριση των γονέων τους. Για τη λειτουργία των Φ.Τ. απαιτείται απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων αναφέρονται: α) Τα ονόματα των μαθητών που θα παρακολουθήσουν τα Φ.Τ., β) Τα ονόματα των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε αυτά, γ) Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Τα παραπάνω δικαιολογητικά υποβάλλονται στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

⁵² Δανιήλ, Γ. (2014), «Η λειτουργία των τάξεων υποδοχής», ό.π., σελ. 32-35. Για περισσότερα Βλ. [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/IdrisiLeitourgeiaTY_FT.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/IdrisiLeitourgeiaTY_FT.htm) ή Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο., ό.π., σελ. 251-259.

- Στα Φ.Τ. διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες.
- Στο Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι δέκα ώρες την εβδομάδα, από τις οποίες οι δύο διατίθενται για μελέτη.
- Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι ώρες λειτουργίας του Φ.Τ., καθώς και η χρήση του διδακτικού υλικού, καθορίζονται από τον Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων.
- Σε περίπτωση αδυναμίας δημιουργίας Τ.Υ./Φ.Τ. λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού ή ανεπάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας υποβάλλει έκθεση στον Σχολικό Σύμβουλο, στην οποία επεξηγεί τους λόγους που δεν επιτρέπουν την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για δημιουργία Τ.Υ. από τους Διευθυντές των σχολείων και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, εφόσον τους γνωστοποιηθεί το πρόβλημα μέσω των εκθέσεων. Επισημαίνεται ότι δεν επιτρέπεται η στέγαση της Τ.Υ. σε χώρο εκτός της σχολικής μονάδας.⁵³

Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Μάρκου, τα παραπάνω μοντέλα προωθούσαν τη λογική του «χωνευτηρίου» και τη λογική της διάκρισης και του χωρισμού, δεδομένου ότι οι παλιννοστούντες μαθητές έπρεπε να ξεπεράσουν τις γνωστικές, γλωσσικές και γενικότερες πολιτισμικές τους «ελλείψεις» σε θεσμούς που λειτουργούσαν εκτός των κανονικών τάξεων.⁵⁴

2.3.4 Διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

Η ψήφιση του Ν.2413/1996 (ΦΕΚ Α 124/17-6-1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις») τέμνει την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους αναφορικά με τους μετανάστες. Η Δ.Ε αποτελεί πλέον επίσημη πολιτική της χώρας, αφού για πρώτη φορά καταγράφεται ρητά σε θεσμικό κείμενο η αρχή της διαπολιτισμικότητας, ενώ προβλέπεται η ίδρυση και η λειτουργία των διαπολιτισμικών

⁵³ Δανιήλ, Γ. (2014), «Η λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων», ό.π., σελ. 35-36.

⁵⁴ Μάρκου, Π. Γ. (2001), «Το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής», στο: *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αφοί Ν.Παππά & ΣΙΑ ΑΕΒΕ, σελ. 62.

σχολείων. Στο άρθρο 35 (Ι' Ν.2413/1996) προβλέπεται η μετατροπή των ήδη υπαρχόντων Σχολείων Παλιννοστούντων σε «Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», αλλά και η ίδρυση νέων διαπολιτισμικών σχολείων. Τα σχολεία αυτά μπορεί να είναι δημόσια, ιδιωτικά επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων ή άλλων σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα ή ακόμη να υπάγονται σε ΑΕΙ ως πειραματικά. Στα διαπολιτισμικά σχολεία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Τα αναλυτικά προγράμματα μπορεί να είναι ειδικά, με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο ή μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Στο άρθρο 5 του ίδιου νόμου προβλέπεται και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), με στόχο τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων των μεταναστών και παλιννοστούντων, αλλά και κάθε άλλου σχετικού θέματος της Δ.Ε. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. λοιπόν αναφέρει ότι τα σχολεία Δ.Ε έχουν ως στόχο: α) την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, β) τη λήψη μέτρων διορθωτικού χαρακτήρα όσον αφορά στη δημιουργία κλίματος ισότητας, γ) την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας και της πολυμορφίας- καλλιέργεια αλληλοαποδοχής, δ) την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, ε) την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, στ) την προώθηση της Δ.Ε στην τοπική κοινωνία όπου ανήκουν.⁵⁵

Για να εφαρμοστούν όλα τα παραπάνω, όπως θα αναφερθεί λεπτομερώς παρακάτω, απαιτείται η ύπαρξη εκπαιδευτικών κατάλληλα καταρτισμένων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμβουλευτικής, οι οποίοι είναι έτοιμοι για την άρση των προκαταλήψεων που τους κατακλύζουν, διαθέτουν ενσυναίσθητη κατανόηση, τρέφουν σεβασμό για τους μαθητές και γενικότερα διαθέτουν τα απαραίτητα για ένα εκπαιδευτικό-σύμβουλο χαρακτηριστικά. Στον πίνακα 2.1 που ακολουθεί εκτίθενται τα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο σύνολο λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (εκ των οποίων τα 13 είναι πρωτοβάθμιας και τα άλλα 13 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), σε έξι νομούς της χώρας (Αττική, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη, Ροδόπη, Ιωάννινα και Κρήτη).

⁵⁵http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf σελ. 26-28.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

<i>Σχολεία</i>	<i>Πόλη</i>
6 ^ο Δημοτικό Ευόσμου	Θεσσαλονίκη
6 ^ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού	Θεσσαλονίκη
Δημοτικό Νέων Επιβατών	» »
3 ^ο Δημοτικό Μενεμένης	» »
5 ^ο Δημοτικό Μενεμένης	» »
Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	» »
16 ^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Χανιά
87 ^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Αθήνα
Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας	Αθήνα
Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης	Αθήνα
9 ^ο Δημοτικό Σχολείο Δ.Ε	Ιωάννινα
Δημοτικό Σχολείο Δ.Ε	Σάπες (Ροδόπη)
Δημοτικό Σχολείο Δ.Ε	Ίασμος (Ροδόπη)

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

2 ^ο Γυμνάσιο Δ.Ε Αχαρνών	Αθήνα
2 ^ο Γυμνάσιο Δ.Ε Ελληνικού	Αθήνα
2 ^ο Γυμνάσιο Δ.Ε	Αθήνα
2 ^ο Λύκειο Δ.Ε Ελληνικού	Αθήνα
Γυμνάσιο Δ.Ε	Σάπες
Λύκειο Δ.Ε	Σάπες
2 ^ο Γυμνάσιο Δ.Ε	Ιωάννινα
Γυμνάσιο Δ.Ε	Θεσσαλονίκη
Γυμνάσιο Δ.Ε Ευόσμου	Θεσσαλονίκη
Λύκειο Δ.Ε	Θεσσαλονίκη
Λύκειο Δ.Ε Ευόσμου	Θεσσαλονίκη
Γυμνάσιο και Λ.Τ Πενταλόφου	Κοζάνη ⁵⁶

Πίνακας 2.1 Τα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας

⁵⁶<https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs.html>

2.4 Δυσκολίες (επαν)ένταξης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Οι παλιννοστούντες μετανάστες αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων οικονομικής και κοινωνικής επανένταξης τους στην Ελλάδα, τα παιδιά τους ταυτόχρονα αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις ιδιαίτερες ανάγκες των παλιννοστούντων μαθητών. Συγκεκριμένα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος τα προβλήματά τους ανάγονται τόσο στην περίοδο της κοινωνικοποίησής τους στις χώρες υποδοχής όσο και στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας. Αν και δεν αντιμετωπίζουν όλοι τα ίδια προβλήματα, κοινό σημείο αναφοράς αποτελεί η γλωσσική και πολιτισμική τους διαφοροποίηση από τον γηγενή πληθυσμό.⁵⁷ Στη χώρα μας, η προβληματική σε θέματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών ξενικά στα τέλη της δεκαετίας του 70' με την εισροή των παλιννοστούντων. Οι παλιννοστούντες είναι είτε άτομα ελληνικής καταγωγής που είχαν μεταναστεύσει για να ενισχύσουν το εργατικό δυναμικό χωρών της Δ. Ευρώπης ή της Αμερικής, είτε άτομα που κατέφυγαν στη χώρα καταγωγής τους μετά την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη τη δεκαετία του 90' (εισροή Ποντίων και Βορειοηπειρωτών).⁵⁸ Η αλλαγή κοινωνικού περιβάλλοντος, η αναθεώρηση των κοινωνικών σχέσεων, η ανάγκη προσαρμογής, αλλά και η διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων της διττής τους ταυτότητας αποτελούν αναμενόμενα εμπόδια για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Οι φορείς που θα βοηθήσουν το άτομο να κοινωνικοποιηθεί και να προσαρμοστεί επιτυχώς είναι η οικογένεια, το σχολείο, η εκκλησία, τα Μ.Μ.Ε., η γειτονιά, οι σύλλογοι και κυρίως οι ομάδες των συνομηλίκων. Οι κυριότεροι παράγοντες που δυσκολεύουν την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών, γενικότερα, αλλά και αυτή των Ελληνοποντίων, ειδικότερα, σύμφωνα με τους Καούρη, Παπαστυλιανού και Χατζηχρήστου, όπως μας πληροφορεί η Λεζέ είναι οι εξής: α) άγνοια ή ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας που προκαλεί κατά επέκταση επικοινωνιακές δυσκολίες, αλλά και χαμηλή σχολική επίδοση, β) μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γενικότερα στο ελληνικό σχολείο, γ) πίεση των γονέων για σχολική επιτυχία, δ) βίωση αρνητικών συναισθημάτων στο νέο περιβάλλον, ε) κοινωνικοοικονομικά προβλήματα των γονέων τους,

⁵⁷ Μάρκου, Π. Γ. (2001), «Η σχολική κατάσταση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα», ό.π, σελ. 56.

⁵⁸ http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf σελ. 20-21.

στ) δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς στο ελληνικό σχολείο, ζ) αρνητική στάση της «έξω ομάδας», δηλαδή των γηγενών συμμαθητών τους.⁵⁹ Η γλώσσα των αλλοδαπών και ο πολιτισμικός πλούτος της χώρας τους συχνά δεν αναγνωρίζονται από τους γηγενείς μαθητές και εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να τους αποδίδεται το στίγμα του «απαίδευτου». Ακόμη, στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών φανερό γίνεται και η εμπλοκή των οικογενειών τους, αποδίδοντας στους «ξένους» μαθητές το χαμηλό επίπεδο της τάξης, λόγω του γλωσσικού και πολιτισμικού τους ελλείματος. Σύμφωνα με τη θεωρία τους η ύπαρξη αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο ευθύνεται για τη χαμηλή επίδοση των δικών τους παιδιών.⁶⁰ Εκτός από την πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους, σημαντική κρίνεται η αναφορά στο φαινόμενο γνωστό ως «ωφελιμιστική προσαρμογή» στο νέο σχολικό περιβάλλον. Βάσει της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας του Γουδήρα, αποδείχθηκε ότι έφηβοι-παιδιά Ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας που αντιμετώπιζαν προβλήματα ψυχοκοινωνικά πολιτισμικού χαρακτήρα, επαγγελματικού προσανατολισμού και σχολικής αποτυχίας, υιοθέτησαν «ωφελιμιστικές-προσαρμοστικές στρατηγικές» στο γερμανικό σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι δεν το αντιμετώπιζαν ως σημαντικό εκπαιδευτικό κοινωνικό φορέα, αλλά ως **μέσο** που θα τους παρείχε μελλοντικά την ευκαιρία ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.⁶¹ Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και σχολική προσαρμογή των παιδιών αυτών διαδραματίζουν οι περιβαλλοντικές, οικογενειακές, κοινωνικοπολιτιστικές και οι κτηριακές συνθήκες που υπήρχαν στη χώρα προέλευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι Ελληνοπόντιοι μαθητές, οι οποίοι διαπίστωσαν

⁵⁹ Η προσαρμογή αποτελεί μια διαρκή προσπάθεια εξοικείωσης του ατόμου με τα ποικίλα ερεθίσματα και τις μεταβαλλόμενες συνθήκες του φυσικού και κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, αλλά και μία ψυχοκοινωνική διαδικασία κατανόησης και εσωτερικής δόμησης του εαυτού του, η οποία θα τον βοηθήσει να αποκτήσει έναν υγιή ψυχικό κόσμο και να αναπτύξει καλές κοινωνικές σχέσεις με τους συνανθρώπους του. Βλ. Λεζέ, Γ. Ε. (2003), « Προβλήματα κοινωνικής ένταξης, κοινωνικής και σχολικής προσαρμογής των παλιννοστούτων και Ελληνοποντίων μαθητών στην Ελλάδα» στο: Λεζέ, Γ.Ε. *Η Στάση των Εφήβων Ελληνοποντίων Παλιννοστούντων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 90.

⁶⁰ Γεραλής, Η., « Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 99-100, σελ. 25.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf

Βλ. επίσης http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf σελ. 20. Σε έρευνα της ΚΑΠΑ Research για λογαριασμό της UNICEF, το 42% των ερωτηθέντων νοικοκυριών θεωρεί την παρουσία των αλλοδαπών στο σχολείο ως αρνητικό φαινόμενο.

⁶¹ Λεζέ, Γ. Ε. (2003), « Κοινωνική και σχολική προσαρμογή και επανένταξη», ό.π., σελ. 92.

