



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η δημιουργική διαχείριση της πολυγλωσσίας στις Τάξεις  
Υποδοχής ΖΕΠ στο ελληνικό δημοτικό σχολείο**

POST GRADUATE THESIS

**The Creative Management of Multilingualism in Host Classes EPZ of  
Greek Primary School**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

**Ντάγκα Παναγιώτα**

Ntagka Panagiota

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑΣ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Μουσένα Ελένη**

Mousena Eleni

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2020



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

# **The Creative Management of Multilingualism in Host Classes EPZ of Greek Primary School**

NTAGKA PANAGIOTA

19063

panagiotantagka@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

MOUSENA ELENI

SECOND SUPERVISOR

SIDIROPOULOU-KANELLOU TRIFENI

AIGALEO 2020



## **Δήλωση περί λογοκλοπής**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ντάγκα Παναγιώτα



## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην πραγματοποίησή της. Πολλοί είναι εκείνοι –συνάδελφοι, εκπαιδευτικοί, μέλη της οικογένειάς μου- που με βοήθησαν με τις πολύτιμες ιδέες τους και την εποικοδομητική τους κριτική. Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους/τις καθηγητές/καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού για τις πολύτιμες γνώσεις που μου έδωσαν απλόχερα καθώς και τη γραμματειακή και τεχνική υποστήριξη για την άψογη συνεργασία και επικοινωνία που είχα μαζί τους καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στην Α' επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, Επίκουρη Καθηγήτρια του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, κ. Ελένη Μουσένα, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλες τις φάσεις της συγγραφής της εργασίας μου.

Στη συνέχεια, επιθυμώ να ευχαριστήσω την Β' επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, κ. Τρυφαίνη Σιδηροπούλου-Κανέλλου.

Ακολούθως, ευχαριστώ πολύ την Αντιπρύτανη του ΠΑ.Δ.Α. και Πρόεδρο του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, Δρ. Ευσταθία Παπαγεωργίου για την ευγενική και θετική της στάση. Υπήρξε πάντα πρόθυμη, διαθέσιμη και υποστηρικτική σε όλη την πορεία της φοίτησής μου.



## Αφιέρωσεις

Στη μητέρα μου, Χρυσούλα και στην αδελφή μου, Ευγενία.





## Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη δημιουργική διαχείριση της πολυγλωσσίας στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ένα ζήτημα που προκύπτει από τη νέα παιδαγωγική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί από την παρουσία και τη συνεχή προσέλευση ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο.

Η παρουσίαση και ανάλυση του θέματος βασίστηκε στην ανασκόπηση σύγχρονων θεωρητικών και εμπειρικών αναφορών τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Ειδικότερα, η διάρθρωση των κεφαλαίων έγινε με τέτοιο τρόπο, με σκοπό να επικεντρωθούμε στα καίρια θέματα που απασχολούν το πολυπολιτισμικό σχολείο της σημερινής εποχής.

Με κριτήριο την επίδραση της διγλωσσίας ή και πολυγλωσσίας μέσα στις σχολικές τάξεις, της αξιοποίησης ή μη της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών, κρίνεται αναγκαία η οριοθέτηση των συγκεκριμένων εννοιών καθώς και η αποσαφήνιση και ανάδειξη των χαρακτηριστικών της «Διαπολιτισμικής» και «Πολυπολιτισμικής» εκπαίδευσης. Η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας με τις μεταρρυθμίσεις τόσο σε οργανωτικό όσο και σε μεθοδολογικό πλαίσιο -κυρίως αυτό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- με την αναδιαμόρφωση των Τάξεων Υποδοχής για ομαλή ένταξη των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων του πληθυσμού και των μεθοδολογικών πρακτικών με καινοτομίες οι οποίες διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μια Τάξη Υποδοχής θεωρείται απαραίτητη για την πολύπλευρη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Σημαντική είναι, επίσης, και η αναφορά στη διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, στο σχολικό κλίμα και τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, την κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς και τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολυπολιτισμικός, Τάξη Υποδοχής-Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Πολυγλωσσία, Διδασκαλία.



## **Abstract**

The present study investigates the creative management of multilingualism in Host Classes-Educational Priority Zones in the Greek primary school, an issue that arises from the new pedagogical reality that has been formed by the presence and continuous attendance of people with different cultural and linguistic background in the Greek school.

The presentation and analysis of the subject was based on the review of contemporary theoretical and empirical references of both Greek and international literature and articles. Particularly, the articulation of the chapters was done in such a way, in order to focus on current issues that concern the multicultural school of today.

Based on effect of bilingualism or multilingualism in the classrooms, the development or not of the mother language of immigrant students, it is considered necessary to determine specific meanings, as well as to clarify and highlight the characteristics of “Intercultural” and “Multicultural” education. The presentation of the educational policy of Greece with the reformations in both organizational and methodological framework - mainly that of primary education- with the reorganization of Host Classes for the untroubled enrollment of socially vulnerable groups of the population and methodological practices with innovations that facilitate educational who teaches in a Host Class is considered essential for the many-sided study of the specific subject. It is also important to make reference to the instructive approach of the language course with the reclamation of new technologies in the multicultural environment, the school climate and the collaborative relationships between the participants, the training and awareness of the teachers as well as the cooperation with the families of their students.

**Key words:** Multicultural, Host Class-Educational Priority Zones, Multilingualism, Teaching.

## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iv
Ευχαριστίες .....	vi
Αφιερώσεις .....	viii
Περίληψη .....	x
Abstract.....	xii
Συνοτομογραφίες.....	xv
Πρόλογος .....	1
Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις στο πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής .....	6
1.1 Μονογλωσσία/Μητρική γλώσσα .....	6
1.2 Διγλωσσία και Πολυγλωσσία .....	8
1.2.1 Δίγλωσση εκπαίδευση.....	9
1.3 Διαπολιτισμικότητα και Πολυπολιτισμικότητα.....	11
Κεφάλαιο 2: Η πρωτοβάθμια γενική και ειδική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα...13	
2.1 Το πλαίσιο ίδρυσης και λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής – Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).....	14
Κεφάλαιο 3: Διδακτικά μοντέλα και πρακτικές που υποστηρίζουν τη διδασκαλία σε μια Τάξη Υποδοχής.....	18
3.1 Από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μορφές στις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας.....	18
3.2 Βιωματική – επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση (Μέθοδος Project) .....	22
3.3 Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....	26
3.4 Μονοπολιτισμικές, πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις .....	29
Κεφάλαιο 4: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με τη χρήση μέσων επικοινωνίας και μάθησης στο πολυπολιτισμικό μάθημα .....	33
4.1 Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....	33
4.2 Η αξία του λεξιλογίου και η θέση του στα πρώτα στάδια της γλωσσικής διδασκαλίας.....	35
4.3 Η αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας ως μέσον πρακτικής γραμματισμού.....	37
Κεφάλαιο 5: Το ψυχοκοινωνικό κλίμα μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη .....	39
5.1 Συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και ενδυνάμωση .....	40
5.2 Η συζήτηση ως μέσον διαμόρφωσης υγιούς κλίματος .....	41

Κεφάλαιο 6. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πολυπολιτισμικότητας – Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών .....	44
6.1 Βήματα διασύνδεσης με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές οικογένειες ..	46
Συμπεράσματα – Προτάσεις .....	48
Αναφορές.....	50
Ελληνόγλωσσες .....	50
Ελληνόγλωσσες από μετάφραση.....	53
Ξενόγλωσσες .....	53
Ιστοσελίδες.....	54
Νομοθεσίες/Υπουργικές Αποφάσεις/Προεδρικά Διατάγματα.....	57

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
<b>ΖΕΠ/EPZ</b>	Educational Priority Zones	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
<b>Εν. ΦΤ</b>		Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
<b>ΖΕΠ</b>		Ευάλωτες κοινωνικά ομάδες
<b>ΕΚΟ</b>		Υπουργική Απόφαση
<b>ΥΑ</b>		Τάξη Υποδοχής
<b>ΤΥ</b>	Host Class	Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας
<b>ΤΠΕ</b>		
<b>ΦΕΚ</b>		Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
<b>ΗΠΑ</b>		Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
<b>ΔΕΠΠΣ</b>		Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

## Πρόλογος

Η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, βρίσκεται σε ένα σταυροδρόμι που συναντιούνται τόσο διαφορετικοί πολιτισμοί. Μικρές ή μεγάλες ομάδες ανθρώπων που φέρουν διαφορετικά βιώματα, εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, καταφθάνουν καθημερινά στη χώρα μας, διεκδικώντας μια καλύτερη ζωή μέσω της προσαρμογής τους και παραμονής τους στο ελληνικό σύστημα. Η παραδοσιακή φιλόξενη στάση του ελληνικού λαού γίνεται παγκόσμια δέσμευση για τη διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου υποστήριξης της ένταξης<sup>1</sup> των μεταναστών και της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Το γεγονός αυτό δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που καλείται να εντάξει μαθητές σχεδόν από όλες τις ηπείρους και να συμπεριλάβει στις διδακτικές του πρακτικές διαπολιτισμικές στρατηγικές και παιδοκεντρικές αρχές μάθησης. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι προσιτό σε όλους, ανεπηρέαστο από πολιτισμικές, εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφορές με βασική του επιδίωξη τη σύμπραξη και συνεργασία όλων των μελών του. Με απόφαση, λοιπόν, του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σύμφωνα με τον Ν 3879/2010 (Άρθρο 26, παρ. 1α και 1β) ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) και ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες για να βοηθηθούν και να ενσωματωθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές.