σημαντικές διαφορές μεταξύ της κτηριακής δομής και του προαύλειου χώρου του ελληνικού σχολείου με το αντίστοιχο στο εξωτερικό. Σε μια ακόμη έρευνα με παιδιά Ποντίων προσφύγων που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης και Ξάνθης, διαπιστώθηκε ότι αυτό που συμβάλλει στην χαμηλή τους αυτοεκτίμηση και στην κοινωνική τους περιθωριοποίηση είναι α) η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης του ελληνικού σχολείου και β) η απώλεια ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο ενισχύει την γλωσσική ευχέρεια και αξιοποιεί τον πολιτισμικό πλούτο αυτών των μαθητών. Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η αναφορά στα ψυχολογικά και κοινωνικοπολιτιστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ελληνοπόντιοι μαθητές στην οικογένεια και στο ελληνικό σχολείο και τα οποία μπορούν να δυσχεράνουν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ένταξής τους. Οι οικογενειακές συγκρούσεις των εφήβων με τους γονείς τους, η ανυπαρξία διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας σε ορισμένα σχολεία, η ανεπαρκής γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του κοινωνικοπολιτιστικού υπόβαθρου που φέρουν αυτά τα παιδιά, αλλά και τα δυσάρεστα συναισθήματα που γεννώνται από την ξαφνική αλλαγή περιβάλλοντος (π.χ. άγχος, ανασφάλεια, αίσθημα μειονεξίας) είναι μερικοί από τους λόγους της μη ομαλής σχολικής και κοινωνικής τους προσαρμογής.⁶² Σε παιδιά Ελλήνων επαναπατριζόμενων μεταναστών από χώρες της Δ. Ευρώπης, της Αμερικής, του Καναδά και της Αυστραλίας, η διερεύνηση των σχολικών τους προβλημάτων που έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος «Σχολική Επανένταξη των Παλιννοστούντων Μαθητών» έδειξε ότι: α) δεν υπάρχει ένας τύπος, αλλά πολλοί τύποι παλιννοστούντων μαθητών, β) το ελληνικό σχολείο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος ασκούν ισχυρές συμμορφωτικές τάσεις στους παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι σύμφωνα με τη λογική της ομοιομορφίας πρέπει να αποβάλλουν τον πολιτισμικό τους πλούτο, γ) μικρό ποσοστό αυτών των μαθητών κατορθώνει να ξεπεράσει την «ετικέτα» του κακού μαθητή και να εξελιχθεί σε καλό ή πολύ καλό, δ) οι περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται στα γλωσσικά και φυσιογνωστικά μαθήματα, ε) όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους παλιννοστούντες μαθητές είναι κατά βάση χαμηλές, σε αντίθεση με αυτές των γονέων και των ίδιων των μαθητών που είναι κατά κανόνα υψηλές, παρά τη

⁶²Λεζέ, Γ.Ε. (2003), « Προβλήματα κοινωνικής ένταξης, κοινωνικής και σχολικής προσαρμογής των παλιννοστούντων και Ελληνοποντίων μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σελ. 97. Ο Μάρκου υποστηρίζει την ίδια άποψη, λέγοντας ότι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς των παλιννοστούντων παιδιών που καλλιεργήθηκε στις χώρες υποδοχής, αλλά και το άγχος που δημιουργεί η αλλαγή του πολιτισμικού περιβάλλοντος θεωρούνται βασικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Βλ. Μάρκου, Π. Γ. (2001), ό.π., σελ. 57.

χαμηλή τους επίδοση, στ) οι σχέσεις παλιννοστούντων-εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα, ζ) οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που αποτελούν και την πλειονότητα είναι δυσαρεστημένοι με την πορεία επανένταξής τους, εξειδανικεύουν την χώρα υποδοχής και το σχολικό της σύστημα και επιθυμούν να γυρίσουν σε αυτό, η) οι σχέσεις με ντόπιους μαθητές δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα.⁶³ Σε ανάλογο πλαίσιο κινούνται και τα σχολικά προβλήματα των Ποντίων και Βορειοηπειρωτών μαθητών. Εκείνοι αγνοούν εντελώς την ελληνική γλώσσα μιας και δε τη μιλούσαν στο σπίτι ούτε φυσικά τη διδάσκονταν στο σχολείο. Σε ένα αρχικό στάδιο, οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να παρακολουθήσουν την κανονική διδασκαλία ή το κάνουν με μεγάλη δυσκολία, ενώ συχνά δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα ελληνικά βιβλία και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους. Η ατελής γνώση της ελληνικής γλώσσας αναφέρεται από γονείς και μαθητές ως το κυριότερο από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο ελληνικό σχολείο. Και στην περίπτωση των Ποντίων μαθητών το σχολείο αδυνατεί να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες αξιοποιώντας το γλωσσικό τους κεφάλαιο, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά αυτά στη Σοβιετική Ένωση. Αυτό οδηγεί στην εκδήλωση αισθημάτων μειονεξίας, ανασφάλειας, επιθετικότητας και εσωστρέφειας. Τέλος, ο Μάρκου αναφέρει ότι σε έρευνα των Γεώργα και Παπαστυλιανού που πραγματοποιόταν την ψυχολογική προσαρμογή των Ποντίων και Βορειοηπειρωτών ενηλίκων και εφήβων στην Ελλάδα, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι μετανάστες τείνουν να εναρμονίζονται πολιτισμικά με στοιχεία της χώρας υποδοχής, διατηρώντας ταυτόχρονα τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης. Οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο ότι η καταγωγή ή η χώρα προέλευσης προσδιορίζει την τακτική προσαρμογής, ενώ ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα σε συνάρτηση με την τακτική προσαρμογής επηρεάζει την ψυχολογική προσαρμογή.⁶⁴

Η παιδαγωγική της ένταξης η οποία δε διαμορφώθηκε ως ξεχωριστός κλάδος της παιδαγωγικής αλλά ως βασική αρχή της, ορίζεται ως «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στον σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο

⁶³ Η γλωσσική ανεπάρκεια και η χαμηλή σχολική επίδοση παλιννοστούντων μαθητών από τη Δ. Γερμανία διαπιστώθηκε και σε πρόσφατη έρευνα των Hatzichristou και Hopf. Έτσι λοιπόν τα παιδιά του δείγματος παρά το γεγονός ότι είχαν παρακολουθήσει κάποια μορφή μητρικής γλώσσας στη Γερμανία, παρουσίαζαν περιορισμένο λεξιλόγιο και ικανότητα έκφρασης σε σχέση με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που απαιτεί το ελληνικό σχολείο. Βλ. Μάρκου, Π. Γ. (2001), ό.π., σελ. 57-58.

⁶⁴ ό.π., σελ. 59-60.

διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». ⁶⁵ Οι Γκότοβος και Μάρκου κάνουν λόγο για την *σχολική ή εκπαιδευτική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών*, η οποία αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους στο νέο σχολείο, στις εκπαιδευτικές προσδοκίες εκείνων και των γονέων τους, καθώς και στην επίδοσή τους στα διδασκόμενα μαθήματα. Αυτό το είδος επανένταξης συνίσταται όταν υπάρχουν οι εξής προϋποθέσεις: α) *οι εξωτερικές*: δεδομένου ότι το σχολείο ως θεσμός εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα που προσδιορίζονται από την κρατική εξουσία της χώρας επιστροφής, οι παλιννοστούντες μαθητές καλούνται να συμμορφωθούν γνωστικά, γλωσσικά και πολιτισμικά σε ό,τι ισχύει στο νέο σχολικό περιβάλλον (χρήση κυρίαρχης γλώσσας κλπ.). ⁶⁶ β) *οι εσωτερικές*: απαιτείται να ληφθεί υπόψη η διαφοροποίηση των παλιννοστούντων μαθητών σε γλωσσικό, μαθησιακό, πολιτισμικό επίπεδο. ⁶⁷ Στόχος λοιπόν είναι η διαμόρφωση ενός σχολείου για όλους, στο οποίο με την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων έναντι του διαφορετικού «άλλου», θα επικρατήσει τελικά η αρμονική συμβίωση όλων. ⁶⁸

2.5 Η διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης ή ξένης» γλώσσας

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο με αυξανόμενη ερευνητική δραστηριότητα την τελευταία δεκαετία. Το γεγονός αυτό θεωρείται απολύτως φυσιολογικό λαμβάνοντας υπόψη ότι στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης η Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία έχει μετατραπεί από χώρα εκροής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Προτού εστιαστεί το θέμα μας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, είναι αναγκαίο να εξετάσουμε τους όρους «δεύτερη και ξένη γλώσσα». Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» αναφέρεται σε οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του, ανεξάρτητα από το περιβάλλον εκμάθησης και

⁶⁵ Νικολάου, Γ. (2011), «Το σχολείο της ένταξης-Το σχολείο για όλους», *ό.π.*, σελ. 204

⁶⁶ Στο όνομα της ισότητας στην εκπαίδευση, τα παιδιά των μειονοτήτων φοιτούν στο δημόσιο σχολείο, έχοντας την υποχρέωση να προσαρμόζονται στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και καταβάλλοντας προσπάθειες σε ατομικό επίπεδο. Έτσι, εξαναγκάζονται να περιθωριοποιούν τον δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο, καθώς θεωρείται απειλή για την ομοιογένεια της σχολικής τάξης. Βλ. Γεραρής, Η., *ό.π.*, σελ. 26.

⁶⁷ Λεζέ, Γ. Ε. (2003), « Κοινωνική και σχολική προσαρμογή και επανένταξη », *ό.π.*, σελ. 93-94. Οι εξωτερικές προϋποθέσεις σχετίζονται με τη νέα σχολική πραγματικότητα, ενώ οι εσωτερικές με την προσωπικότητα του μαθητή.

⁶⁸ Νικολάου, Γ. *ό.π.*.

από τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών τις οποίες κατέχει. Ως δεύτερες λοιπόν χαρακτηρίζονται όσες γλώσσες κατέχει ένα άτομο εκτός από τη μητρική του.⁶⁹ Όπως μας πληροφορεί η Θεοδώρου έχει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο, λειτουργώντας ως ένα αναγνωρισμένο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε μέλη που μιλούν κάποια άλλη γλώσσα ως μητρική. Είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, στο χώρο εργασίας, στα δημόσια έγγραφα και γενικότερα γύρω μας. Αποτελεί γλώσσα «επιβίωσης» είτε πρόκειται για τη χώρα στην οποία έχει γεννηθεί κάποιος είτε για τη χώρα μετανάστευσης. Η διάκριση δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι κατά κύριο λόγο γεωγραφική, διότι ως «ξένη» νοείται η γλώσσα την οποία κατακτά κανείς στο περιβάλλον της μητρικής του. Για παράδειγμα, για τους ξένους που μαθαίνουν τα ελληνικά στην Ελλάδα, η ελληνική είναι η δεύτερη γλώσσα, ενώ για όσους τη μαθαίνουν στη χώρα τους ή οπουδήποτε αλλού εκτός Ελλάδος, τότε νοείται ως ξένη.⁷⁰ Η Θεοδώρου αναφέρει ότι ξένη είναι η γλώσσα που η εκμάθησή της λαμβάνει χώρα σε περιβάλλον όπου η συγκεκριμένη γλώσσα δε διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνία και μαθαίνεται κυρίως μέσα σε μια τάξη.⁷¹ Ωστόσο, στη βιβλιογραφία οι δύο όροι εναλλάσσονται ελεύθερα και ο όρος δεύτερη γλώσσα έχει φτάσει να δηλώνει την κατάκτηση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας πλην της μητρικής.⁷²

Για πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η συστηματική μελέτη της, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αφορά σε παιδιά που φτάνουν σε μια χώρα υποδοχής από μια χώρα μετανάστευσης. Βάσει ερευνών όμως στο γλωσσολογικό πεδίο και σε εκείνο της γνωστικής ψυχολογίας, αποδείχθηκε ότι «η μητρική γλώσσα αποτελεί τα θεμέλια πάνω στην οποία οικοδομείται η εκμάθηση της ξένης».⁷³ Όσον αφορά στο χώρο του σχολείου, η αξιολόγηση των μαθητών από τους

⁶⁹Μπέλλα, Σπ. (2007), «Βασικές έννοιες στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας», στο: *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και Διδασκαλία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 23.

Η θεώρηση αυτή καθιστά πλεονάζουσες τις περαιτέρω διακρίσεις σε τρίτη, τέταρτη γλώσσα κ.λ.π.

⁷⁰ό.π., σελ. 23.

⁷¹Θεοδώρου, Ι. (2011), «Προβλήματα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε Αραβόφωνους», Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο, ό.π., τόμ. 2, σελ. 159-161.

<http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>

⁷²Μπέλλα, Σπ., ό.π., σελ. 24.

⁷³Νικολάου, Γ. (2011) «Διγλωσσία: το ελληνικό σχολείο μπροστά σε επείγοντα διλήμματα. Μητρική γλώσσα: η σημασία της», *Διαπολιτισμική διδακτική*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 223-224

Για να γίνει σαφέστερη η παραπάνω άποψη, μπορούμε να δούμε τις απόψεις των υποστηρικτών του αφομοιωτικού μοντέλου. Εκείνοι λοιπόν υποστήριζαν ότι ο αλλοδαπός μαθητής δεν υφίσταται να έχει την παραμικρή επαφή με τη μητρική του γλώσσα στο σχολείο, προκειμένου να μάθει όσο δυνατόν γρηγορότερα την κυρίαρχη γλώσσα στη χώρα υποδοχής.

εκπαιδευτικούς γίνεται συχνά με κριτήρια γλωσσικά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές που δεν είναι γνώστες της γλώσσας, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να μη μαθαίνουν και να σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις (αυτοεκπληρούμενη προφητεία). Ο ουσιαστικός ρόλος τους όμως είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν τη γλώσσα, να συμβάλλουν αποφασιστικά στην αποφυγή επαναφοράς των ρυθμιστικών γραμματικών και να φροντίσουν για την εξοικείωσή τους με τα γραμματοσυντακτικά φαινόμενα που εμφανίζονται στα συγκεκριμένα κείμενα και καλλιεργούν τον δημιουργικό χειρισμό της γλώσσας ανάλογα με το περιβάλλον.⁷⁴

Οι βασικές αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι:

- ❖ ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας, τη μεταγλωσσική ενημερότητα, τη σύγκριση μεταξύ γλωσσών ως την υποστήριξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση και ως δυνατότητα συνύπαρξης και δια βίου μάθησης γλωσσών.
- ❖ επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών σε κάθε περίπτωση.
- ❖ έμφαση σε υποδηλωτικά κοινωνιογλωσσικά φαινόμενα και η γλώσσα ως φαινόμενο πολιτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό.
- ❖ λόγος ζωντανός, βιωματικός και όχι τεχνητός και αποκομμένος από την πραγματικότητα.
- ❖ σύγκριση μεταξύ ελληνόφωνων και λαών που μιλούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών, ως προς τον τρόπο ζωής και τις αντιλήψεις.

Υπέρ της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας με γνώμονα τη μητρική τάσσεται και ο Δαμανάκης αναφερόμενος σε πορίσματα σκανδιναβικών ερευνών. Έτσι, παιδιά τα οποία είχαν αποκτήσει ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα και ήταν σε θέση να την καλλιεργήσουν, μπορούσαν να μάθουν με τη συνδρομή της μητρικής τους ευκολότερα την ξένη γλώσσα. Σε αντίθετη περίπτωση, παιδιά τα οποία μετανάστευσαν σε μικρότερη ηλικία και διαταράχθηκε η καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας κατά τα πρώτα σχολικά έτη, παρουσίαζαν άσχημη επίδοση και στις δυο γλώσσες.

⁷⁴Καπραβέλου, Α. (2011), «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα πλαίσια του κοινωνικού της περιβάλλοντος και της πολύγλωσσης εκπαίδευσης», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου), Πάτρα: ΤΥΠΟCΕΝΤΕR, τόμ. 2, σελ. 448-449.
<http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>

- ❖ ολιστική προσέγγιση: κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση-λογοτεχνία, γραφή-παραγωγή λόγου που θα προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή, θα σχετίζονται με τα βιώματά του και θα αποτελούν αυθεντικές καταστάσεις.⁷⁵

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν απαιτεί μόνο φωνολογία, σημασιολογία και λογική δομή. Είναι απαραίτητη η ύπαρξη γλωσσικού ακούσματος, εκφραστικής ομιλίας, όπως και δημιουργικό διάβασμα και γράψιμο με επιμέρους διαστάσεις την καλλιέργεια ποικίλων γλωσσικών τύπων και λειτουργιών. Ακόμη, απαιτεί την ύπαρξη διαφόρων κειμενικών ειδών, ειδών λόγου, αλλά και σιωπηρή ή μεγάλωφονη ανάγνωση, παραγωγή, σύνθεση, εμπλουτισμό λεξιλογίου από χίλιες πεντακόσιες σε τέσσερις χιλιάδες λέξεις, σύνταξη σε διαφορετικά είδη λόγου και χρήση τους σε επικοινωνιακές καταστάσεις.⁷⁶ Όσον αφορά στην επιλογή κειμένων προς διδασκαλία, αυτά μπορεί να έχουν ως σημείο αναφοράς τα εξής: οικογένεια, κατοικία, γειτονιά, κοινωνικά συμβάντα, κοινωνικές υπηρεσίες, μέσα συγκοινωνίας, οικονομική δραστηριότητα, ρουχισμός, διατροφή, υγεία, περίθαλψη, ταξίδια, φύση, πολιτισμός και πολλά άλλα.⁷⁷ Ωστόσο, εκτός από την αυτόνομη γλωσσική διδασκαλία η οποία είναι αναγκαία στο σύγχρονο σχολείο, απαραίτητη κρίνεται η συνέχισή της μέσα από μαθήματα ειδικότητας και μέσω δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου. Ακόμη, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι οι γλωσσικές ασκήσεις δεν πρέπει να διαχωρίζονται από τα κείμενα, ενώ η σύνταξή τους πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική, ώστε τα ζητούμενα να μην είναι απρόσιτα στον μαθητή ή αμφιλεγόμενα.⁷⁸

⁷⁵Καπραβέλου, Α. (2011), «Διδακτικές διαστάσεις της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης», Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο, ό.π., τόμ. 2, σελ. 449-450.

⁷⁶Ρεπούσης, Γ. Χ. (2000), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό Πρόγραμμα-Μεθοδολογία- Υλικό στήριξης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 12, 17-20.

⁷⁷ό.π., σελ. 38-40.

⁷⁸Καπραβέλου, Α. (2011), «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα πλαίσια του κοινωνικού της περιβάλλοντος και της πολύγλωσσης εκπαίδευσης», ό.π., σελ. 451.

2.5.1 Το λεξιλόγιο ως βάση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών και των διδασκόντων μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας επικεντρώνεται στη διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου. Έτσι, η Αντωνίου αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της Gass προτείνει ένα μοντέλο για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της νέας ελληνικής κυρίως για μεσο-προχωρημένο επίπεδο. Η διδασκαλία λοιπόν του λεξιλογίου περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- ❖ *πρόσληψη*: στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει την προσοχή του μαθητή σε λέξεις που θέλει να του διδάξει. Ενδεικτικές ασκήσεις: εντοπισμός λέξεων στο κείμενο, απόδοση σημασίας υπογραμμισμένων λέξεων.
- ❖ *εμβάθυνση*: στο στάδιο αυτό ο μαθητής επεξεργάζεται σε μεγαλύτερο βάθος τη λέξη. Περιλαμβάνει τρία στάδια: κατανόηση της σημασίας, μορφολογική ανάλυση, σημασιολογική ανάλυση. Άρα, σε πρώτο επίπεδο ο μαθητής συνδέει τη σημασία της λέξης με αυτή που έχει στο κείμενο. Προσπαθεί δε να βρει τη σημασία αξιοποιώντας τα συμφραζόμενα (πληροφορίες του κειμένου) και τα δεδομένα της άσκησης και έτσι εξασκείται στην στρατηγική ανεύρεσης σημασίας των λέξεων.⁷⁹ Ασκήσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι η αντιστοίχιση μιας λέξης με τη συνώνυμη ή με μια εικόνα, ή ανεύρεση σημασίας με τη βοήθεια ενός κειμένου. Στο δεύτερο επίπεδο πραγματοποιείται ουσιαστικότερη εμβάθυνση στη λέξη, την οποία προσπαθεί να αναλύσει μορφολογικά, αξιοποιώντας τις γνώσεις που ήδη έχει σχετικά με τις γραμματικές κατηγορίες και την παραγωγική μορφολογία. Ασκήσεις που μπορούν να εφαρμοστούν είναι η ανάλυση της λέξης στα συστατικά της, η σύνδεσή της με ομόρριζες ή η αλλαγή γραμματικής κατηγορίας. Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο περιλαμβάνεται η συντακτική συμπεριφορά της λέξης, οι συνδυασμοί με άλλες λέξεις και το πλέγμα των σημασιολογικών της σχέσεων (υπώνυμα, συνώνυμα, αντώνυμα). Κατάλληλοι τύποι ασκήσεων είναι η αντικατάσταση της λέξης σε ένα κείμενο με άλλη κατάλληλη, η επιλογή της κατάλληλης υφολογικά λέξης ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, η αντιστοίχιση μιας λέξης με πιθανά συμπληρώματα.

⁷⁹Η Αναστασιάδη προτείνει τις παρακάτω στρατηγικές κατανόησης: α) Εκμετάλλευση των συμφραζομένων, β) Μάντεμα, γ) Κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα. Βλ. Νικολάου, Δ. - Γεωργαντίδου, Χ. & Μανινέα, Μ. (2011) «Ζητήματα εκμάθησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου μιας γλώσσας ως ξένης», Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου), ό.π., τόμ. 2. σελ. 541-542.

- ❖ *παραγωγή*: σε αυτό το τελικό στάδιο ο μαθητής ανακαλεί τη λέξη και προσπαθεί να τη χρησιμοποιήσει. Η επεξεργασία της λέξης γίνεται σε μεγαλύτερο βάθος, αφού η χρήση της προϋποθέτει την ικανότητα του μαθητή να τη χειριστεί σε μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο. Υπάρχει ακόμη η δυνατότητα εντοπισμού και κάλυψης τυχόν αδυναμιών. Ενδεικτικές ασκήσεις σχετίζονται με την κατευθυνόμενη παραγωγή λέξεων, ώστε να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για την ελεύθερη παραγωγή τους. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές χρησιμοποιούν νέες λέξεις για την παραγωγή προτάσεων, τιτλοφορούν εικόνες και ασκούνται σε γραπτές ή προφορικές δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση νέων λέξεων σε πιο εκτεταμένη και ελεύθερη παραγωγή λόγου.⁸⁰

2.5.2 Νέες Τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης ή ξένης» γλώσσας

Στη σημερινή εποχή ο κόσμος της πληροφορικής και της τεχνολογίας αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς. Αυτό καθιστά αναγκαία την επέκταση και τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Ν.Τ.) και στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες μάλιστα τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όχι ως αντικατάσταση του δασκάλου, αλλά ως επιπρόσθετο-πολυδύναμο-σύγχρονο εργαλείο μάθησης. Η εισαγωγή της υπερμεσικής τεχνολογίας στη γλωσσική διδασκαλία, κατά τη Λεζέ, δημιουργεί ένα εύρος ερεθισμάτων και ευκαιριών, που διευκολύνει την εκμάθηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας τόσο από τους γηγενείς όσο και από τους δίγλωσσους μαθητές.⁸¹ Γενικότερα, η προσφορά των Ν.Τ. στην εκπαίδευση είναι σημαντική και πολυσύνθετη καθώς δίνει στον Έλληνα εκπαιδευτικό πολλαπλές δυνατότητες. Ενδεικτικά θα αναφέρω την πλοήγηση στο διαδίκτυο (internet), τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), τις εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας (virtual

⁸⁰ Αντωνίου-Ιωαννίδη, Μ. (2003), «Μια πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο», Εισήγηση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο (25-26 Σεπτεμβρίου 2000) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 27-42. Η Gass κάνει λόγο για πρόσληψη, κατανόηση, αφομοίωση, ενσωμάτωση, παραγωγή.

⁸¹ Λεζέ, Γ. Ε. (2003), «Νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής ως “δεύτερης” γλώσσας στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο: *Γλώσσα και Μαθηματικά στην προσχολική ηλικία*, Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο (Ρέθυμνο 22-23/11/2002) του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, σελ. 170.

reality), όπως και αυτές των υπερμέσων (hypermedia). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξημένη προσπάθεια για εξοπλισμό των σχολείων με Η/Υ, για δημιουργία εργαστηρίων πληροφορικής και κατά επέκταση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτόν. Ο ρόλος των Ν.Τ. θα είναι επικουρικός, ενώ η στάση των μαθητών για την εισαγωγή τους στο σχολείο είναι ιδιαίτερα θετική.⁸²

Ειδικότερα, η υποστήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας από μια ποικιλία πολυμεσικών εργαλείων, όπως μορφολογικός αναλυτής, ορθογραφικός-συντακτικός διορθωτής, εργαλείο αυτόματης φωνητικής μεταγραφής λέξεων, βίντεο, κ.α., ενισχύει τον πλουραλισμό των συναισθημάτων, επιστρατεύει τις αισθήσεις, φέρνει στο προσκήνιο την εξατομικευμένη μάθηση, τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, ενώ διευκολύνει τη γλωσσική εξάσκηση και προωθεί τη συμμετοχή κι αλληλεπίδραση μαθητών-διδασκόντων. Η χρήση του διαδικτύου αναπροσαρμόζει τη γλωσσική διδασκαλία, διότι συντελεί α) στην ανάπτυξη της «κειμενοκεντρικής» μεθοδολογίας, όπου αξιοποιούνται τα συμφραζόμενα του κειμένου για την κατανόηση της σημασίας των λέξεων και στην ανάπτυξη της «διακειμενικότητας», β) στην εξοικείωση του χρήστη-μαθητή με τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσικού ύφους και γ) στη διευκόλυνση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.⁸³ Ωστόσο, επειδή η χρήση των Ν.Τ. στον χώρο της εκπαίδευσης εξαρτάται από τον παιδαγωγό και την εκπαιδευτική προσέγγιση αυτού, αλλά και από τον σχεδιασμό του γλωσσικού λογισμικού, θα πρέπει να διέπεται από μερικές γενικές και ειδικές θεωρητικές αρχές.

Γενικές αρχές

- η περιπλοκότητα της σχολικής τάξης (complexity), π.χ γλωσσικές-πολιτισμικές διαφορές μαθητών, πολιτισμική διεπίδραση με μαθητές του εξωτερικού μέσω συνεργατικών προγραμμάτων με τη χρήση του διαδικτύου ή της τηλεδιάσκεψης, η ευπάθειά της (fragility), π.χ απουσία ενός έμπειρου εκπαιδευτικού ή Η/Υ που την καθιστά ευάλωτη στην αποτελεσματική οργάνωση των μαθημάτων, και τέλος η συνέχεια (continuity) των μαθησιακών προγραμμάτων μέσω Η/Υ, με την έννοια της

⁸²Λεζέ, Γ. Ε. (2003), «Νέες τεχνολογίες και ελληνική εκπαίδευση: προσδιοριστικοί παράγοντες», ό.π., σελ. 170-171.

⁸³Λεζέ, Γ. Ε. (2003), « Η χρήση υπερμεσικών εργαλείων εκμάθησης της ελληνικής ως “δεύτερης” ή “ξένης” γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση», ό.π., σελ. 171.

διαρκούς μη-περιστασιακής αξιοποίησής τους είναι μερικά από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης σχολικής τάξης.

- ο παιδαγωγός με τη σειρά του καλείται να αποκτήσει συμπληρωματικές γνώσεις για τη χρήση των πολυμέσων στην τάξη, ποιά για παράδειγμα η χρήση του διαδικτύου ή η λειτουργία ενός λογισμικού, (*αρχή της συμπληρωματικότητας*), προκειμένου το γλωσσικό μάθημα να γίνει ουσιαστικό. Δεν αρκείται δηλαδή στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων. Μία ακόμη σημαντική παράμετρο αποτελεί η *αρχή της αποτελεσματικότητας*. Πρόκειται για την εκτίμηση του εκπαιδευτικού σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εισαγωγής της γλωσσικής τεχνολογίας, με την έννοια της αναθεωρημένης δομής των μαθημάτων, του χρόνου και των έμμεσων δαπανών που θα διαθέσει για την κατάρτισή του στην πληροφορική, ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές του στον τομέα αυτό. Ωστόσο, όλα τα σχολεία είναι απαραίτητο να είναι εξοπλισμένα με τα τεχνολογικά μέσα, ειδάλλως υπάρχει κίνδυνος διασάλευσης της *αρχής της ισότητας*, πράγμα που δυσχεραίνει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού.