Το πρώτο βήμα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ενημέρωση και στη συνέχεια η δράση. Οι εκπαιδευτικοί, τα διοικητικά στελέχη και το υπόλοιπο προσωπικό ενός σχολείου οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για την ύπαρξη των διαφορετικών κουλтурών, πολιτισμικών καταβολών και γλωσσικών συστημάτων που συνοδεύουν τους μαθητές και έπειτα να εξετάσουν προσεκτικά όλες τις πρακτικές και τεχνικές διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν για να διευκολύνουν τη σχολική επιτυχία αυτών των μαθητών. Το μάθημα θα πρέπει να στηρίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να δημιουργεί συνθήκες δράσης και συμμετοχής για όλους. Οι μετανάστες μαθητές

---

<sup>1</sup> Με τον όρο «ένταξη» δεν εννοούμε την παθητική διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με την αφομοίωση, όπου το άτομο αποποιείται την οικεία κουλτούρα και ενστερνίζεται την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, αλλά την ενεργητική διαδικασία πρόσληψης νέων στοιχείων (γνώσεις, συμπεριφορές, τρόπος σκέψης κ.λ.π.) από τον ίδιο που θα τον εισάγουν στους θεσμούς και τις συνήθειες της κοινωνίας υποδοχής (Mialaret, 2011: 318; Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003: 92; Μουσοπούρου, 1991: 113).



που αναπτύσσονται σε ένα υποστηρικτικό ως προς τη γλώσσα περιβάλλον επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη και ευχέρεια στον λόγο (Cummins, 1999: 154).

Ο θεσμός των Ζ.Ε.Π. δίνει βαρύτητα στο μάθημα της Γλώσσας σε συνδυασμό με σύγχρονα μέσα και συστήματα επικοινωνίας (ήχος, εικόνα, γραφήματα) με στόχο οι μαθητές να είναι σε θέση να κατακτήσουν τους γραμματισμούς και να χρησιμοποιούν με φυσικό τρόπο την προφορική ή γραπτή γλώσσα. Η γλώσσα για τον άνθρωπο δεν είναι απλά ένα εργαλείο συνεννόησης αλλά στοιχείο καθοριστικό για την ύπαρξη και την ποιτική του διάρκεια στον χρόνο. Η ανομοιογένεια και πολυγλωσσία μέσα στις σχολικές τάξεις δίνουν τη δυνατότητα συνάντησης και επαφής μεταξύ ανθρώπων –μαθητών και δασκάλων- με διαφορετικές καταβολές καλλιεργώντας πρόσφορο έδαφος για έναν ουσιαστικό διάλογο.

Στην παρούσα εργασία, διερευνάται το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας σε θεωρητικό πλαίσιο. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, τον ρόλο και τη σημασία των γλωσσικών μαθημάτων στην ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Το θέμα μελετάται με χρήση βιβλιογραφικών αναφορών, επιστημονικών άρθρων και διπλωματικών αναφορών.

## Εισαγωγή

Η δεκαετία του 1990 αποτέλεσε σταθμό, για την εγκαθίδρυση στα ελληνικά εδάφη, ενός σημαντικού αριθμού μεταναστών και ατόμων ελληνικής καταγωγής που προέρχονταν κυρίως από τα 15 κράτη της Πρώην Σοβιετικής Δημοκρατίας, με αποτέλεσμα τα σχολεία όλων των βαθμίδων να βρεθούν αντιμέτωπα με μεγάλες προκλήσεις (Αθανασιάδης, 2013).

Ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης έπρεπε άμεσα να αντιμετωπίσει τις αλλαγές αυτές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ενσωματώνοντας στη διδασκαλία του πρακτικές διαπολιτισμικής διάστασης με στόχο να προσεγγίσει, να γνωρίσει και να φέρει σε επαφή τους διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες. Σήμερα, τα άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα και πολιτισμικό υπόβαθρο δεν αποτελούν εξαίρεση μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Χρήζουν, ωστόσο, ιδιαίτερης μέριμνας από διδακτικής απόψεως στο πλαίσιο εκμάθησης της γλώσσας του κράτους υποδοχής για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις ικανότητες και τα πλεονεκτήματα που φέρουν στο δυναμικό τους ως δίγλωσσα ή και πολύγλωσσα παιδιά.

Μέσα από αυτήν την εργασία θα γίνει προσπάθεια να διαφανούν οι δημιουργικοί τρόποι διαχείρισης αυτής της γλωσσικής πολυμορφίας, οι ιδιαίτερες γλωσσικές και μεταγλωσσικές ικανότητες αυτών των μαθητών και σε μικρότερο βαθμό οι δυσκολίες και τα εμπόδια της γλωσσικής τους ανάπτυξης, όσον αφορά τη δεύτερη γλώσσα, αλλά και το πλαίσιο κοινωνικοποίησής τους. Ο διαρκής προβληματισμός, οι εκτεταμένες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της από νέες, δομημένες βάσεις και οδηγούν σε πολυεπίπεδες αλλαγές -κυρίως στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών- και πιο αποτελεσματικούς τρόπους εφαρμογής της.

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια με υποενότητες:

Το *πρώτο κεφάλαιο* με τίτλο «Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις στο πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής» ξεκινάει με μια αναφορά στους ορισμούς των εννοιών «μονογλωσσία/μητρική γλώσσα», «διγλωσσία και πολυγλωσσία», «δίγλωσση εκπαίδευση», «διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα» που σχετίζονται με το θέμα της εργασίας. Κρίθηκε αναγκαία, ακόμη, μια σύντομη παρουσίαση της τυπολογίας της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και των βασικών θέσεων αυτών.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* με τίτλο «Η πρωτοβάθμια γενική και ειδική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό μοντέλο που ακολουθεί το ελληνικό κράτος, το οποίο θέτει στο επίκεντρό του παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Ως εκ τούτου δεν μπορεί να παραληφθεί μια αναδρομή στο πλαίσιο ίδρυσης των Τ.Υ. και στον εκσυγχρονισμό/εμπλουτισμό τους μέχρι σήμερα.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* με τίτλο «Διδακτικά μοντέλα και πρακτικές που υποστηρίζουν τη διδασκαλία σε μια Τάξη Υποδοχής» περιγράφονται οι διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός όταν καλείται να εργασθεί σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά των νέων μορφών διδασκαλίας (όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, τα σχέδια εργασίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία), η διαθεματικότητα ως καινοτομία στα Προγράμματα Σπουδών μαζί με τη λειτουργία της «Ευέλικτης Ζώνης» και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά την εφαρμογή τους. Με βάση την παραδοχή αυτή, οι παραδοσιακές αντιλήψεις και ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου υποκαθίστανται από νέους θεσμούς, δημιουργικές δραστηριότητες σε μια προσπάθεια προσαρμογής στις απαιτήσεις της νέας εποχής.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* με τίτλο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με τη χρήση μέσων επικοινωνίας και μάθησης στο πολυπολιτισμικό μάθημα» γίνεται αναφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας κάτω από συνθήκες πολυγλωσσίας. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνονται οι βασικοί του άξονες όπως είναι η διδαχή της γραμματικής, της σύνταξης και του λεξιλογίου. Σε αυτό το σημείο συμπεριλαμβάνεται η τεχνολογική πρόοδος που έχει επέλθει ραγδαία τα τελευταία χρόνια διευκολύνοντας την καθημερινή διδασκαλία και αναβαθμίζοντας το εκπαιδευτικό έργο με ποικίλους τρόπους και λύσεις ειδικότερα στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* με τίτλο «Το ψυχοκοινωνικό κλίμα μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη» γίνεται λόγος στο σχολικό κλίμα μέσα στην τάξη καθώς και στο είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η έμφαση δίνεται στη συζήτηση, τον εποικοδομητικό διάλογο για τη διαμόρφωση υγιούς κλίματος και την ανάπτυξη της πολυφωνίας των μαθητών.