Ειδικές αρχές

- Η δόμηση του γλωσσικού μαθήματος με τη χρήση Η/Υ σύμφωνα με την επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση επιτρέπει τον συνδυασμό δραστηριοτήτων με άμεσο στόχο την απόκτηση ικανοτήτων συνομιλίας και επικοινωνιακών στρατηγικών στη δεύτερη γλώσσα. Ταυτόχρονα, αποσκοπεί στην ανάπτυξη των κοινωνιογλωσσικών και γλωσσικών τους ικανοτήτων και τελικά στη γλωσσική τους συνειδητοποίηση.
- Η διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας με τη χρήση πολυμέσων θα μπορούσε να θεωρηθεί μια δυνατότητα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στην επικοινωνία, έχοντας ως βάση την πολιτισμική ταυτότητα που ο καθένας φέρει. Αυτό μπορεί να συνδράμει στην κατανόηση της ετερότητας, στην ανεκτική στάση απέναντι σε μια άλλη γλώσσα ή κουλτούρα, στην ικανότητα συσχέτισης και ερμηνείας γλωσσικών κειμένων (έντυπων και ηλεκτρονικών) προερχόμενων από άλλη χώρα με διαφορετικό πολιτισμό, γλωσσική και κοινωνική αλληλεπίδραση.

- Σαφώς το εκπαιδευτικό λογισμικό οφείλει να διέπεται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά που θα εξυπηρετούν με τον ευκολότερο δυνατό τρόπο εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Αυτά είναι: α) η απλότητά του προκειμένου να είναι κατανοητό και εύχρηστο, β) η συμβατότητα προκειμένου να ανταποκρίνεται από κοινού στις ανάγκες διδασκόντων-διδασκομένων, γ) η επαρκής υποστήριξη, δηλαδή διοικητική, χρονική, οικονομική, τεχνική και ανθρώπινη, δ) η αποτελεσματικότητα και η δυνατότητα δοκιμαστικής εφαρμογής του. Από τα παραπάνω κρίνονται τα πλεονεκτήματα που αυτό έχει.
- Η οργάνωση και η χρήση λογισμικού για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, κατά τη Λεζέ, θα πρέπει να βασίζεται σε ορισμένες κατευθυντήριες αρχές σχεδιασμού. Οι βασικότερες συνοψίζονται στα εξής: α) η μορφή των κειμένων και το λεξιλόγιο με τη συνοδεία ήχου-εικόνας από τα πολυμέσα ευνοούν την αναφορά των μαθητών στο διπολιτισμικό-διγλωσσικό τους υπόβαθρο και στα προσωπικά τους βιώματα, β) η δομή του περιεχομένου να είναι σχετικά απλή, σαφώς διπολιτισμική και εμπλουτισμένη με ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα, καθώς και κατανοητή ως προς τα γλωσσικά στοιχεία, ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική επικοινωνία, γ) η ύπαρξη γλωσσικών ασκήσεων παραγωγικού-αναπαραγωγικού τύπου με διορθωτική ή ενισχυτική ανατροφοδότηση σε περιπτώσεις «λάθους» ή «σωστού» αντίστοιχα. Με αυτό τον τρόπο ο δίγλωσσος μαθητής μπορεί να κατανοήσει και να εμπεδώσει τη δεύτερη γλώσσα μέσα από την εξάσκησή του στο υλικό της με τη βοήθεια του λογισμικού και του εκπαιδευτικού.⁸⁴

⁸⁴Λεζέ, Γ. Ε. (2003), «Βασικές θεωρητικές αρχές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως “δεύτερης” γλώσσας σε υπερμεσικά περιβάλλοντα», ό.π., σελ. 172-174.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας που εμφανίζουν οι σχολικές τάξεις έχει φέρει στο προσκήνιο το ζήτημα της άμεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στα διαπολιτισμικά προγράμματα. Ταυτόχρονα, επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης της ετοιμότητας και της ικανότητάς τους, ώστε να διαχειριστούν σωστά την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των μαθητών τους.⁸⁵

Η *διαπολιτισμική ετοιμότητα* ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, προϋποθέτοντας την κατάλληλη προετοιμασία και πρακτική άσκηση που οδηγεί στη γνώση της διαπολιτισμικής σχολικής τάξης και του πλαισίου αυτής. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη εννοιολογική τοποθέτηση έρχεται να διευκρινίσει ότι εκτός από τις γνώσεις που απαιτείται να έχει κατακτήσει κάθε εκπαιδευτικός στις βασικές του σπουδές σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική, οφείλει ακόμη να κατέχει και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών, επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πράξη, αντίστοιχα.⁸⁶ Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εν ενεργεία ή εν δυνάμει εκπαιδευτικού σχετίζεται με τις γνώσεις του, τη μόρφωσή του, την επιστημονική του κατάρτιση και επάρκεια σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, που τον ωθούν στην υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών του. Έτσι, θα είναι σε θέση να εφαρμόσει στην πράξη τις αρμόζουσες διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές του παρεμβάσεις, σύμφωνες με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας του εκπαιδευτικού όπως αναφέρουν οι Λεζέ και Μανιάτης είναι:

- η ανάπτυξη της αποδοχής και της ενσυναίσθησης προς τους μαθητές του
- η κατάλληλη παρέμβασή του σε περίπτωση ανάπτυξης προκαταλήψεων στη σχολική τάξη
- οι θετικές προσδοκίες του για την πορεία των μαθητών του στο σχολείο

⁸⁵ Λεζέ, Γ. Ε. & Μανιάτης, Π., ό.π.

⁸⁶ Δημητρίδου, Α. (2011), «Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλόλογων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Διεθνές Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου 2011), τομ.1, Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER, σελ. 31.

- η στήριξη των μαθητών του (μεταναστών και γηγενών) με επικοινωνιακές δυσκολίες και συναισθηματικά προβλήματα
- η δημιουργία κλίματος καλής επικοινωνίας στη σχολική τάξη
- η σωστή προσέγγιση του μαθησιακού, μορφωτικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών του
- η επιμόρφωσή του σε θέματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής, πολυπολιτισμικής, αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, καθώς και διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων και σχεδιασμού-παραγωγής ειδικού διδακτικού υλικού σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών⁸⁷

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η ετοιμότητα αναφέρεται σε ένα πρώτο επίπεδο προδιαθέσεων και γνωστικών προαπαιτούμενων, ενώ η *ικανότητα* παραπέμπει σε ένα προωθημένο επίπεδο αποτελεσματικής διαχείρισης της διαφορετικότητας. Η διαπολιτισμική ικανότητα προϋποθέτει την διαπολιτισμική ετοιμότητα χωρίς να συμβαίνει το αντίστροφο, διότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν εξελίσσεται αναγκαστικά σε διαπολιτισμική ικανότητα κατά την πορεία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού.⁸⁸ Η διαπολιτισμική ικανότητα, όμως, όπως μας πληροφορούν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου αφορά αποκλειστικά και μόνο στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και δε χαρακτηρίζει τους φοιτητές και μέλλοντες εκπαιδευτικούς. Και αυτό, διότι ακόμα κι αν στα πλαίσια των σπουδών τους πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση σε σχολεία με μετανάστες ή με διαφορετικούς μαθητές γενικότερα, όπως εκείνοι με ειδικές ανάγκες, κάτι τέτοιο δε σημαίνει ότι είναι σε θέση να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα με αποτελεσματικό τρόπο. Για να γίνει ο εκπαιδευτικός κάτοχος της διαπολιτισμικής ικανότητας, απαιτείται κατάλληλη βιωματική δια βίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διδακτική του εμπειρία στην σχολική τάξη.⁸⁹

Για να μπορέσουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο που τους έχει ανατεθεί θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι. Αυτό σημαίνει ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, είναι αναγκαίο να διδάσκονται και τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, κάτι που κρίνεται απαραίτητο να ενσωματωθεί στις διδακτικές των

⁸⁷Λεζέ, Ε. & Μανιάτης, Π., ό.π., σελ. 90

⁸⁸Δημητρίδου, Α., ό.π., σελ. 33

⁸⁹Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011) «Διαπολιτισμικές διαστάσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών», στο: *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Πεδίο, σελ.74-75.

ακαδημαϊκών σπουδών τους. Έτσι, με τη χρήση διδακτικών εργαλείων, ανταποκρινόμενων στα νέα δεδομένα αλλά και στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας από τους παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς, θα κάνουν την ένταξη των μαθητών αυτών γρηγορότερη, ανώδυνη και αποτελεσματικότερη. Εφόσον ο στόχος είναι η ένταξη όλων των διαφορετικών πληθυσμών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από όπου και αν εκείνοι προέρχονται, αυτό συνεπάγεται με προσπάθεια εξίσωσης γηγενών-μεταναστών, δημιουργία υγιούς ανταγωνισμού με τους γηγενείς μαθητές, ώστε οι ίδιοι να γίνουν χρήσιμοι για τον εαυτό τους και την ελληνική κοινωνία. Σε καμία περίπτωση, ωστόσο, δεν πρέπει να υποτιμηθεί και να παραγκωνιστεί ο δικός τους πολιτισμός, η δική τους γλώσσα, ώστε να μη δημιουργηθεί ασάφεια και παρερμηνευση των προθέσεων της χώρας υποδοχής με τυχόν ψήγματα αλλοτρίωσης. Θα πρέπει να διαθέτουν οι πληθυσμοί τη δυνατότητα της επιλογής για το τι θέλουν να αισθάνονται, με τι εκείνοι θέλουν να ταυτίζονται και σε τι θέλουν να πιστεύουν.⁹⁰ Για να γίνουν πραγματικότητα τα προαναφερθέντα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση.

3.1 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- Μοντέλα επιμόρφωσης

Στο πλαίσιο πειραματικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, το συμπέρασμα που εξήχθη ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγκάζονται από την εκπαιδευτική πράξη να εγκαταλείψουν τη μονοπολιτισμική, μονογλωσσική και ελλαδοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική είναι υποχρεωμένοι να αυτοσχεδιάζουν. Επίσης, βάσει ερευνών που αξιοποίησαν τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, προέκυψε το πόρισμα ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως πρόβλημα την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, αλλά δε θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για το γεγονός αυτό. Έτσι, γίνεται σαφές η τεράστια ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να απαλλαγούν από τα αισθήματα προβληματισμού και ανετοιμότητας που νιώθουν. Αξιοσημείωτος είναι ο παραλληλισμός του εκπαιδευτικού από τον Banks με ηθοποιό, που στη μέση της παράστασης του αλλάζουν

⁹⁰Γεωργγιάννης, Π. (2008), «Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης», *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 5, Πάτρα: ΤΥΠΟCΕΝΤΕΡ, σελ. 38. http://www.inpatra.gr/padde/eparkeia_padde.pdf

το σενάριο. Έτσι νιώθει και ο εκπαιδευτικός όταν έρχεται αντιμέτωπος με τις συνθήκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου, αλλά είναι παντελώς απροετοίμαστος.⁹¹

Στην εκπαιδευτική κοινότητα γίνονται συζητήσεις για τις αρχές που θα πρέπει να διέπουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, ώστε αυτό να μπορεί να ανταποκρίνεται τόσο στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες και τα κίνητρα των επιμορφωμένων όσο και στην αποτελεσματικότητά του. Σύμφωνα με τους Ader και Simodin , οι βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν ένα πρόγραμμα των εκπαιδευτικών είναι:

- η αρχή της «χρησιμότητας της επιμόρφωσης», δηλαδή να ανταποκρίνεται στα ζητήματα που σχετίζονται με την καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα και να καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να τροποποιούν τις γνώσεις τους, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους απέναντι στην καθημερινή παιδαγωγική εργασία.
- η αρχή του «συγκεκριμένου περιεχομένου» της επιμόρφωσης, δηλαδή το περιεχόμενο του προγράμματος να ορίζεται, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις υπαρκτές ανάγκες και τις προσδοκίες των επιμορφωμένων, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
- η αρχή του «συνδυασμού θεωρίας και πράξης», δηλαδή κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη.⁹²

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ετερότητας και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση έχουν προταθεί διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα. Προκειμένου τα μοντέλα αυτά να μετασχηματιστούν από μονοπολιτισμικά και εθνοκεντρικά σε διαπολιτισμικά, κρίνεται απαραίτητη η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Η τυπολογία του Banks η οποία συνδέθηκε με τη διαμόρφωση του αναλυτικού σχολικού προγράμματος και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) *πολιτισμική ψυχολογική αιχμαλωσία*: η κυρίαρχη ομάδα προβάλλει στους μειονοτικούς πληθυσμούς αρνητικά χαρακτηριστικά και στερεότυπα με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και την ψυχική και πολιτισμική τους αιχμαλωσία.

⁹¹ Λιακοπούλου, Μ. (2006), «Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής διάστασης: ερευνητικά ευρήματα», *ό.π.*, σελ. 58-60.

⁹² Πανταζής, Χ. Σ. – Σακελλαρίου, Ι. Μ. & Μπάκας, Θ. (2011), « Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των νηπιαγωγών», Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο, Βόλος, τόμ.1, *ό.π* σελ.87

β) *εθνικός και πολιτισμικός εγκλεισμός*: το άτομο είτε ανήκει στην μειονότητα είτε στην πλειονότητα ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τη δική του εθνοπολιτισμική κοινότητα, την οποία θεωρεί ιεραρχικά ανώτερη από τις υπόλοιπες.

γ) *διαλεύκανση της πολιτισμικής ταυτότητας*: το άτομο μειώνει τις εσωτερικές του συγκρούσεις και αποδεχόμενο τον εαυτό του δημιουργεί προϋποθέσεις αποδοχής των μελών και των άλλων ομάδων.

δ) *διαπολιτισμός*: το άτομο μπορεί να λειτουργήσει σε δυο πολιτισμικά περιβάλλοντα, υιοθετώντας κάποιες από τις αξίες και τους κώδικες του άλλου πολιτισμού.