Στο *έκτο και τελευταίο κεφάλαιο* με τίτλο «Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πολυπολιτισμικότητας – Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών» επισημαίνεται η στάση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την

εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών και το επίπεδο της επικοινωνίας και συνεργασίας που πρέπει να υπάρχει με τους γονείς αυτών των παιδιών.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται τα συμπεράσματα όπως προκύπτουν από τη μελέτη των επιστημονικά τεκμηριωμένων πηγών, προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και μελλοντική έρευνα και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της.

# Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις στο πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται το καίριο ζήτημα της δημιουργικής διαχείρισης της πολυγλωσσίας στις τάξεις Υποδοχής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Για την πληρέστερη κατανόηση του συγκεκριμένου θέματος κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν εννοιολογικά οι όροι «μονογλωσσία/μητρική γλώσσα», «διγλωσσία και πολυγλωσσία», «διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα» με σκοπό να διευκρινιστούν περαιτέρω και οι μεταξύ τους διαφορές.

## 1.1 Μονογλωσσία/Μητρική γλώσσα

Κάθε άνθρωπος, κάθε κοινωνία έχουν τη δική τους γλώσσα, ένα σύστημα κανόνων και συμβόλων (γράμματα, ήχοι, αριθμοί, χειρονομίες –που αφορούν στοιχεία της νοηματικής γλώσσας-) για να μπορούν τα άτομα μιας ομάδας να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η γλώσσα είναι οικουμενική, είναι μια λειτουργία του πολιτισμού και μέρος της ταυτότητας και προσωπικότητας κάθε ατόμου. Οι γλώσσες δεν αποτελούν αμετάβλητα και στατικά σύνολα στην πάροδο των χρόνων, εξελίσσονται παράλληλα με τις αλλαγές που καταγράφονται στα περιβάλλοντα των οποίων αποτελούν μέρος (Heward, 2011: 309; Hilgard, 2003: 584; Παπαχρήστος, 2009).

Η μητρική γλώσσα είναι ταυτόσημη με την πρώτη γλώσσα ενός παιδιού, με τη γλώσσα της πλειονότητας στο οικείο περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται ένα άτομο μετά τη γέννησή του. Ο προσδιορισμός «μητρική» για τη γλώσσα παραπέμπει στη μητέρα, στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για τη γλώσσα της οικογένειας, σε περίπτωση που και οι δύο γονείς ομιλούν την ίδια γλώσσα, με την οποία ένα παιδί έρχεται σε επαφή, κατανοεί τον κόσμο, δέχεται τα πρώτα ηχητικά ερεθίσματα, αποκωδικοποιεί και προσπαθεί να συνθέσει τις δικές του λέξεις (Υψηλάντης & Μουτή, 2015: 11). Κάθε άνθρωπος μαθαίνει και χρησιμοποιεί αβίαστα τη μητρική του γλώσσα και μέσω αυτής ξεκινάει τη βασική του εκπαίδευση στο σχολικό περιβάλλον με την οποία σκέφτεται, εκφράζεται, συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η ακαδημαϊκή του επιτυχία (Hilgard, 2003: 584; Δενδρινού, 2001β; Παπαχρήστος, 2009).

Στην ελληνική επικράτεια, σύμφωνα με απογραφή του 1951, η ελληνική γλώσσα καταγράφεται ως μητρική γλώσσα από το 95% και πλέον του πληθυσμού και ως δεύτερη

γλώσσα από ένα σημαντικό μέρος του υπόλοιπου πληθυσμού που ομιλεί τις ακόλουθες μειονοτικές<sup>2</sup> γλώσσες: Τούρκικα, Πομάκικα, Βλάχικα, Σλάβικα, Αρβανίτικα, Ρομανί, Αρμένικα, Λαντίνο. Πρέπει όμως να σημειώσουμε, ότι σήμερα παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της εξαφάνισης όλο ένα και περισσότερων γλωσσικών διαλέκτων και αυτό οφείλεται στο σύστημα της επιβολής που επικρατεί έναντι των τοπικών διαλέκτων από τις εθνικές γλώσσες. Μεγάλη ανησυχία προκαλεί, ακόμη, ο τρόπος μεταχείρισης και ο παραγκωνισμός από διάφορους φορείς, κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης, των φυσικών ομιλητών των γλωσσικών μειονοτήτων (Βέικου & Λαλαγιάννη, 2015: 19). Η σχολική εκπαίδευση μιας χώρας υποδοχής, όπως είναι η Ελλάδα την οποία εξετάζουμε, αναμένει από τους μαθητές με ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα να μάθουν σε σύντομο χρονικό διάστημα την κοινή νεοελληνική –η οποία έχει υιοθετηθεί σύμφωνα με τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976 ως επίσημη γλώσσα της Ελλάδας και της εκπαίδευσης- εξοστρακίζοντας τη μητρική τους γλώσσα από το σχολείο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 109-110; Παπαχρήστος, 2009; Σελλά-Μάζη, 1997: 366-406).

Σε πολλές δυτικές χώρες, το να χρησιμοποιεί κανείς μόνο μία γλώσσα, το κυρίαρχο γλωσσικό σύστημα δηλαδή στο πλαίσιο της κοινότητάς του είναι κάτι φυσιολογικό και αποδεκτό. Έτσι επικρατεί έντονα το μοντέλο της μονογλωσσίας (monolingualism) στην εκπαιδευτική κοινότητα –χρήση της επίσημης ή «εθνικής» γλώσσα του κράτους- σε χώρες με αφομοιωτικές ιδεολογίες με αποτέλεσμα πολλοί αλλόγλωσσοι μαθητές να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και εθελούσια απομάκρυνση από τη σχολική ζωή. Με βάση αυτές τις αφομοιωτικές αντιλήψεις ακόμη και σε πολύγλωσσες κοινωνίες, προάγεται η γλωσσική ανομοιογένεια ως κάτι «ασυνήθιστο» με αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται και να παραβιάζονται τα γλωσσικά δικαιώματα των διαφόρων κοινωνικών ομάδων<sup>3</sup> (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 110-111; Δενδρινού, 2001α).

Η σημασία της μητρικής γλώσσας έγκειται στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού και γενικότερα στην εξέλιξή του. Με την είσοδό του στο σχολείο έχει ήδη αναπτυχθεί και εξελιχθεί η σκέψη του αφού διαθέτει ένα ενεργό λεξιλόγιο αρκετών χιλιάδων λέξεων και πολλών νοητικών αναπαραστάσεων. Εκεί όμως έρχεται αντιμέτωπο

---

<sup>2</sup> Μειονοτική γλώσσα είναι «η γλώσσα που χρησιμοποιείται από μια μειονότητα του πληθυσμού ενός κράτους» (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 108; Baker, 1993: 36).

<sup>3</sup> Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000) οι «κοινωνικές ομάδες» είναι ομάδες ατόμων που δεν έχουν απλώς ένα κοινό γνώρισμα, αλλά συνδέονται μεταξύ τους με βάση κοινά συμφέροντα, κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς στόχους, και έχουν συγκεκριμένους κανόνες και ρόλους (σ. 113).

με μια νέα πραγματικότητα, με μια άλλη γλώσσα που καλείται γρήγορα να αξιοποιήσει και αντιλαμβάνεται ότι η μητρική του γλώσσα πρέπει να μπει σε δεύτερη θέση χρησιμοποιώντας την μόνο στη προσωπική του ζωή και στην οικογένειά του. Αυτό πολλές φορές επιφέρει στο παιδί παιδαγωγικές, κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις προκαλώντας του συναισθηματική ανασφάλεια, μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλές επιδόσεις ακόμα και αποκλεισμό από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η εκμάθηση ή η εγκατάλειψη μιας γλώσσας, όπως αυτό συχνά συμβαίνει υπέρ της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής σε βάρος της μητρικής, οφείλεται κατά κανόνα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην επίσημη εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική ενός κράτους. Κατά συνέπεια το σχολείο, μέσα από τον εμπλουτισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την επαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, τα κατάλληλα εργαλεία και οπτικοακουστικά μέσα οφείλει να ενισχύσει την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και μέσω αυτής να συμβάλλει επιτυχώς και στην διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 59-60; Παπαχρήστος, 2009).

## 1.2 Διγλωσσία και Πολυγλωσσία

Η ανάγκη επικοινωνίας ανάμεσα στους λαούς, έκφρασης ιδεών και σκέψεων επέβαλλε τη χρήση μιας επιπρόσθετης τουλάχιστον γλώσσας (εκτός της μητρικής) (Υψηλάντης & Μουτή, 2015). Η Διγλωσσία (Bilingualism ή Diglossia) ως έννοια εισήχθη αρχικά από τον Ferguson (1959) διακρίνοντάς τη σε *υψηλή* και *χαμηλή* ποικιλία. Ο ομιλητής χρησιμοποιεί την υψηλή ποικιλία -η γλώσσα που μαθαίνεται μέσα από το σχολείο- σε επίσημες περιστάσεις σε αντίθεση με τη χαμηλή ποικιλία -η μητρική γλώσσα που μαθαίνεται αβίαστα, φυσικά- η οποία είναι κατάλληλη σε ανεπίσημες, πιο φιλικές συνομιλίες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 99, 100). Διγλωσσος ονομάζεται «ο ομιλητής ο οποίος χρησιμοποιεί με άνεση δύο διαφορετικές γλώσσες στην καθημερινότητά του» (Σελλά-Μάζη, 1997: 351). Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, προτείνονται οι ακόλουθοι τύποι σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας:

**Φυσική διγλωσσία:** όταν η πρόσκτηση των δύο γλωσσών γίνεται από πολύ μικρή ηλικία, δηλαδή από γονείς που μιλούν την ελληνική και μια άλλη γλώσσα εξίσου καλά, έτσι το παιδί μπορεί να εκφράζεται παράλληλα και στις δύο γλώσσες.

**Πρώιμη ή ταυτόχρονη διγλωσσία:** όταν το άτομο κατακτά τις δύο γλώσσες νωρίτερα από την εφηβεία, δηλαδή η δεύτερη γλώσσα καλλιεργείται από τα πρώτα χρόνια του σχολείου.

**Όψιμη ή διαδοχική:** όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μετά την εφηβική ηλικία ενός παιδιού –πιθανώς γιατί ήρθε σε αυτή την ηλικία στην Ελλάδα- γνωρίζει δηλαδή ήδη τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους και την ελληνική την αποκτά στη συνέχεια.

**Κυρίαρχη και ισορροπημένη:** Η διάκριση αυτή αφορά την καλή γνώση των δύο γλωσσών από έναν δίγλωσσο ομιλητή.

**Προσθετική και αφαιρετική:** Στην περίπτωση της προσθετικής διγλωσσίας, η μητρική του γλώσσα τον βοηθά να μάθει μια ή περισσότερες γλώσσες εμπλουτίζοντας τη γλωσσική του ικανότητα ενώ στην περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας, το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον πιέζει αρκετές φορές τους μαθητές να μάθουν καλά και γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε βάρος της μητρικής γλώσσας με αποτέλεσμα πολλές φορές να συρρικνώνεται ή να εξαλείφεται η πρώτη γλώσσα του ατόμου.

**Διπλή ημιγλωσσία:** Όταν ένα παιδί δεν έχει μάθει ουσιαστικά και σωστά καμία γλώσσα μέσα από την οικογένειά του και αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς προσπαθούν να μιλήσουν και τις δύο γλώσσες, χωρίς όμως να τις έχουν διδαχθεί συστηματικά και δεν ασκούν καμία πίεση και στο παιδί για να τις μάθει. Για να αποφευχθεί η ημιγλωσσία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας ως βάση στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και σε αυτό πρέπει να δοθεί στο παιδί μια πίστωση χρόνου ως ελάχιστη εγγύηση για τη διγλωσσική ικανότητα μετέπειτα (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 115-116; Baker, 1993: 7-8, 57, 67-74; Παπαχρήστος, 2009; Χατζηδάκη, 1998).

Με τον όρο *πολυγλωσσία* αναφερόμαστε στην ικανότητα των ατόμων, ομάδας ατόμων ή ευρύτερα μιας κοινωνίας να χρησιμοποιούν σε τακτική βάση περισσότερες από μία γλώσσες. Θέλουμε να δηλώσουμε, ακόμη, τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών κοινωνιών σε μια γεωγραφική περιοχή. Ένας από τους βασικότερους σκοπούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης -αρμόδιοι φορείς για την προώθηση της πολυγλωσσίας σε όλη την Ευρώπη- είναι να ενθαρρύνουν τη γλωσσομάθεια και να προωθήσουν τη γλωσσική ποικιλία στην κοινωνία (ΕΚΠΑ, 2008-2011).

### 1.2.1 Δίγλωσση εκπαίδευση

Ο όρος «Δίγλωσση εκπαίδευση» αναφέρεται συνήθως στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας με την εφαρμογή προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν τις γλωσσικές ικανότητες αυτών των μαθητών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα



αυτού του είδους παρέχουν πολλούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται κυρίως σε χώρες υποδοχής μεταναστών (Cummins, 1999: 148). Στην Ελλάδα, η μαθητική κοινότητα απαρτίζεται από δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές και συχνά από μονόγλωσσο ή μερικώς δίγλωσσο εκπαιδευτικό, το μάθημα γίνεται στην κυρίαρχη γλώσσα του κράτους ως δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά αυτά όπου η πρώτη γλώσσα είναι άλλη από την επίσημη γλώσσα του κράτους (Παπαχρήστος, 2009).

Έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφοροι τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη πολλούς παράγοντες όπως: την κοινωνική θέση της ομάδας των μαθητών (π.χ. μειονοτική, κυρίαρχη κ.τ.λ.), τους εκπαιδευτικούς στόχους των προγραμμάτων, την επάρκεια του διδακτικού χρόνου για κάθε γλώσσα, τις γλωσσικές και πολιτικές συνθήκες και αντιλήψεις που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, 1999: 149). Η Skutnabb-Kangas (1984) ανέπτυξε μια τυπολογία για τη δίγλωσση/πολύγλωσση εκπαίδευση που αναφέρει ότι *«η γλώσσα διδασκαλίας μπορεί να είναι κυρίως η γλώσσα της πλειονότητας, η γλώσσα της μειονότητας ή και οι δύο μαζί»* κάνοντας σαφή λόγο για τους κοινωνικούς σκοπούς του προγράμματος, το οποίο μπορεί να προορίζεται για μία από τις δύο ομάδες που προαναφέρθηκαν ή και για τις δύο μαζί με προοπτικές αφομοίωσης, διαχωρισμού, ισότητας ή εμπλουτισμού (Cummins, 1999: 176). Εντούτοις, οι διαπιστώσεις όλο και περισσότερων ερευνών δεν εμμένουν στη σύγκριση ποια είναι η καταλληλότερη γλώσσα διδασκαλίας όσο στα μαθησιακά αποτελέσματα που έχει για τους μαθητές η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων (Slavin, 2007: 160).

Ο Cummins (1999) εξετάζει δύο αρχές για την υποστήριξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης: *την αρχή της προσθετικής διγλωσσίας/του γλωσσικού εμπλουτισμού και την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών*, η οποία χωρίζεται στο μοντέλο της *χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας* και σε αυτό της *κοινής υποκείμενης ικανότητας*. Η πρώτη θεωρητική αρχή υποστηρίζει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών και στις δύο γλώσσες, γεγονός που αποφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στη γλωσσική όσο και στη νοητική τους ανάπτυξη. Εξάλλου, η διγλωσσία, όπως έχει παρατηρηθεί, δεν επιφέρει εκπαιδευτικές δυσκολίες ούτε παρεμποδίζει την απόδοση σε κάποια από τις δύο γλώσσες (Cummins, 1999: 154; Slavin, 2007: 161; Yeung, Marsh & Suliman, 2000). Εν συνεχεία, τονίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να προσθέτουν στοιχεία και να αναπτύσσουν εξίσου και τις δύο γλώσσες αλλιώς θα βρεθούν αντιμέτωποι με τα αρνητικά αποτελέσματα της αφαιρετικής

διγλωσσίας. Η θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου της χωριστής υποκείμενης ικανότητας δεν υποστηρίζει τη μεταφορά δεξιοτήτων και γνώσης από τη μία γλώσσα στην άλλη. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να επικεντρώνονται στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας διότι η ικανότητα στη μητρική γλώσσα είναι ξεχωριστή από αυτή στη δεύτερη/ξένη γλώσσα και σε καμία περίπτωση δεν αλληλοσυμπληρώνονται. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό απορρίπτεται με βάση τα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν ότι σαφώς η διδασκαλία πρέπει να γίνεται και στην επίσημη γλώσσα του κράτους και στη μητρική γλώσσα των παιδιών καθώς η εμπειρία σε μία από τις δύο γλώσσες, μέσα από τα κατάλληλα εργαλεία και κίνητρα, θα ενισχύσει και τη δεύτερη γλώσσα. Η θέση, λοιπόν, του μοντέλου της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας εκφράζει τη μεταφορά δεξιοτήτων γραπτού λόγου ή γενικότερα γνωστικών δεξιοτήτων από τη γλώσσα που το άτομο έχει εκτεθεί περισσότερο -συνήθως τη μητρική γλώσσα-, στη γλώσσα της πλειονότητας, τη σχολική γλώσσα (Cummins, 1999: 155-162).