ε) *πολυπολιτισμικός και στοχαστικός εθνικισμός*: το άτομο μπορεί να αποδέχεται περισσότερους πολιτισμούς, να κατανοεί τις αξίες τους, τα σύμβολα, τους θεσμούς, προβληματιζόμενος ταυτόχρονα για τη δική του εθνοτική ταυτότητα.

στ) *οικουμενισμός της οικουμενικής ικανότητας*: στο τελικό αυτό στάδιο το άτομο έχει εσωτερικεύσει οικουμενικές αξίες και στάσεις και είναι σε θέση να λειτουργήσει σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εντός ή εκτός του εθνικού του χώρου.⁹³

Στηριζόμενος στο παραπάνω μοντέλο, ο Lynch πρότεινε ένα ακόμη μοντέλο διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών απαρτιζόμενο από τα ακόλουθα στάδια: α) *εθνοκεντρική αιχμαλωσία*: οι δομές, οι στόχοι και το περιεχόμενο των σπουδών χαρακτηρίζονται από τη μονοπολιτισμική κουλτούρα. Έτσι, το άτομο προσεγγίζει τη γνώση με βάση τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκει.

β) *ad hoc πολυπολιτισμικότητα*: το άτομο λαμβάνει μεμονωμένες πρωτοβουλίες που αποβλέπουν σε γνωστικά οφέλη.

γ) *πολυπολιτισμικότητα του προγράμματος σπουδών*: προγράμματα δηλαδή που λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική πολυπολιτισμικότητα.

δ) *πολυπολιτισμικότητα ολιστικής πολιτικής*: στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ευρύτερης πολυπολιτισμικής πολιτικής προσέγγισης.

⁹³Μάγος, Κ. (2004), «Τα μοντέλα επιμόρφωσης», *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*, Διδακτορική Διατριβή, σελ. 75-76.

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22294#page/86/mode/2up>

ε) *θεσμική πολυπολιτισμικότητα*: το στάδιο αυτό περιλαμβάνει αλλαγές σε θεσμικό πλαίσιο, εμπλέκοντας στη διοίκηση πολυεθνικά σώματα προσωπικού και φοιτητών και επίσημη εκπροσώπηση των εθνικών μειονοτικών ομάδων.

στ) *πλήρης θεσμική πολυπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμική ηθική σε προσωπικό και θεσμικό επίπεδο*.

ζ) *συστημική πολυπολιτισμικότητα*: στο τελικό αυτό στάδιο διεκδικείται η διαμόρφωση γενικότερων κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών που εναρμονίζονται σε όλα τα επίπεδα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση.⁹⁴

Φυσικά, τα παραπάνω μοντέλα έχουν εφαρμοστεί αυτούσια ή αν το απαιτεί η ανάγκη έχουν προσαρμοστεί σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η αξιοποίησή τους απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ικανότητα ευελιξίας και προσαρμογής τους στα χαρακτηριστικά της ομάδας, των συνθηκών εκπαίδευσης, του χρόνου και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αποφεύγεται ο κίνδυνος μετατροπής της επιμόρφωσης σε απλό σεμινάριο τεχνικών οδηγιών, που φυσικά δεν μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικό προβληματισμό και κατά επέκταση σε αλλαγή στάσης απέναντι σε κρίσιμα θέματα διαπραγμάτευσης ταυτότητας και ετερότητας.⁹⁵ Άλλωστε δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ένα διαμορφωμένο σύστημα αξιών, επομένως η αλλαγή, η τροποποίηση ή και η διαμόρφωση νέων στάσεων απαιτεί αρκετό χρόνο. Το έργο γίνεται δυσκολότερο, όταν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι σύμφωνες με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια των αρχικών σπουδών τους και τότε αρνούνται να προσαρμόσουν τη δράση τους στις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Έτσι, φιλτράροντας ό,τι διδάχθηκαν στη βάση του δικού τους αξιακού συστήματος, υιοθετούν ανάλογες πρακτικές.⁹⁶ Για τον λόγο αυτό, τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις γενικότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών και να προβαίνουν στην ανταλλαγή των προσωπικών τους πολιτισμικών

⁹⁴ Λιακοπούλου, Μ. (2006), «Η διαπολιτισμική διάσταση στα προγράμματα σπουδών», *ό.π.*, σελ. 61-62. Βλ. επίσης Μάγος, Κ., *ό.π.*, σελ. 76.

⁹⁵ Μάγος, Κ., *ό.π.*, σελ. 77. Στο σημείο αυτό η Λιακοπούλου επισημαίνει ότι η απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων και η καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων δεν αρκεί, αλλά κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια ανάλογων στάσεων, διότι αυτές είναι που καθορίζουν τις επιλογές και τη δράση των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό. Βλ. Λιακοπούλου, Μ., «Στόχοι της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας», *ό.π.*, σελ. 67.

⁹⁶ Λιακοπούλου, Μ. (2006), «Στόχοι της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας», *ό.π.*, σελ. 67.

στοιχείων και στην κατανόηση αυτών. Μέσω αυτής της διαδικασίας αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των προσωπικών τους πολιτισμικών ταυτοτήτων και διαπιστώνουν τα κοινά και διαφορετικά στοιχεία με τις ταυτότητες των «άλλων» καλλιεργώντας την αμοιβαία αποδοχή και ενσυναίσθηση.

Συνοψίζοντας την τυπολογία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εντοπίζουμε τρεις κυρίαρχες κατευθύνσεις: ευαισθητοποίηση, γνώση, δεξιότητες. Το πρώτο αφορά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εξετάζουν τις δικές τους αξίες, τους μύθους, τα στερεότυπα και τη θέαση του κόσμου. Το δεύτερο βοηθά στην ανάπτυξη μιας μη στερεοτυπικής κατανόησης του πολιτισμικού, κοινωνικού, οικογενειακού πλαισίου των διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Τέλος, οι δεξιότητες αφορούν στην ανάπτυξη πολιτισμικά ευαίσθητων ενθαρρυντικών στρατηγικών, στάσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας.⁹⁷

3.2 Διαπολιτισμική συμβουλευτική- Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμβουλευτική- Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική-Διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας συμβούλου-συμβουλευομένου- Ο συμβουλευτικός και παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού στις μεικτές τάξεις

3.2.1 Διαπολιτισμική συμβουλευτική

Η εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται από ευρεία ανομοιογένεια, τόσο σε πολιτισμικό όσο και σε εθνικό επίπεδο· νέα οικονομία, νέοι τύποι οικογενειακών δομών, νέος τρόπος σκέψης, νέες πολιτικοκοινωνικές συγκρούσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση για τις δυσκολίες, αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κάλυψη των αναγκών τους σε γνωστικό και κυρίως σε ψυχολογικό επίπεδο. Εκτός από αυτό, συμβάλλει στην αποτελεσματική προσαρμογή τους σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία που δημιουργεί νέες συνθήκες και απαιτήσεις για τα μέλη της. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν τοποθετείται στη

⁹⁷Μάγος, Κ., ό.π, σελ. 77. Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου υποστηρίζουν ότι «για να είναι δυνατή η εφαρμογή των αξιών και των αρχών της διαπολιτισμικότητας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να τους οδηγεί στη δόμηση της δικής τους προσωπικής θεωρίας και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε να μπορούν να αποδέχονται όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική καταγωγή τους, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν ή/και την ιδιαιτερότητα την οποία εμφανίζουν». Βλ. Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο., «Διαπολιτισμικές διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», ό.π., σελ. 73.

θέση του συμβούλου.⁹⁸ Προτού εξετάσουμε τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού, κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση του όρου της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής. Ως *διαπολιτισμική συμβουλευτική* έχει οριστεί οποιαδήποτε συμβουλευτική σχέση στην οποία δύο ή περισσότεροι συμμετέχοντες διαφέρουν ως προς το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις αξίες, τον τρόπο ζωής. Ειδικά, η επιτυχημένη διαπολιτισμική συμβουλευτική βασίζεται στο κατά πόσο καλά ο σύμβουλος γνωρίζει τους σχετικούς με τα συμφραζόμενα κοινωνικούς παράγοντες που περιβάλλουν την επικοινωνιακή σχέση, αλλά και στο κατά πόσο σύμβουλος-συμβουλευόμενος συντονίζονται και εστιάζουν τόσο στη διαδικασία όσο και στο περιεχόμενο. Έτσι, προκειμένου ο σύμβουλος να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να κατανοήσει τα λεκτικά μηνύματα, απαιτείται η γνώση εκ μέρους του των πολιτισμικών κανόνων του πελάτη, τους οποίους αν δε γνωρίζει, οφείλει να μάθει. Οι κυρίαρχες προσεγγίσεις της συμβουλευτικής στην Αμερική, την Ευρώπη και τον Καναδά τείνουν να καθρεφτίζουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις προσδοκίες της κυρίαρχης πολιτισμικά τάξης. Κάτι τέτοιο όμως δεν αποτελεί πρόσφορο έδαφος πάνω στο οποίο μπορεί να χτιστεί μια διαπολιτισμική σχέση. Συχνά μάλιστα οι σύμβουλοι επικαλούνται τη γλωσσική ασυμβατότητα ως επιχείρημα στη δυσκολία κατανόησης του συμβουλευόμενου. Το εμπόδιο αυτό είναι πράγματι υπαρκτό, αλλά η πολιτισμική ασυμβατότητα και η έλλειψη γνώσης των πολιτισμικών κωδίκων, αποτελεί την πραγματική αιτία αποτυχίας της συμβουλευτικής σχέσης.⁹⁹

3.2.2 Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμβουλευτική

Είναι γνωστό ότι η ανθρώπινη φύση είναι συνυφασμένη με την κοινωνική αλληλεπίδραση και την *επικοινωνία*. Άλλωστε, η συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου όπως μας πληροφορεί η Λεζέ διαμορφώνεται από τις σχέσεις του με τους άλλους. Ειδικά στη σημερινή εποχή, η ανθρώπινη επικοινωνία αποκτά εξαιρετική σημασία εξαιτίας της ανάπτυξης της πληροφορικής και της μετακίνησης των πληθυσμών. Γίνεται μια εμπειρία

⁹⁸ Αβραμίδου, Β. (2011), «Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών μεταναστών μαθητών: Τοποθετώντας τον δάσκαλο στη θέση του διαπολιτισμικού συμβούλου», στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Διεθνές Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου 2011), τόμ.2, Πάτρα: ΤΥΠΟCΕΝΤΕΡ, σελ. 15-16

<http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>

⁹⁹ R.Vance Peavy και Han Z.Li (2003), “Social and Cultural Context of Intercultural Counselling”, *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de conseil*, Vol. 37:3, σελ. 187-188.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ672650.pdf>

συνάντησης του Εαυτού με το «άλλο»· κοινωνία και επικοινωνία λογίζονται ως έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες.¹⁰⁰

Στον όρο επικοινωνία είναι δύσκολο να δοθεί ένας ακριβής και λειτουργικός ορισμός. Ο Αριστοτέλης στη «Ρητορική» αναλύει τα στοιχεία της επικοινωνίας α) στον ομιλητή (ο λέγων), β) στο αντικείμενο του διαλόγου (τα περί ου λέγει) και γ) στον ακροατή (ακροατής), ενώ γνωστή είναι και η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη. Η επικοινωνία πάντως αποσκοπεί εκτός των άλλων και στην πληροφόρηση, ενώ η αλληλεπίδραση των ατόμων μέσω αυτής ενισχύει την αμοιβαία κοινωνική επιρροή και την ανάπτυξη σχέσεων κοινωνικής δύναμης.¹⁰¹

Όσον αφορά στη *διαπολιτισμική επικοινωνία* θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια διαδικασία δυναμική κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά (λεκτική και μη) γίνεται αντιληπτή από άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και τους επιτρέπει να ανταποκριθούν σε αυτή.¹⁰² Ασπαζόμενοι την άποψη του Banks ότι ο πολιτισμοί είναι συστήματα που πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σύνολο και όχι ως ξεχωριστά και απομονωμένα τμήματα και ότι ο πνευματικός πολιτισμός προγραμματίζει τη σκέψη και δημιουργεί την ευκαιρία να μεταδοθεί η γνώση στις επόμενες γενιές, αντιλαμβάνεται κανείς την ισχυρή επίδραση που ασκεί στην εκπαίδευση. Εφόσον ρόλος του σχολείου είναι η μετάδοση γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων που θα αξιοποιηθούν από τα άτομα στο μέλλον, γίνεται κατανοητό πως ό,τι ονομάζεται διαπολιτισμική επικοινωνία εντάσσεται στην κατηγορία των δεξιοτήτων, χρήσιμων σε έναν κόσμο που διεθνοποιείται και μικραίνει.¹⁰³ Βέβαια, τα άτομα είναι λογικό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες συντονισμού κατά τη λεγόμενη «διαπολιτισμική επαφή» ή και να οδηγούνται σε παρερμηνείες εξαιτίας του υπαρκτού διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Ωστόσο, η αναζήτηση κοινών σημείων μπορεί να υπερνικήσει τα εμπόδια και να συμβάλλει στη βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.¹⁰⁴ Οι κυριότεροι παράγοντες που δυσκολεύουν ή αναστέλλουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Έτσι, όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα και τα προγράμματα σπουδών του τείνουν να έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα, τότε ενισχύονται και αναπαράγονται τα εθνικά στερεότυπα στο σχολείο υποδοχής, με αποτέλεσμα να είναι πολύ

¹⁰⁰ Λεζέ, Γ. Ε. (2010), «Διαπροσωπική και διαπολιτισμική επικοινωνία: Παράγοντες επίδρασης-αλληλεπίδρασης και η σημασία τους στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ανθρώπινη επαφή», *Νέα Παιδεία*, τχ 135, σελ. 127.

¹⁰¹ Λεζέ, Γ. Ε., ό.π

¹⁰² Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π., ό.π., σελ. 255.

¹⁰³ Νικολάου, Γ., ό.π, σελ. 213-214.

¹⁰⁴ Λεζέ, Γ. Ε., ό.π, σελ 132.