### 1.3 Διαπολιτισμικότητα και Πολυπολιτισμικότητα

Δε θα είχε νόημα να αναφέρεται κανείς στους όρους «Διαπολιτισμικότητα» και «Πολυπολιτισμικότητα» χωρίς προηγουμένως να διευκρινιστεί ο όρος «Πολιτισμός», ο οποίος χρησιμοποιείται ως β' συνθετικό και των δύο εννοιών. Ο πολιτισμός, ως έννοια ευρέως γνωστή και επιστημονικά τεκμηριωμένη, δημιουργεί διχογνωμίες αφού δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο τα ίδια συστήματα ως πολιτισμό και έτσι δημιουργούνται αρκετές διαφοροποιήσεις στην ετυμολογική σημασία από μια χώρα σε μία άλλη, όσο και από εποχή σε εποχή (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 23).

Ακόμη και σήμερα, δεν έχει βρεθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός και συχνά δημιουργείται ένα πεδίο αμφισβήτησης και αντιπαράθεσης στον τομέα των κοινωνικών επιστημών λόγω της υποκειμενικής και αντικειμενικής του διάστασης. Ο πολιτισμός αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο μέσα από τα έργα και τις δράσεις των ανθρώπων, οι οποίοι οικοδομούν τον κόσμο, διαμορφώνουν αντιλήψεις και αλληλεπιδρούν με τους άλλους, σκέφτονται μαζί με τους άλλους στον συγκεκριμένο χώρο που έχουν «κοινωνικοποιηθεί» και αναγνωρίζουν τις διαδράσεις που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα πολλαπλά επίπεδα γλώσσας αυτού του πολιτισμού και ενός άλλου πολιτισμού όσο και ανάμεσα σε περισσότερους και διαφορετικούς πολιτισμούς. Έτσι πλαισιώνεται ο συνολικός τρόπος ζωής ενός λαού, η κληρονομιά του, οι γνώσεις του, οι αξίες του για να μεταδοθούν και να έρθουν σε

επαφή με άλλους πολιτισμούς. Πέραν όμως από την υποκειμενική του διάσταση, ο πολιτισμός ως σύστημα ανεξαρτητοποιείται όταν οι άνθρωποι δημιουργούν και νοηματοδοτούν τα έργα τους χωρίς να υπόκεινται σε κάποιο σύστημα αναφοράς. Για αυτό το λόγο ο κάθε πολιτισμός είναι τόσο διαφορετικός επειδή δεν υπάρχει κοινή λογική ούτε κοινοί ιστορικοί, οικονομικοί, βιολογικοί, κοινωνικοί, ακόμη και συναισθηματικοί παράγοντες στη δομή του (Mialaret, 2011: 311; Βέικου & Λαλαγιάννη, 2015: 75; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 24-26).

Το γεγονός της συνύπαρξης στον ίδιο χώρο διαφορετικών πολιτισμών δεν αποτελεί ένα πρωτόγνωρο φαινόμενο αλλά μια πραγματικότητα που οφείλεται στις πληθυσμιακές μετακινήσεις. Έτσι προκύπτει και η εξής κατηγοριοποίηση ενός πολιτισμού: σε οικείο και σε ξένο και συνάμα διαμορφώνεται η αντίληψη ότι οι ομάδες – φορείς των ξένων πολιτισμών πρέπει να ακολουθούν τον εκσυγχρονισμό και την εξέλιξη της χώρας υποδοχής. Τα σκληρά μέτρα αφομοίωσης για τους μετανάστες επικρατούσαν στις πολιτικές των αναπτυγμένων χωρών ώσπου τη δεκαετία του 1970 στην Ευρώπη εμφανίστηκε και υιοθετήθηκε ο όρος «Διαπολιτισμικότητα» τόσο στην αγωγή/εκπαίδευση όσο και στη νοοτροπία γενικότερα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 7, 15, 26).

Με τον όρο «διαπολιτισμικός» εκφράζεται η επαφή και συσχέτιση μεταξύ των πολιτισμών είτε αυτό γίνεται συνειδητά είτε όχι. Στη βάση αυτής της Παιδαγωγικής, βρίσκεται μια ιδεολογία η οποία εξυψώνει τις πολιτισμικές διαφορές ως πηγή εμπλουτισμού χωρίς να υπάρχει ιεράρχηση κουλτουρών. Η πρόθεση «διά» εξάλλου περιγράφει μια διαδικασία διάδρασης, δυναμικής αλληλεπίδρασης, πραγματικής αμοιβαιότητας μεταξύ των διαφορετικότητων και κατάργησης των στεγανών. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, όμως αυτές οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες νοηματικά. Με τον όρο «πολυπολιτισμικός» απλά περιγράφεται μια κοινωνική κατάσταση έτσι ακριβώς όπως είναι, δηλαδή γίνεται αναφορά στη συνύπαρξη πολλών πολιτισμικών περιβαλλόντων στον ίδιο χώρο. Στην Ευρώπη η πολυπολιτισμικότητα αποτέλεσε τη δεδομένη πραγματικότητα που προέκυψε από την άφιξη μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων. Είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να αρκεστούμε και να μείνουμε απλά σε αυτό το γεγονός, σε μια διαμορφωμένη κατάσταση πολυπολιτισμικότητας με καθαρές διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους πολιτισμούς και τον κίνδυνο που ελλοχεύει για τον καθένα ξεχωριστά να απομονωθεί στο πολιτισμικό του «γκέτο». Το ζητούμενο παραμένει να είναι η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού μοντέλου στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες όλα τα

άτομα θα αποδέχονται τους πολιτισμικά διαφέροντες χωρίς να παραβιάζονται τα ανθρωπίνια δικαιώματα ως προσπάθεια προώθησης μιας ενταξιακής κοινωνίας (Mialaret, 2011: 303-304, 311, 317-318; Ανδρούσου, 1996: 20; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 21; Παρθένης & Φραγκούλης, 2015: 30).

## Κεφάλαιο 2: Η πρωτοβάθμια γενική και ειδική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που εκτείνεται από την αρχή μέχρι και το τέλος της ζωής μας, ξεκινώντας από την οικογενειακή διαπαιδαγώγηση, τη σχολική εκπαίδευση φτάνοντας στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διαρκή επιμόρφωση. Η λέξη «εκπαίδευση» είναι πολύσημη και αποκτάει συνεχώς ποικίλες έννοιες (Mialaret, 2011: 99, 275-276). Σύμφωνα με την Παιδαγωγική Επιστήμη, εννοούμε «τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που πραγματοποιείται από το κράτος ή από άλλο δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα» (Ξωχέλλης, 1986; Χατζηδήμου, 2010: 148). Όταν αναφερόμαστε όμως στην εκπαίδευση, δεν εννοούμε μόνο την απόκτηση γνώσεων και την αντιληπτική ικανότητα που διαθέτει το κάθε άτομο αλλά αναφερόμαστε σε όλες τις μορφές και πλευρές που περιλαμβάνονται σε αυτήν (θρησκευτική, πολιτική, γονική εκπαίδευση, η αγωγή του πολίτη, η εκπαίδευση για την υγεία) (Mialaret, 2011: 100).

Σύμφωνα με τον Τσαούση (1996), η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων διακρίνεται σε γενική και ειδική. Η γενική εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται από όλους τους φορείς στο σύνολο του πληθυσμού ενός κράτους. Η ειδική εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες του πληθυσμού, όπως ευάλωτες κοινωνικά ομάδες<sup>4</sup>, άτομα με ειδικές ανάγκες, κ.λπ., ή δράσεις ειδικών θεμάτων, όπως η προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, κ.α. (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003: 84). Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πρακτική στην Ελλάδα για την ένταξη των αλλογενών μαθητών,

---

<sup>4</sup> Σύμφωνα με τον Νόμο 4019/2011 (ΦΕΚ 216 Α') για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα ορίζεται στο άρθρο 1 παρ. 4β) ότι στις «Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού» νοούνται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ιδίως οι άνεργοι νέοι, οι άνεργοι άνω των 50 ετών, οι γυναίκες άνεργες, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, οι αναλφάβητοι, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, οι πρώην ή οι νυν τρόφιμοι φυλακών, οι ανήλικοι παραβάτες, τα άτομα με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και οι μετανάστες (<https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades>).

ακολουθείται το ίδιο μοντέλο που ακολούθησαν και άλλες ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών, με τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων στα δημόσια σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης ως ενίσχυση της διδασκαλίας της Ελληνικής παράλληλα με τις «κανονικές τάξεις» αυτών των μαθητών και τα Σχολεία των Παλινοστούντων, τα οποία μετονομάστηκαν (Νόμος 2413/96) σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης<sup>5</sup> (Ανδρούσου, 1996: 15; Νικολάου, 2011: 231; Χατζηδάκη, 2000β: 1).