πιθανό η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα να εμφανίζεται ως το κέντρο του κόσμου. Εξιδανικεύοντας και υπερτονίζοντας αποκλειστικά και μόνο τον δικό της πολιτισμό, αξιολογεί τις υπόλοιπες ομάδες ως υποδεέστερες και ασήμαντες εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους.¹⁰⁵ Προκειμένου λοιπόν να στεφθεί με επιτυχία η ακριβής επικοινωνία ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο, θα πρέπει οι σύμβουλοι που ανήκουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο από εκείνο των συμβουλευομένων να μάθουν τις λεπτές διαφορές στο ύφος επικοινωνίας των τελευταίων, προτού σχεδιάσουν την παρέμβασή τους. Εμβαθύνοντας λοιπόν στον πολιτισμό των συμβουλευομένων τους, οι σύμβουλοι με ευρωπαϊκή καταγωγή καλούνται να αναπροσαρμόσουν τη στάση τους και να ευθυγραμμιστούν με την οπτική των ατόμων που καλούνται να συμβουλευθούν. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο πριν την έναρξη της συνεδρίας να λάβουν υπόψη τις επικοινωνιακές συνήθειες όσον αφορά στους μη λεκτικούς παράγοντες, όπως η φύση της βλεμματικής και σωματικής επαφής και η χρήση του διαπροσωπικού χώρου. Για παράδειγμα, η απευθείας βλεμματική επαφή στις δυτικές κουλτούρες υποδηλώνει τιμότητα και ευθύτητα, ενώ στην κινεζική κουλτούρα εκλαμβάνεται ως προσβολή ή αγένεια. Τέλος, η διαπολιτισμική συμβουλευτική δεν αποσκοπεί στη δημιουργία διαφορετικών μεθόδων παρέμβασης για κάθε μια πολιτισμική ομάδα· αποτελεί μια ολιστική, πολυεπίπεδη και ευέλικτη παρέμβαση η οποία καλύπτει ένα σημαντικό κενό στην αντιμετώπιση πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και μαθητριών.¹⁰⁶

3.2.3 Πολυπολιτισμική συμβουλευτική- Διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας συμβούλου-συμβουλευομένου

Με την προσθήκη του προσδιορισμού της πολυπολιτισμικότητας στη Συμβουλευτική περιγράφεται μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα μεταξύ συμβούλου και συμβουλευομένου, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική απευθύνεται σε άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά κουλτούρα και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (π.χ. εθνικές μειονότητες, οικονομικοί μετανάστες), βασίζεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες της γενικότερης συμβουλευτικής

¹⁰⁵Λεζέ, Γ. Ε. & Μανιάτης, Π. (2013) «Σtereότυπα-Προκαταλήψεις και Σχολείο», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, Εισήγηση στο 16^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, τόμ.1, σελ. 89.

¹⁰⁶Αβραμίδου, Β., ό.π., σελ. 17-18.

πρακτικής, αλλά προσεγγίζει τα θέματα μέσα από ειδικές πολυπολιτισμικές δεξιότητες. Ιδιαίτερα ο Das κάνει λόγο για οποιαδήποτε συμβουλευτική σχέση όπου σύμβουλος και συμβουλευόμενος ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα.¹⁰⁷ Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η παράθεση μερικών βασικών αρχών της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής. Σύμφωνα με τον Κλεφτάρα κεντρικά σημεία της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής είναι τόσο η σημασία της πολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού της πολιτισμικής ομάδας του ατόμου, όσο και η αναγνώριση ότι κάθε πολιτισμικά κατάλληλη παρέμβαση θα πρέπει πιθανώς να περιλαμβάνει, ως απαραίτητο μέρος της, τόσο το ίδιο το άτομο όσο και την οικογένεια, την ομάδα, τη γειτονιά και την κοινότητα.¹⁰⁸ Ακόμη, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής συμβουλευτικής σχέσης συμβούλου- συμβουλευομένου. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης ευνοείται, όταν τα προσωπικά προβλήματα δεν γίνονται αντιληπτά μόνο ως ατομικά προβλήματα, αλλά και ως απόρροια ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου, που συχνά αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει με δυσλειτουργικό και δυσμενή τρόπο διάφορα ουσιαστικά για το άτομο ζητήματα, όπως φυλή, ρατσισμός, γένος, σεξισμός, εθνική κληρονομιά, ηλικία, θρησκεία, σωματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες, οικονομικά προβλήματα κ.λ.π. Ως εκ τούτου γίνεται φανερό ότι θέματα όπως η πολιτισμική ταυτότητα ή η πολιτισμική συνείδηση καθίστανται στόχοι κεντρικής σημασίας στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της συμβουλευτικής. Σύμφωνα με τον Κλεφτάρα, για να κατανοήσει ο σύμβουλος την κουλτούρα και τις πολιτισμικές αξίες του πελάτη του θα πρέπει να κατανοήσει τί θεωρείται δεδομένο και τί τυπική σκέψη, στάση ή συμπεριφορά στην κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκει ο συγκεκριμένος πελάτης. Σε αυτή τη βάση, η συμπεριφορά του πελάτη μπορεί να αξιολογηθεί μέσα από τη σύγκριση της με τις συμπεριφορές που τυπικά θα περίμενε κανείς και από τα άλλα άτομα της πολιτισμικής του ομάδας. Δεδομένου ότι η συμβουλευτική διενεργείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο και χρόνο, η οποιαδήποτε αξιολόγηση των προβλημάτων του πελάτη θα πρέπει να

¹⁰⁷ Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011), «Η έννοια της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής», στο: *Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία), Πάτρα, σελ. 29-30. Με την ίδια άποψη όπως μας πληροφορεί η Παπακωνσταντινοπούλου συμφωνεί και ο Κλεφτάρας λέγοντας ότι με τον όρο «πολυπολιτισμική συμβουλευτική» γίνεται αναφορά στη συμβουλευτική που απευθύνεται σε άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά κουλτούρα αλλά προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5023/1/Atremis%20pdf%20teliko.pdf>

¹⁰⁸ ό.π., σελ. 30.

λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα του. Άλλωστε «η προσέγγιση του μειονοτικού πελάτη και η εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής συμβουλευτικής σχέσης μαζί του είναι δυνατές μόνο όταν ο πελάτης ιδωθεί μέσα στο οικογενειακό και πολιτισμικό του πλαίσιο».¹⁰⁹ Όσον αφορά στον χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Μπρούζο και Ράπη, όπως μας πληροφορεί η Παπακωνσταντινοπούλου, η πολυπολιτισμική συμβουλευτική αναγνωρίζει ότι η συμμετοχή του μαθητή σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα επηρεάζει την κοινωνικοποίησή του προβάλλοντας ταυτόχρονα την μοναδικότητα, την αξία του μαθητή, αλλά και το σημαντικό ρόλο που κατέχουν οι αξίες στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας.¹¹⁰

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προκύπτει το ερώτημα: Πώς διαμορφώνεται όμως η πολιτισμική ταυτότητα του συμβούλου και του συμβουλευομένου; Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα σε σχέση με την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας. Εκείνο όμως που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι το μοντέλο του Jackson και των συνεργατών του. Πρόκειται για τα πέντε στάδια ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας του συμβουλευομένου, το οποίο επιτρέπει να αξιολογηθούν αφενός η πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου και αφετέρου η εξέλιξη της πολιτισμικής του συνείδησης. Με άλλα λόγια η σταδιακά αυξανόμενη ενημερότητα του εαυτού σε σχέση με τους άλλους και την κοινωνία. Τα πέντε στάδια λοιπόν συνοψίζονται ως εξής: α) *Αφέλεια*: Το άτομο δεν έχει καμία συνείδηση του εαυτού του· δεν αντιλαμβάνεται την αίσθηση του ανήκειν σε μια πολιτισμική ή εθνική ομάδα, δε γνωρίζει και δεν είναι ευαισθητοποιημένο στα πολιτισμικά θέματα που το αφορούν. Συχνά μάλιστα ακόμη και στην περίπτωση που ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα δε φαίνεται να έχει γνώση των προνομίων που απολαμβάνει. β) *Αποδοχή*: Μπορεί να είναι παθητική ή ενεργητική. Στο σημείο αυτό η προσωπική ταυτότητα ορίζεται από το «άλλο» και ιδιαίτερα από την αντίδραση στην κυρίαρχη κουλτούρα. Ακόμη, το άτομο δεν αντιλαμβάνεται το ρόλο που διαδραματίζει το πολιτισμικό και κοινωνικό σύστημα στη ζωή του. Έτσι, αποδέχεται την καθεστηκυία τάξη, είναι πιθανό να έχει υποτακτική στάση απέναντι στην κυρίαρχη ομάδα και να είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμο μαζί της. Ένα άτομο στο στάδιο αυτό μπορεί να ωφεληθεί από τη συνεργασία με έναν σύμβουλο που ανήκει στην ίδια με αυτό πολιτισμική μειονότητα. γ) *Αντίσταση και αναγνώριση*: Το στάδιο αυτό μπορεί

¹⁰⁹ό.π., σελ. 30-31 και Κλεφτάρας, Γ. (2009), «Πολιτισμικό πλαίσιο, αυτοεκτίμηση και ψυχική υγεία», στο: *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική. Άτομα με ειδικές ανάγκες- Μειονότητες- Μαθητές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 43-44.

¹¹⁰Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011), ό.π.,σελ. 31.

επίσης να είναι παθητικό ή ενεργητικό. Τα άτομα στο σημείο αυτό φαίνεται να αναγνωρίζουν το ότι ανήκουν σε μειονοτική ομάδα και από μόνο του το στοιχείο αυτό αποτελεί μια ταυτότητα. Συνειδητοποιούν την καταπίεση που υφίσταται η ομάδα τους και συχνά βιώνουν αισθήματα θυμού απέναντι στην καθεστηκυία τάξη. Έτσι, παίρνουν μέτρα και προβαίνουν σε ενέργειες με στόχο την αλλαγή της αρνητικής κατάστασης που βιώνουν. Ενδέχεται ακόμη να στραφούν εντελώς ενάντια στην κυρίαρχη κουλτούρα. *δ) Επαναπροσδιορισμός και προβληματισμός:* Στο στάδιο αυτό εξακολουθεί να υφίσταται η συνειδητοποίηση του ανήκειν σε μια ορισμένη μειονοτική ομάδα. Το άτομο διακατέχεται από υπερηφάνεια για την ταυτότητά του και συχνά αποφεύγει τα μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας προκειμένου να βρει τον εαυτό του, αλλά και τον εαυτό του σε σχέση με τα άλλα άτομα της ίδιας μειονοτικής ταυτότητας. Η κυρίαρχη κουλτούρα είναι κατά κάποιο τρόπο μη σημαντική για το άτομο. *ε) Πολυεπίπεδη εσωτερίκευση:* Στο τελευταίο αυτό στάδιο τα άτομα είναι πλήρως συνειδητοποιημένα για το ότι ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα. Διακατέχονται από υπερηφάνεια για τον εαυτό τους και είναι πολιτισμικά ενήμερα για τους άλλους. Δεν διακρίνονται πια από παθητική ή ενεργητική αμυντική στάση, αλλά μπορούν να αναγνωρίσουν τις θετικές πλευρές της κυρίαρχης κουλτούρας, αγωνιζόμενοι ταυτόχρονα ενάντια στις αρνητικές της πλευρές.¹¹¹

Ολοκληρώνοντας τα στάδια ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας των συμβουλευομένων κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στα αντίστοιχα στάδια ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας των συμβούλων-ψυχοθεραπευτών. Στο ζήτημα αυτό ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του Ponterotto και των συνεργατών του, οι οποίοι προσπάθησαν να συνθέσουν τις διάφορες θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της ταυτότητας ατόμων που ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα στάδια: *α) Προ-έκθεση:* Στο στάδιο αυτό ο σύμβουλος δεν είναι ευαισθητοποιημένος σε πολιτισμικά θέματα και δεν έχει αντιληφθεί τη συμβουλευτική ως πολυπολιτισμική διαδικασία. Παρά την πεποίθηση ότι όλοι οι πελάτες πρέπει να αντιμετωπίζονται το ίδιο, ως άνθρωποι δηλαδή, ασυνείδητα ίσως να μην είναι ανεκτικός στις πολιτισμικές διαφορές, ενθαρρύνοντας έτσι τις διακρίσεις. Ακόμη, δεν έχουν συνείδηση των προσωπικών τους πολιτισμικών προκαταλήψεων και ενδεχομένως να μη συνειδητοποιούν ότι ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα. *β) Έκθεση:* Οι σύμβουλοι στο στάδιο αυτό έχουν έρθει σε επαφή με τα

¹¹¹Κλεφτάρας, Γ. (2009), «Θεωρία ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας», *ό.π.*, σελ. 45-49.

πολιτισμικά θέματα και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές διακρίσεις, τις πολιτισμικές διαφορές και την καταπίεση που υφίστανται οι μειονότητες. Είναι συνήθως ανήσυχοι και αναστατωμένοι, επειδή δε γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν στην πράξη τη νέα γνώση που απέκτησαν. γ) *Φανατισμός ή αμυντική στάση*: Οι σύμβουλοι είναι πλήρως ενήμεροι και έχουν συνείδηση των πολυπολιτισμικών θεμάτων. Ανάλογα με την προσωπικότητα και την ευαισθητοποίησή τους μπορούν να αναπτύξουν δύο διαφορετικές και εν μέρει αντιθετικές στάσεις απέναντι στα πολυπολιτισμικά θέματα. Μερικοί λοιπόν τείνουν να είναι επικριτικοί και επιφυλακτικοί προς την κυρίαρχη κουλτούρα αναπτύσσοντας μια ήσυχη αμυντική στάση. Δίνουν έμφαση στα μειονεκτήματα του δυτικού πολιτισμού και της ευρωκεντρικής συμβουλευτικής θεωρίας, την οποία εν τέλει ασπάζονται. Κάποιοι άλλοι γίνονται ένθερμοι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας και ίσως λόγω ενοχών παρουσιάζονται αυστηροί απέναντι σε συναδέλφους με ελλιπή πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση. δ) *Σύνθεση και ενσωμάτωση*: Στο τελευταίο αυτό στάδιο οι σύμβουλοι έχουν μια καλά ανεπτυγμένη πολιτισμική συνείδηση. Είναι ενήμεροι για τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, για το δικό τους πλαίσιο αναφοράς, αλλά και για εκείνο των πελατών τους. Αντιλαμβάνονται ότι ένα ατομικό πρόβλημα μπορεί να πηγάζει από την οικογένεια ή και από την κοινωνία. Εν τέλει γίνεται αντιληπτό ότι η ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης αποτελεί μια **διαδικασία ζωής** και οι σύμβουλοι είναι πλέον έτοιμοι να ακούσουν τους πελάτες τους και να μάθουν από αυτούς.¹¹²

3.2.4 Ο συμβουλευτικός και παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού στις μεικτές τάξεις

Όπως προαναφέρθηκε, η νέα πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με επιτυχία και στον ρόλο του συμβούλου. Η Λεζέ αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός που ασκεί το έργο της συμβουλευτικής σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο χρειάζεται να διαθέτει την λεγόμενη ενσυναίσθηση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού-συμβούλου να κατανοεί, να επεξεργάζεται, να μεταφέρει με ειλικρίνεια τα βιώματα και τις εμπειρίες του στους συμβουλευόμενους και από το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο, χωρίς ωστόσο να μεροληπτεί πολιτισμικά και να παρεκκλίνει από τις αρχές της συμβουλευτικής-θεραπευτικής διαδικασίας. Απαιτείται λοιπόν να είναι σε θέση να

¹¹²Κλεφτάρας Γ. (2009), «Πολιτισμική ταυτότητα του συμβούλου», *ό.π.*, σελ. 49-51.

επεξεργαστεί εξατομικευμένα τα αιτήματα του διαφορετικού «άλλου», μη προβαίνοντας σε στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς σε βάρος του και αναγνωρίζοντας τις πολιτισμικές επιρροές που έχει δεχθεί, ώστε να μπορέσει να ενσωματωθεί στην ευρύτερη ομάδα κατά τη συμβουλευτική διαδικασία ή διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτή η πολιτισμική ενσυναίσθηση παραπέμπει και σε μερικές επιμέρους διαστάσεις, όπως α) αυτή της διαπολιτισμικής δεκτικότητας και ενεργητικής ακρόασης του συμβούλου, β) της διαπολιτισμικής κατανόησης, γ) των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων συνεργασίας, χωρίς να θεωρείται ο σύμβουλος αυθεντία και ρυθμιστής της πραγματικότητας, κάτι το οποίο θα έκανε τον συμβουλευόμενο να μην αισθάνεται άξιος σεβασμού και θα τον εμπόδιζε να ανοιχτεί ψυχικά κοινοποιώντας τα βιώματά του.¹¹³ Εκτός από την διαπολιτισμική ετοιμότητα που αναφέρθηκε παραπάνω, απαραίτητη κρίνεται και η ύπαρξη της διαπολιτισμικής επάρκειας που αφορά στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, διαπολιτισμικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής. Η Λέζε μας αναφέρει ότι η εμπάθυνση αυτή σε συνδυασμό με την εμπειρία του, θα προσανατολίσει τις προσπάθειές του στην όσο το δυνατόν αρμονική συνύπαρξη αλλοδαπών-γηγενών μαθητών, στην καλύτερη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση αυτών, στην άρση των δυσκολιών συνεργασίας με τους γονείς τους ή τους κηδεμόνες, στον επαναπροσδιορισμό της πολιτισμικής τους ταυτότητας και στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών προς όλους τους μαθητές του. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητο να καταρτιστεί ως προς τα χαρακτηριστικά και τα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Να αποκτήσει δηλαδή ενσυναίσθητη κατανόηση, να τρέφει σεβασμό προς τους μαθητές του, να διακατέχεται από γνησιότητα στην προσέγγιση των δικών του εμπειριών, αλλά και εκείνων των μαθητών του, να εκφράζει ζεστασιά ή άνευ όρων θετική αναγνώριση και τέλος να έχει τη δυνατότητα να αυτοαποκαλύπτεται. Ακόμη, είναι απαραίτητη η απόκτηση από τον σύμβουλο κάποιων δεξιοτήτων συμβουλευτικής (γενικότερα) που θα τον βοηθήσουν στην αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Αυτές είναι οι παρακάτω: α) ορθή αντίληψη της κατάστασης, β) εστίαση σε πτυχές και συναισθήματα του συμβουλευομένου, κάνοντας ακριβείς παρατηρήσεις, γ) να αναζητά και να εντοπίζει τις ικανότητες και τα προσόντα τους, δ) να παρακολουθεί προσεκτικά τη λεκτική και μη επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση, ε) να χρησιμοποιεί εύρος ερωτήσεων, στ) να προβαίνει σε στοιχειώδεις ενθαρρύνσεις (λεκτικές και μη), ζ) να είναι άμεσος στην επικοινωνία με μαθητές και γονείς, η) να αξιοποιεί

¹¹³ Λεζέ, Γ. Ε. (2011), «Πολιτισμική ενσυναίσθηση του συμβούλου», στο : Οικονομίδης Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 855.

τεχνικές όπως η αντανάκλαση συναισθημάτων, η αυτοαποκάλυψη και η παράφραση και τέλος να πληροφορεί και να ερμηνεύει τα λεγόμενά τους, φέρνοντάς τους αντιμέτωπους με τις αντιφάσεις τους. Αυτές οι αρχές προσαρμόζονται ανάλογα σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα στην προσχολική-πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος τη στεναχώρια και τις σκέψεις των παιδιών με βάση τα κριτήρια και τις αντιλήψεις των ενηλίκων, ενώ θα πρέπει να αξιοποιεί το παιχνίδι για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των νηπίων. Αντίστοιχα, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο για να ακούσει και να κατανοήσει τα προβλήματα των εφήβων, να είναι ειλικρινής με γνήσιο ενδιαφέρον, να μην επιβάλλει την άποψή του, αλλά να βοηθά τους μαθητές στη λήψη απόφασης λαμβάνοντας υπόψη την ψυχολογική τους κατάσταση, να έχει ευελιξία στη χρήση δεξιοτήτων διαπροσωπικών σχέσεων, π.χ. τρυφερότητα, μη παρεμβατικότητα, υποστήριξη, αυτοκατανόηση, μηνύματα επικεντρωμένα στα συναισθήματα των μαθητών, τις σκέψεις, την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμησή τους.¹¹⁴

Ακόμη, η Μαλικιώση αναφέρει ότι πρώτιστο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να φροντίσει για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να λειτουργήσουν σε ανώτερα επίπεδα. Στηριζόμενη στη θεωρία του Maslow, υποστηρίζει ότι «οι μαθητές είναι πιο πιθανό να παρακινηθούν προς την αναζήτηση της ικανοποίησης των αναγκών τους για εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση, όταν αισθάνονται ότι οι βιολογικές τους ανάγκες έχουν ικανοποιηθεί, όταν νιώθουν ασφαλείς και άνετοι και όταν έχουν την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα».¹¹⁵ Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρουσιάζουν την ύλη με ελκυστικό τρόπο, ενώ παράλληλα πρέπει να μειώνουν τους κινδύνους που απορρέουν από πιθανή αποτυχία. Αν ο εκπαιδευτικός δημιουργήσει ένα μαθησιακό κλίμα απειλητικό, επικίνδυνο ή μικρής αξίας, τότε και οι μαθητές θα λειτουργήσουν εκ του ασφαλούς, δε θα καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια και ενδεχομένως θα αποφύγουν τη μάθηση. Αντιθέτως, ένας εκπαιδευτικός που θα κάνει τη μάθηση δελεαστική, θα μειώσει την πίεση και τις πιθανότητες αποτυχίας, τότε και οι μαθητές θα είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Αν ο άνθρωπος λειτουργεί στο επίπεδο των εξελικτικών του αναγκών, τότε η επιλογή του θα είναι προοδευτική. Φυσικά, σε

¹¹⁴Λεζέ, Γ. Ε. (2011), «Ο συμβουλευτικός και παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη», *ό.π.*, σελ.860-861.

¹¹⁵Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001), «Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού», στο: Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ. *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 62-63.

αυτό θα διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο ο εκπαιδευτικός ως αρωγός ώστε η επιλογή για εξέλιξη να είναι περισσότερο ελκυστική και λιγότερο επικίνδυνη.¹¹⁶ Απαραίτητη προϋπόθεση για να στεφθεί με επιτυχία ο ρόλος του είναι να διακατέχεται από ειλικρίνεια και γνησιότητα. Να παρουσιαστεί δηλαδή όπως ακριβώς είναι, δίχως προσποίηση στη διαπροσωπική σχέση. Ακόμη, να αποδεχτεί τους μαθητές του ως ξεχωριστά άτομα, το καθένα με τη δική του προσωπικότητα, δίχως να προσπαθήσει να επιβάλλει όρους. Να δημιουργήσει ένα κλίμα ζεστασιάς, κατανόησης, μια μαθησιακή κατάσταση στραμμένη στον μαθητή (μαθητοκεντρική). Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα αναλάβει το ρόλο του διευκολυντή, του εμπνευστή, του υποστηρικτή, του συναδέλφου, του φίλου που θα δείχνει ευαισθησία στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.¹¹⁷

Ωστόσο, τα σχολικά εγχειρίδια θα λέγαμε ότι απομακρύνουν τον εκπαιδευτικό από την καινοτομία και την διάθεσή του για μια ανανεωτική προσέγγιση των διδακτικών μεθόδων και τείνουν περισσότερο προς την ομοιομορφία και τον φορμαλισμό. Η άρση αυτής της δυσκολίας μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή της ερευνητικής διάστασης στον ρόλο του. Ως υπεύθυνος της διδασκαλίας στη μεικτή τάξη, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί σε διαδικασίες «αναστοχαστικής δράσης» (“reflection action”), μετατρέποντας τον εαυτό του σε έναν επαγγελματία προσανατολισμένο στην έρευνα. Αυτό μπορεί να προκύψει με την καλλιέργεια από τον ίδιο μιας «ενημερωτικής πρακτικής» σχετικά με το έργο που επιτελεί, η οποία θα προκύψει μέσω διερευνητικών διαδικασιών που θα εφαρμόσει ο ίδιος. Έτσι, είναι σε θέση να ανακαλύψει τρόπους για την κατανόηση προβλημάτων και να αναπτύξει συγκεκριμένες δράσεις που θα τον βοηθήσουν στην αντιμετώπισή τους κατά την πρακτική διδασκαλία. Η παραπάνω διαδικασία συντελείται στο πλαίσιο της λεγόμενης «έρευνας δράσης» (“action research”), καθώς ενώνει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη.¹¹⁸ Στόχοι της έρευνας δράσης είναι:

¹¹⁶ό.π., σελ. 63. Ως εξέλιξη ορίζεται το αποτέλεσμα μιας ατέρμονης σειράς περιστάσεων οι οποίες προσφέρουν την ελεύθερη επιλογή ανάμεσα στην ελκυστικότητα και τους κινδύνους της ασφάλειας και της εξέλιξης.

¹¹⁷ό.π., σελ. 63-64.

¹¹⁸Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008), «Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στις μικτές τάξεις», στο: *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σελ. 79
http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasia9.2b/2vathmia/eppas/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE.pdf

- Να εμπλέξει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και όσους συνδέονται με το διδακτικό έργο (διευθυντή, γονείς κ.λπ.), εξαλείφοντας έτσι τη διάκριση μεταξύ «υποκειμένου» και «αντικειμένου» της έρευνας.
- Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό ώστε να εντάξει τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής στο φυσικό πλαίσιό τους, με σκοπό να τα μελετήσει και να τα ξεπεράσει.
- Να καταστήσει τον εκπαιδευτικό περισσότερο υπεύθυνο για τη γνώση που κατασκευάζεται στο σχολείο, δεσμεύοντάς τον έτσι για πραγματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα.
- Να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό τον επαγγελματισμό του, καθώς τον βοηθά να αντιμετωπίζει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώνει, να εφαρμόζει καινοτομίες και να παράγει νέα θεωρία για την πράξη.¹¹⁹

Ο εκπαιδευτικός που ανταποκρίνεται στο μοντέλο που εισηγούνται η έρευνα δράσης και η κίνηση «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», υιοθετεί στην πράξη μια σειρά ενεργειών αυξάνοντάς του την ευθύνη που ήδη έχει για τη διδασκαλία και τον εμπλέκουν σε διαδικασίες αυτοβελτίωσης. Έτσι, κατά την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή μιας πρόκλησης, όπως είναι η πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια των μαθητών του, προβαίνει σε ενέργειες-ερευνητικές διαδικασίες όπως:

- Εξετάζει το πρόβλημα στις πραγματικές συνθήκες δημιουργίας του και επιχειρεί να το αντιμετωπίσει (διάγνωση, κατανόηση, εμβάθυνση, αλλαγή και βελτίωση).
- Συνεργάζεται με τους εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου κ.ά.), ώστε να γίνει κατανοητό αυτό που συμβαίνει. Όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν με τη θέλησή τους, καθώς ο ουσιαστικός διάλογος που αναπτύσσεται έχει ως βάση τις αξίες και τις εμπειρίες τους.

¹¹⁹ ό.π., σελ. 80. Η Λιακοπούλου κάνει λόγο για τη διαμόρφωση ενός στοχαζόμενου επαγγελματία, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις και να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο κατά τα άλλα δύσκολο έργο του. Ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί μέσα σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο, το οποίο χαράζει μόνο γενικές κατευθύνσεις, ενώ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις εκάστοτε συνθήκες και ερμηνεύει τις συνθήκες στις οποίες καλείται να διδάξει. Ταυτόχρονα, συγκεντρώνει πληροφορίες που του είναι απαραίτητες και με γνώμονα αυτές λαμβάνει αποφάσεις για την παιδαγωγική και διδακτική του συμπεριφορά. Προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του προφίλ ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι η επιστημονική κατάρτιση, καθώς και η συνεχής αφοσίωση στη μάθηση με στόχο την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Βλ. Λιακοπούλου, Μ. (2006), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα», ό.π. σελ. 32.