## 2.1 Το πλαίσιο ίδρυσης και λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής – Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)

Η δεκαετία του '80 αποτέλεσε ουσιαστικά το εφαλτήριο για τη λειτουργία και ανάπτυξη των Τ.Υ. σύμφωνα με τη σχετική Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β' /4-11-1980. Από τότε μέχρι σήμερα, κάνοντας μια μικρή αναδρομή και μελετώντας τα ΦΕΚ σχετικά με την πορεία των Τ.Υ. ΖΕΠ, θα διαπιστώσουμε ποικίλες μεταβολές στη σύστασή τους. Ακολούθως θα παρουσιάσουμε τις σημαντικότερες Υπουργικές αποφάσεις με χρονολογική σειρά που έχουν παρθεί στο πλαίσιο υλοποίησης αυτής της εφαρμογής:

- ❖ Ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, όπως ήδη έχουμε προαναφέρει, εισάχθηκε και επίσημα το 2010 (Π.Δ. 3879/2010 (Φ.Ε.Κ. 163, τ. Α/ 21.09.2010) με σκοπό να αντιμετωπισθούν ελλείψεις από πλευράς διδακτικού προσωπικού, εκπαιδευτικού υλικού, υλικοτεχνικής υποδομής και για να ενισχυθεί η ένταξη και προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Κουτούζης, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης & Συρίγος, 2012: 12; Παυλίδου, 2019: 28).
- ❖ Με την ΥΑ αρ. Φ. 1 Τ.Υ. /809/101455/Γ1/7-9-2011 (ΦΕΚ 2197 τ Β' / 30-9-2011) εισάγονται Ζ.Ε.Π. σε 18 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μέσα στα σχολεία και να

---

<sup>5</sup> Τα *Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και τα μαθήματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στο επίπεδο ελληνομάθειας και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους με στόχο την προετοιμασία τους για ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η σύνθεση στο μαθητικό πληθυσμό διαφέρει από σχολείο σε σχολείο με αποτέλεσμα κάποια να έχουν γηγενείς, ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές και κάποια μόνο π και αλλοδαπούς και αυτούς σε πολύ μικρό ποσοστό από το γενικότερο σύνολο στη χώρα μας. Το πλαίσιο λειτουργίας τους εξίσου αλλάζει σε κάθε σχολική μονάδα, φαίνεται όμως να εστιάζει στους μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες αναπαράγοντας σε πολλές περιπτώσεις τον κοινωνικό διαχωρισμό αυτών των ατόμων (Μαγαλιού, 2005: 77-80; Μουσένα, Γούπος & Μήνας, 2005: 323).

ενδυναμωθεί η σχολική επίδοση και εξέλιξη όσο περισσότερων μαθητών (Κουτούζης, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης & Συρίγος, 2012: 12).

- ❖ Τα ΖΕΠ αλλάζουν μορφή και το θεσμικό σχήμα σύμφωνα με την ΥΑ αρ. 131024/Δ1/8-8-2016 (ΦΕΚ 2687 τ.Β'/29-8-16) χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες:
  - Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ
  - Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ
  - Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ ΖΕΠ)

Στις ΤΥ I ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ παρακολουθούν τα μαθήματα ειδικοτήτων στην κανονική τους τάξη. Η φοίτηση στην ΤΥ I ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης. Στις ΤΥ II ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, για τους οποίους πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ II ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργούνται ΤΥ I και II ΖΕΠ είναι 9. Για τη φοίτηση των μαθητών/-τριών στις ΤΥ ΖΕΠ, απαιτείται σε πρώτη φάση από την πλευρά της σχολικής μονάδας, διεξαγωγή διαπιστωτικών τεστ, με τα οποία ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή/τριας.

Στα Εν. ΦΤ. ΖΕΠ φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ) που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. I ή/και II ΖΕΠ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην "κανονική" τάξη. Η λειτουργία των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου και ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα είναι 3 και ο μεγαλύτερος 8.

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους ή στην αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς, οι μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, συμπληρώνουν ένα διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε επίπεδο ελληνομάθειας όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για να μπορέσουν να φοιτήσουν σε Τ.Υ. I, II ΖΕΠ και σε Εν. ΦΤ ΖΕΠ.

Τη στελέχωση των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και των Εν. ΦΤ ΖΕΠ, αναλαμβάνουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πλήρους/μειωμένου διδακτικού ωραρίου. Προς διευκόλυνση

του έργου τους, το Π.Ι. έχει αναλάβει να διανείμει ενημερωτικά φυλλάδια και δελτία με χρήσιμες οδηγίες για τη διδακτική πορεία, πληροφορίες σχετικά με το προφίλ των μαθητών τους και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους (Νικολάου, 2011: 157).

- ❖ Τα βιβλία για τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. χωρίζονται σε επίπεδα ελληνομάθειας ως ακολούθως και οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επιλέξουν μεταξύ των:

**Πίνακας 1.** Διδακτικά βιβλία για Τάξεις Υποδοχής. Πηγές:

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/3196-biblia-gia-taxeis-ypodoxis-zep>, Νικολάου, 2011: 157.

Τίτλοι βιβλίων	Επίπεδο Ελληνομάθειας
«Το μικρό μου λεξικό 1»	Αρχάριοι
«Το μικρό μου λεξικό 2»	Αρχάριοι
«Το μικρό μου λεξικό 3»	Ημι-προχωρημένοι
«Το μικρό μου λεξικό 4»	Προχωρημένοι
Ο Ακανθούλης	Α΄-Γ΄ Τάξη/Αρχάριοι
Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού	Α΄-Γ΄ Τάξη/Αρχάριοι
Η παραολυμπιάδα της χαράς	Α΄-Γ΄ Τάξη/Αρχάριοι
«Γεια σας 1» (Βιβλίο Μαθητή)	Α΄-Στ΄ Τάξη/Αρχάριοι
«Γεια σας 2» (Βιβλίο Μαθητή)	Α΄-Στ΄ Τάξη/Αρχάριοι
«Γεια σας 3» (Βιβλίο Μαθητή)	Δ΄-Στ΄ Τάξη/Ημι-προχωρημένοι
«Γεια σας 4» (Βιβλίο Μαθητή)	Δ΄-Στ΄ Τάξη/Προχωρημένοι
Ανοίγω το παράθυρο 1&2	

- ❖ Σε συμπλήρωση της Φ1/108909/Δ1/4-7-2019 (ΦΕΚ 2891/Β΄/05-07-2019) Υπουργικής Απόφασης με θέμα «Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ», κατά το έτος 2020-2021 θα λειτουργήσουν ΖΕΠ σε 3 ακόμη εκπαιδευτικές μονάδες. Συνεπώς, η πράξη αυτή αποτελεί απόδειξη του συνεχούς αυξανόμενου αριθμού δημοτικών σχολείων που εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης και ομαλής προσαρμογής των προσφυγοπαίδων. Σε συνέχειά της, η σχετική Πράξη για το σχολικό έτος 2020-2021, «θα αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/-τριών προερχόμενων από ευάλωτες

*κοινωνικές ομάδες και μαθητών/-τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους» (alfavita; Υ.ΠΑΙ.Θ.; 6<sup>ο</sup> Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού-Υπουργικές Αποφάσεις).*



## Κεφάλαιο 3: Διδακτικά μοντέλα και πρακτικές που υποστηρίζουν τη διδασκαλία σε μια Τάξη Υποδοχής

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με τις μορφές διδασκαλίας και τις διδακτικές αρχές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να προσδώσει στη διδασκαλία του σε μια Τάξη Υποδοχής και ποιες επιπτώσεις -άμεσες και έμμεσες- έχουν αυτές στο μαθητικό δυναμικό της τάξης και γενικότερα στην οργάνωση, την επικοινωνία και τους ρόλους του διδάσκοντα και των διδασκόμενων. Σε αυτή τη λογική θα αναλύσουμε τη χρησιμότητα, τα χαρακτηριστικά, τα οφέλη, τις δυσκολίες και την αποτελεσματικότητα κάθε μιας από τις μορφές διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2003: 385).

### 3.1 Από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μορφές στις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας

Οι μορφές διδασκαλίας σχετίζονται απόλυτα με τους ρόλους που αναλαμβάνουν κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής και με το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται, μέσα από την οποία οι εταίροι καλλιεργούν την ατομικότητα τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 46). Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω θα ξεκινήσουμε από τις μορφές διδασκαλίας στις οποίες κυριαρχεί η δασκαλική παρέμβαση (δασκαλοκεντρικές – παραδοσιακές μορφές) και θα ολοκληρώσουμε την υποενότητα αυτή του κεφαλαίου με τις μορφές διδασκαλίας στις οποίες κυριαρχεί η εμπλοκή των μαθητών ως μικρο-ομάδες (ομαδοκεντρικές μορφές) (Ματσαγγούρας, 2003: 54, 386).