- Έχοντας ως στόχο τη βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζει, σχεδιάζει και επανασχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μια διαδοχή τεσσάρων φάσεων: εφαρμογής, συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής.
- Επιδιώκει ό,τι μπορεί να επιτευχθεί χωρίς μεγάλη παρενόχληση της πρακτικής του σχολείου. Σε αυτήν την προοπτική συνδέει, συσχετίζει και αντιπαραθέτει την πρακτική με τον προβληματισμό που αναπτύσσει.
- Δοκιμάζει ποικίλες διδακτικές πρακτικές και στοχάζεται κατά τη δράση, καθώς εφαρμόζει ιδέες που έχουν προκύψει από τον ίδιο ή από δουλειά άλλων.
- Ο αναστοχασμός που αναπτύσσει είναι σκόπιμος και σχεδιασμένος, καθώς προκύπτει όχι από την τυπική γνώση ενός εξωτερικού «ειδικού», αλλά από την προσωπική του εμπειρία στη συγκεκριμένη τάξη όπου διδάσκει.
- Ο αναστοχασμός του είναι ορατός και κοινοποιήσιμος, προκειμένου να προαχθεί ο προβληματισμός και ο εκπαιδευτικός διάλογος.
- Κατά την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, αλλά και σε όλη τη διάρκεια αντιμετώπισης του προβλήματος, οργανώνει συναντήσεις ανατροφοδότησης με όλους τους εμπλεκόμενους, ενώ παράλληλα αναστοχάζεται και αυτοαξιολογεί τις δράσεις του.
- Αξιοποιεί ευέλικτα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. τηρεί προσωπικό ημερολόγιο ενθαρρύνοντας τους μαθητές του να τηρήσουν και εκείνοι, συντάσσει σύντομα υπομνήματα).
- Εφαρμόζει, σε συνεργασία με άλλους, πιο σύνθετα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ερωτηματολόγια, κοινωνιόγραμμα, φύλλο παρατήρησης).¹²⁰

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στην απλή μετάδοση γνώσεων, ιδίως σε μια εποχή που η πληροφόρηση και η ταχύτητα των τεχνολογικών εξελίξεων είναι ραγδαία. Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης έχει την απαίτηση ενός εκπαιδευτικού με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, με την ικανότητα υιοθέτησης πολλαπλών ρόλων που είναι σε θέση να διαμορφώσει προσωπικότητες. Είναι ακόμη σε θέση να ανοίξει νέους δρόμους στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τη διαμορφωμένη κοινωνία του σήμερα, να εξαλείφει στους μαθητές οποιοδήποτε ίχνος ρατσισμού, να τους απελευθερώσει από διλήμματα, να εξαίρει τη σημασία της μητρικής τους

¹²⁰ό.π., σελ. 80-81.

γλώσσας και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην εκμάθηση μιας νέας, απαλλάσσοντάς τους από την πιθανότητα της αλλοτρίωσης εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης.¹²¹ Το προφίλ λοιπόν του εκπαιδευτικού δεν παραμένει στατικό, αλλά διαμορφώνεται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο καλείται κάθε φορά να διδάξει και συνεπώς βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία εξέλιξης.¹²²

¹²¹Παπαβασιλείου, Χ. (2015), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη», στο: *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων* (Π. Μ. Σ), Φλώρινα, σελ.15.

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17537/3/PapavasileiouChristosMsc2015.pdf>

¹²²Λιακοπούλου, Μ., ό.π., σελ. 34.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως η δική μας, θα λειτουργούσε στην πραγματικότητα αποτελεσματικότερα και αρμονικότερα στη βάση του πλουραλισμού, ο οποίος καθιστά ικανά, προσδοκά και ενθαρρύνει όλα τα μέλη των εθνικών ομάδων, της μειονότητας και της πλειονότητας, να συμμετέχουν πλήρως στη διαμόρφωση της κοινωνίας συνολικά στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών, ενώ παράλληλα θα επιτρέπει, όπου είναι αναγκαίο, την παροχή βοήθειας στις εθνικές μειονοτικές κοινότητες για τη διατήρηση της ιδιαίτερης εθνικής τους ταυτότητας μέσα σε αυτό το κοινό πλαίσιο. Θα θεωρούσαμε ως εκ τούτου ότι μια δημοκρατική πλουραλιστική κοινωνία αναζητά να επιτύχει μια ισορροπία ανάμεσα στη διατήρηση και ενεργό υποστήριξη των ουσιαστικών στοιχείων των πολιτισμών και των τρόπων ζωής όλων των εθνικών ομάδων από τη μια πλευρά και από την άλλη την αποδοχή από όλες τις ομάδες κοινά αποδεκτών αξιών που χαρακτηρίζουν την κοινωνία στο σύνολό της. Αυτή είναι λοιπόν η άποψή μας για μια γνήσια πλουραλιστική κοινωνία, με κοινωνική συνοχή και πολιτισμική ετερογένεια.¹²³

*«Κάποτε μας έφερνε το κύμα έρωτες / και τραγούδια της θάλασσας
τόρα ξεβράζει νεκρούς και συντρίμια/ από θλιβερά ναυάγια
της ανθρωπιάς μας.*

*Αυτό κάτι λέει για μας/ για τον κόσμο μας
και το αύριο που χτίζουμε/ στα παιδιά μας».*

¹²³ Απόσπασμα της Swann Report, στο: Μάρκου Π. Γ. (2001), σελ. 229-230

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνίου-Ιωαννίδη, Μ. (2003), «Μια πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο», Εισήγηση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο (25-26 Σεπτεμβρίου 2000) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 27-42.

Βαρβέρης, Α. (2011) «Η Διαθεματικότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο(Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011), τόμ. 1, Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕR, σελ.17.

Badie, B. (1995), *Κουλτούρα και Πολιτική*, Αθήνα: Πατάκης, σελ. 31.

Βενιζέλος, Ε. (1999), *Διαχρονία και Συνέργεια. Μια πολιτική πολιτισμού*, Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 33-34.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 7, Πάτρα, σελ.30, 33.

Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 3

Δημητρέλου, Α. (2011), «Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Διεθνές Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου 2011), τομ.1, Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕR, σελ. 31-33.

Δωρής, Μ. (1981), *Πολιτισμός και κοινωνική εξέλιξη*, Αθήνα: Γνώση, σελ 33-34

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη Β. (1997), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 8-17.

Κλεφτάρας, Γ. (2009), *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική. Άτομα με ειδικές ανάγκες- Μειονότητες- Μαθητές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 43-51.

Λεζέ, Γ. Ε. (2003), *Γλώσσα και Μαθηματικά στην προσχολική ηλικία*, Εισήγηση στο Διενές Συνέδριο(Ρέθυμνο 22-23/11/2002) του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, σελ. 170-174.

Λεζέ, Γ. Ε. (2003), *Η Στάση των Εφήβων Ελληνοποντίων Παλιννοστούντων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα:Ατραπός, σελ. 90, 92-94, 97.

Λεζέ, Γ. Ε. (2010), «Διαπροσωπική και διαπολιτισμική επικοινωνία: Παράγοντες επίδρασης-αλληλεπίδρασης και η σημασία τους στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ανθρώπινη επαφή», *Νέα Παιδεία*, τχ 135, σελ. 127.

Λεζέ, Γ. Ε. (2011), στο : Οικονομίδης Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 855, 860-861.

Λεζέ, Γ. Ε. & Μανιάτης, Π. (2013) «Στερεότυπα-Προκαταλήψεις και Σχολείο», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, Εισήγηση στο 16^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, τόμ.1, σελ. 89-90.

Λιακοπούλου, Μ. (2006), *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σελ. 17-21, 32, 34, 58-62, 67, 76.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 62-64.

Μάρκου, Π. Γ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αφοί Ν.Παππά & ΣΙΑ ΑΕΒΕ, σελ. 56-59, 62, 229-230, 233-236.

Μπέλλα, Σπ. (2007), *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και Διδασκαλία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 23-24.

Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές Αρχές*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 129, 202-204, 213-214, 223- 224.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός, σελ 74.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011) «Διαπολιτισμικές διαστάσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών», στο: *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Αθήνα: Πεδίο, σελ.73-75.

Παπαχρήστος, Κ. (2011), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σελ. 38- 43, 66, 68, 71- 72.

Ρεπούσης, Γ. Χ. (2000), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό Πρόγραμμα-Μεθοδολογία- Υλικό στήριξης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 12, 17-20, 38-40.

Ρότζενταλ, Μ. & Γιουντίν Π.(1976) , *Φιλοσοφικό Λεξικό*, Αθήνα: Γνώσεις, σελ. 706-707.

Σωτηριάδου, Χ. (2000), «Η Εκπαίδευση και Πολιτισμική Ανάπτυξη των Αποδήμων. Η Περίπτωση των Γυναικών», στο: *Κωνσταντοπούλου, «Εμείς» και οι Άλλοι: Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*, Τυπωθήτω, σελ 287.

Χατζησαββίδης, Σ. (2001), «Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ.7, Πάτρα, σελ.30-31

Williams, R. (1994), « Η κουλτούρα και η μελέτη της», στο: *Κουλτούρα και Ιστορία*, (μτφ:Βενετία Αποστολίδου), Αθήνα: Γνώση, σελ. 24-25

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Αβραμίδου, Β. (2011), «Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών μεταναστών μαθητών: Τοποθετώντας τον δάσκαλο στη θέση του διαπολιτισμικού συμβούλου», στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Διεθνές Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου 2011), τομ.2, Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σελ. 15-18.

Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>

Γεραρής, Η. « Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 99-100, σελ. 25-26. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf

Γεωργογιάννης, Π. (2008), «Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης», *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμ. 5, Πάτρα, ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σελ. 38. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από http://www.inpatra.gr/padde/eparkeia_padde.pdf

Δανιήλ, Γ. (2014) *Το θεσμικό πλαίσιο διαχείρισης της ελληνικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της υλοποίησης του εντός της σχολικής πραγματικότητας*. (Πτυχιακή Εργασία), σελ. 30-36. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/135884/files/GRI-2015-13826.pdf>

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008), «Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στις μικτές τάξεις», στο: *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σελ. 79, 80-81. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από

http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE.pdf

« Διαπολιτισμικά σχολεία» Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από

<https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs.html>

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Υπουργική απόφαση – Φ 10 / 20 / Γ 1 / 7- 9 - 99). Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από

http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/IdrisiLeitourgeiaTY_FT.htm

Θεοδώρου, Ι. (2011), «Προβλήματα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε Αραβόφωνους», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο, Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου), Πάτρα, ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, τόμ.2, σελ. 159-161. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από

<http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>

Καπραβέλου, Α. (2011), «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα πλαίσια του κοινωνικού της περιβάλλοντος και της πολύγλωσσης εκπαίδευσης», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου), Πάτρα, ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, τόμ. 2, σελ. 448- 451. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από

<http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>

Μάγος, Κ. (2004), «Τα μοντέλα επιμόρφωσης», *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*, Διδακτορική Διατριβή, σελ. 75-77. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22294#page/86/mode/2up>

Μάρκου, Π. (2011) « Η διαπολιτισμική αγωγή στη δια βίου μάθηση», στο: επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο(Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011), τόμ. 1, Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, σελ.60. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://kedek.inpatra.gr/volos1.pdf>

Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009), «Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της», Εισήγηση στο 12^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, σελ. 255- 258. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Μπιτσάνη, Ε. (2002), «Πολιτισμός-Κουλτούρα: θεωρητική αποσαφήνιση των όρων και εννοιολογική χρήση τους», *Πολιτισμός και τοπική κοινωνία: η τοπική πολιτιστική ανάπτυξη στην Ελλάδα και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης 1980-2000*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, σελ 28-30. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15605#page/32/mode/2up>

Νικολάου, Δ.- Γεωργαντίδου, Χ. & Μανινέα, Μ. (2011) «Ζητήματα εκμάθησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου μιας γλώσσας ως ξένης», Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο (Βόλος 13-15 Μαΐου), ό.π., τόμ. 2. σελ. 541-542. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>

Πανταζής Χ. Σ. – Σακελλαρίου Ι. Μ. & Μπάκας Θ. (2011), « Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των νηπιαγωγών», Εισήγηση στο 14^ο Συνέδριο, (Βόλος 13-15 Μαΐου), Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ, τόμ.1, σελ. 87. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://kedek.inpatra.gr/volos1.pdf>

Παπαβασιλείου, Χ. (2015), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη», στο: Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων (Π.Μ.Σ), Φλώρινα, σελ.15. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17537/3/PapavasileiouChristosMsc2015.pdf>

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011), *Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία), Πάτρα, σελ. 28-31. Ανακτήθηκε 9 Ιουνίου, 2017, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5023/1/Atremis%20pdf%20teliko.pdf>

Σπινθουράκη, Α. Ι.- Κατσίλλης, Μ. Ι. & Μουσταΐρας Π. (1996), *Ο Ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία*, Εισήγηση στο 1^ο Διαβαλκάνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική επικοινωνία», Πάτρα. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου, 2017, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1375/Language%20and%20culture%20in%20communication.pdf>

«Το διαπολιτισμικό μοντέλο» & «Η εκπαιδευτική ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf σελ 14-21.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διαπολιτισμική Αγωγή. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/skopoi_stochoi.html

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφόντος Κ. (2014), «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη, στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, προκλήσεις παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, Καβάλα: Σάϊτα, σελ 14. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

“Culture definitions”, Texas A&M University. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου, 2017 από <http://www.tamu.edu/faculty/choudhury/culture.html>

UNESCO Guidelines on Intercultural Education, σελ.8. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

R.Vance Peavy και Han Z.Li (2003), “Social and Cultural Context of Intercultural Counselling”, *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counseling*, Vol. 37:3, σελ. 187-188. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ672650.pdf>

Zimmermann, Kim Ann (2015), “What is culture? Definition of culture”, *Live science*. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου, 2017 από <http://www.livescience.com/21478-what-is-culture-definition-of-culture.html>.