Ως άμεσες μορφές διδασκαλίας χαρακτηρίζονται αυτές κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, διαδραματίζει τον πρωτεύοντα ρόλο και παρουσιάζει μονολογικά τους στόχους και το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Στις άμεσες μορφές, ανήκει η δασκαλοκεντρική διδασκαλία –ευρέως γνωστή και εφαρμοσμένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- κατά την οποία κυριαρχεί η εξατομικευμένη εργασία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003: 54; Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014: 190-191). Ως έμμεσες μορφές διδασκαλίας χαρακτηρίζονται εκείνες κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τον κατάλληλο προβληματισμό στους μαθητές μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις καθοδηγώντας τους στο διδακτικό αντικείμενο δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στην πρωτοβουλία, στην αυτενέργεια και στη συνεργασία των μαθητών. Στις έμμεσες μορφές, ανήκει

η ομαδοκεντρική διδασκαλία στην οποία προάγεται και καλλιεργείται η αλληλεπίδραση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003: 54-55; Χατζηδημού & Χατζηδημού, 2014: 190, 216).

Με τον όρο δασκαλοκεντρική διδασκαλία περιγράφεται εκείνη η διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παραμένει ο κύριος καθοδηγητής και ενεργός παράγοντας στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, η οποία στηρίζεται κυρίως στη παιδαγωγική του «ακροατηρίου»: όπου ο εκπαιδευτικός με συνεχή λόγο μεταδίδει το μήνυμά του ταχύτητα σε όλα τα μέλη θεωρώντας ότι όλοι οι μαθητές θα το λάβουν με τον ίδιο τρόπο (Ματσαγγούρας, 2003: 387, 390; Mialaret, 2011: 351). Προωθείται η παθητική μάθηση και δημιουργείται ένα εξομοιωμένο και ανταγωνιστικό περιβάλλον, αφού οι μαθητές εργάζονται και αξιολογούνται με βάση την ατομική τους προσπάθεια (Κανάκης, 1987: 29). Οι ανταγωνιστικές συνθήκες που κυριαρχούν στη σχολική τάξη κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογία των μαθητών, ως κύρια αιτία του άγχους, που έχει ως συνέπεια και τη χαμηλή σχολική τους απόδοση και επιτυχία. Οι μαθητές που κοινωνικοποιούνται σε ένα τέτοιο περιβάλλον δυσκολεύονται να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και να εκφράσουν κατανόηση, σεβασμό και αποδοχή στις διαφορετικές αντιλήψεις κάποιου άλλου (Κακανά, 2008: 17-18; Μπίκος, 2004: 81-82).

**Ταυτότητες μαθητών:** ο μαθητής παρουσιάζεται ως ακροατής και απλός δέκτης στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιορίζεται η αυτενέργεια και η δράση του με εστίαση αποκλειστικά στη μετάδοση και μεταβίβαση γνώσεων (Κανάκης, 1987: 29). Δημιουργία υποκειμένων, με κύρια χαρακτηριστικά την υπακοή, την πειθαρχία και την τάξη.

**Ταυτότητες εκπαιδευτικών:** ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ουσιαστικά τον έλεγχο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, τηρώντας αυστηρά το Πρόγραμμα Σπουδών και διεκπεραιώνοντας τη σχολική ύλη (Κοσσυβάκη, 2006: 324).

**Διδακτικές πρακτικές:** η διδακτική διαδικασία χαρακτηρίζεται ως τυπική με έμφαση στη διδασκαλία των κανόνων και στην απομνημόνευση και αυτό αποτυπώνεται στο γνωστό σχήμα «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση» (Κουτσογιάννης, 2015). Η χρήση εποπτικών μέσων είναι αρκετά περιορισμένη και το μαθησιακό αποτέλεσμα πραγματώνεται με τη χρήση κάποιου σχολικό εγχειριδίου και του τετραδίου εργασιών με δραστηριότητες περιορισμένης έκτασης σε συγκεκριμένα χωροχρονικά όρια. Το διδακτικό περιεχόμενο προσδιορίζεται με βάση τις προδιαγραφές ενός κλειστού αναλυτικού προγράμματος χωρίς να εμπεριέχονται σε αυτό τα ενδιαφέροντα των μαθητών και χωρίς να

προάγονται οι δυνατότητες, οι κοινωνικές τους ικανότητες και οι στάσεις τους (Κανάκης, 1987: 28-29; Κοσσυβάκη, 2006: 324-327).

Πολλοί παιδαγωγοί και υποστηρικτές του «Προοδευτισμού» καταδίκασαν τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας αντιδρώντας στη διαμόρφωση ενός παραδοσιακού σχολείου, όπου ο εκπαιδευτικός είναι απόλυτος κάτοχος της γνώσης και ο μαθητής χωρίς να κοπιάσει λαμβάνει έτοιμες γνώσεις. Σήμερα, επανεξετάζοντας τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους, διαπιστώνουμε αρκετά σύγχρονα στοιχεία σε σχέση με τον πρότερο άκρως παραδοσιακό τρόπο μάθησης με πιο ενδιαφέρουσες και ελκυστικές ασκήσεις, ενεργή εμπλοκή των μαθητών, και αναγνώριση της θέσης του δασκάλου ως άμεσου διαμεσολαβητή της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2003: 390-391; Cummins, 1999: 207).

Σε αντίθεση με την προηγούμενη μορφή, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση τονίζει τον δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας, τοποθετεί τους μαθητές στο κέντρο της διδασκαλίας και καταδεικνύει τα οφέλη που προκύπτουν τόσο στη σχολική πρόοδο και εξέλιξη ενός παιδιού όσο και στη γενικότερη ανάπτυξή του με την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση, όπου πολλοί παιδαγωγοί επιδιώκουν να την εντάξουν στο σχολικό μας σύστημα ακριβώς γιατί στο πλαίσιο της συνεργασίας, διαμορφώνονται θετικές κοινωνικές σχέσεις και στάσεις, σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου, αλληλοβοήθεια και εξωστρέφεια (Κακανά, 2008: 49-50; Ματσαγγούρας, 2003: 431, 433).

Από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα η ομαδοσυνεργατική άρχισε να αποτελεί, ως θεωρητική πρόταση και ως διδακτική πράξη, αντικείμενο ενδιαφέροντος σε πολλές χώρες της Ευρώπης και των Η.Π.Α. κυρίως ως προσπάθεια αντικατάστασης της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας (Κακανά, 2008: 18). Πρωτοπόροι θεωρητικοί, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι ανέδειξαν τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της συνεργασίας και του καλώς εννοούμενου συναγωνισμού για την ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου. Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο τον χώρο όπου το κάθε παιδί εισάγεται στον κόσμο της γνώσης, είναι επίσης ο τόπος όπου θα γίνει εκμάθηση και βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών, προώθηση νέων μορφών σχέσεων με τον άλλο (Mialaret, 2011: 107; Κουτσογιάννης, 2015).

Στις μέρες μας, οι σχολικές τάξεις είναι συνήθως ανομοιογενείς και συγκροτούνται από μαθητές που διαφέρουν ως προς την καταγωγή, την κουλτούρα, τη θρησκεία, την ακαδημαϊκή επίδοση, την εθνότητα και άλλα κριτήρια (Ευαγγελόπουλος, 1998: 68). Οι

μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής μάθησης συμβάλλουν στην αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας και αναγνωστικής εμπειρίας και την ενσωμάτωσή τους στη σχολική τάξη (Slavin, 2007: 335; Χοντολίδου, 2007: 17). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποβάλλουν τα στερεότυπα, αποδέχονται, εκτιμούν τους συμμαθητές τους και γίνονται περισσότερο δεκτικοί να τους παρέχουν βοήθεια. (Αναγνωστοπούλου, 2001: 59). Σε ένα περιβάλλον δίγλωσσων και πολύγλωσσων παιδιών η παραδοσιακή παιδαγωγική είναι εντελώς αναποτελεσματική διότι είναι αδύνατον να μάθει κανείς μια γλώσσα ή να αναπτύξει πρακτικές παραγωγής γραπτού λόγου «παπαγαλίζοντας» γραμματικούς, λεξιλογικούς και ορθογραφικούς κανόνες μένοντας αδρανής και αμέτοχος χωρίς να μπορεί να εκφράσει την εμπειρία και την πρότερή του γνώση (Χοντολίδου, 2007: 17, 25; Cummins, 1999: 207-208).

**Ταυτότητες μαθητών:** η διδασκαλία σε ομάδες ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των παιδιών για το διδακτικό αντικείμενο, οι μαθητές χαίρονται το σχολείο, γίνονται πιο κινητικοί και δραστήριοι να διερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους, εκφράζονται και ανταλλάσσουν ιδέες και βιώματα με τον δάσκαλό τους και τους συμμαθητές τους (Κουτσογιάννης, 2015). Μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γνωρίζουν εις βάθος τον συνομιλητή τους, έρχονται αντιμέτωποι με απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους, ευαισθητοποιούνται για τον συνάνθρωπό τους. Το συνεργατικό σύστημα και η ουσιαστική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων οδηγεί σε ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων, ασκεί τη δημοκρατική συμπεριφορά και προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για να μπορούν να εκφράζονται πιο άμεσα σε κοινωνικές καταστάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους (Ματσαγγούρας, 2003: 234; Χοντολίδου, 2007: 38-39; Cummins, 1999: 207).

**Ταυτότητες εκπαιδευτικών:** ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει καθώς εργάζεται πιο παρaskηνιακά αφήνοντας τους μαθητές του να πάρουν πρωτοβουλίες. Σαφώς προετοιμάζει το υλικό του και οργανώνει τις απαραίτητες δραστηριότητες του, που θα κινητοποιήσουν την τάξη του, παρατηρεί τις εργασίες των ομάδων και επεμβαίνει όταν υπάρξει κάποιο πρόβλημα, παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση σε όλες τις φάσεις της εργασίας, αξιολογεί την ατομική και συλλογική προσπάθεια των μαθητών αλλά δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες στους μαθητές του να λαμβάνουν και εκείνοι κάποιες αποφάσεις, να εργάζονται αυτόνομα (Κουτσογιάννης, 2015).

**Διδακτικές πρακτικές:** Η χρήση των συνεργατικών και δημιουργικών τεχνικών μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. δραματοποίηση, γράψιμο ιστορίας, παίξιμο ρόλων, κλπ.) αποτελούν έναν ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο έκφρασης ενισχύοντας τη διδασκαλία και εκμάθηση δύσκολων θεωρητικών εννοιών σε ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Στη διδασκαλία σε ομάδες η τάξη μετατρέπεται σε έναν δημιουργικό χώρο ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμού, με μαθητές γεμάτους ενέργεια που σηκώνονται από τα θρανία τους και κινούνται ελεύθερα στον χώρο, συνομιλούν μεταξύ τους, εργάζονται αξιοποιώντας σύγχρονα τεχνολογικά μέσα χωρίς να εστιάζουν στα βιβλία της τάξης.

Ανακεφαλαιώνοντας, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (όπως και όλες οι διδακτικοί μέθοδοι) έχει τα θετικά της, έχει όμως και πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της ιδίως όταν βρισκόμαστε στην αρχή της χρονιάς και δε γνωρίζουμε καλά τους μαθητές μας ούτε εκείνοι εμάς, χωρίς όμως να την κάνουν απραγματοποίητη. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να δημιουργήσει ομαδικό και ευχάριστο κλίμα με μικρές και εύκολες δραστηριότητες στην αρχή για να κινητοποιήσει ακόμη και τον μαθητή που αρνείται ή αδρανεί να συνεργαστεί, να οργανώσει παιχνίδια γνωριμίας και να ωθήσει τους μαθητές σε έναν ουσιαστικό διάλογο μαθαίνοντας στοιχεία της καθημερινότητάς τους, τα ταλέντα και τις κλίσεις τους και γενικότερα τα ενδιαφέροντά τους (Αναγνωστοπούλου, 2001: 60; Χοντολίδου, 2007: 38). Η μέθοδος αυτή δεν μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως τη παραδοσιακή διδασκαλία και την απλή παράδοση σημαντικών εννοιών της διδακτικής ύλης, ειδικότερα, όταν αναφερόμαστε στη διδασκαλία σε μια Τάξη Υποδοχής με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τους πολύγλωσσους μαθητές (Χοντολίδου, 2007: 37).

### 3.2 Βιωματική – επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση (Μέθοδος Project)

Βασική παραδοχή της είναι ότι μια διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να στηρίζεται στα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές αφετηρίες κάθε παιδιού. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται η επικοινωνιακή ικανότητα, η λειτουργική χρήση της γλώσσας και οι βιωματικές καταστάσεις που έχει ζήσει κάθε παιδί. Η βιωματική προσέγγιση, λοιπόν, στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις ανάγκες και στους προβληματισμούς όλων των μαθητών της τάξης, το ενδιαφέρον μεταφέρεται στην καθημερινότητα του παιδιού, στο άμεσο περιβάλλον που ζει και από το οποίο

επηρεάζεται, στα προβλήματα και τις εμπειρίες που έχει βιώσει. Η βιωματική – επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση είναι πρόσφορη και κατάλληλη, τόσο από παιδαγωγική όσο και από ψυχολογική άποψη, για να βοηθήσει τα παιδιά από ξένα πολιτισμικά περιβάλλοντα να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους και να ανταποκριθούν με θέληση στις απαιτήσεις και επιδιώξεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Γλένη, 2009: 4; Χρυσάφιδης & Παπαγιάννη, 2000: 9).

Σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση οι όροι «βίωμα» και «επικοινωνία» αλληλεπιδρούν καθώς ο εκπαιδευτικός αποδέχεται και καλλιεργεί τις βιωματικές καταστάσεις που φέρνει ο κάθε μαθητής μαζί του στα πλαίσια μιας βαθιά επικοινωνιακής σχέσης που αναπτύσσει μαζί του και επιδιώκει να αναπτυχθεί και μεταξύ των μαθητών (Cummins, 1999: 39). *Επικοινωνία* είναι η συνεχής διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής απόψεων, πληροφοριών, συναισθημάτων, αναγκών και επιθυμιών, ερμηνείας και αξιολόγησης/αξιοποίησης σημάτων, συμβόλων και μηνυμάτων μεταξύ πομπού και δέκτη. Μια διαδικασία εξαιρετικά πρόσφορη και αναγκαία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ειδικά σε ένα πολύμορφο μαθητικό περιβάλλον (Heward, 2011: 308).

Σύμφωνα με τον Κ. Χρυσάφιδη (1994), η μέθοδος αυτή ταυτίζεται με τη Μέθοδο Project αφού κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και της σύνθεσης εργασιών οι μαθητές εμπλέκονται με βιωματικό τρόπο στην απόκτηση της γνώσης καταθέτοντας τις ανησυχίες τους, τις πεποιθήσεις τους, τα ερωτήματά τους που δημιουργούνται μέσα από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Με λίγα λόγια η Σύνηθε Ερευνητική Εργασία (Project) εστιάζει στην ομαδική δράση και συνεργασία αφού προωθεί την εργασία των μαθητών σε ομάδες, συνδέει τη διδασκαλία του αντικειμένου με την καθημερινή ζωή των εμπλεκόμενων, αποβλέπει στην ανακάλυψη προηγούμενων γνώσεων, στη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων. Θεωρείται ένα δυναμικό και σύγχρονο εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης που μπορεί να αξιοποιηθεί από όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος καταργώντας την τυποποίηση και ακαμψία του παραδοσιακού μαθήματος. Επιπλέον, καταργεί την αποσπασματική γνώση παραπέμποντας τους εμπλεκόμενους σε επιστημονικές πηγές για έρευνα, συνδέει την πνευματική με τη χειρωνακτική εργασία και με αυτόν τον τρόπο βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν γνωστικές, επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, Ρετάλης, 2015: 89; Χρυσάφιδης & Παπαγιάννη, 2000: 9-10).

Η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας πραγματοποιείται σύμφωνα με τις εξής φάσεις:

1. *Προβληματισμός/Αναζήτηση θέματος:* Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται κατα-  
ρισμός ιδεών (brainstorming) αρχικά από τους μαθητές γύρω από γεγονότα που  
αφορούν τους ίδιους ή οποιοδήποτε άλλο υλικό που μπορεί να δημιουργήσει εν-  
διαφέρον και περιέργεια στους μαθητές για εξερεύνηση και ανάλυση. Ο εκπαιδευ-  
τικός μπορεί να προτείνει θέματα για να βοηθήσει τους μαθητές να καταλήξουν  
στην επιλογή του θέματος.
2. *Προετοιμασία/Σχεδιασμός των διδακτικών δραστηριοτήτων:* Καθορίζονται ο βασι-  
κός σκοπός και οι ακαδημαϊκοί στόχοι του project, σχηματίζονται οι ομάδες εργα-  
σίας και γίνεται η κατανομή των ρόλων και των δραστηριοτήτων που θα αναλάβει  
το κάθε μέλος της ομάδας, ανακοινώνεται η χρονική διάρκεια και τα αναγκαία  
μέσα και υλικά που θα χρησιμοποιηθούν.
3. *Υλοποίηση των δραστηριοτήτων:* Σε αυτή τη φάση τα μέλη κάθε ομάδας αναλαμ-  
βάνουν δράση τόσο ατομικά όσο και ομαδικά για την οργάνωση και εκτέλεση της  
εργασίας, κάνουν ενδελεχή έρευνα, συλλέγουν και αξιολογούν το υλικό που θα  
χρησιμοποιήσουν, ανταλλάσσουν ιδέες και συμβουλεύονται τον εκπαιδευτικό που  
έχει τον ρόλο του εμπυχωτή και συμπαραστάτη. Τέλος, ολοκληρώνουν την εργα-  
σία σχεδιάζοντας τον τρόπο παρουσίασής της.
4. *Παρουσίαση των αποτελεσμάτων:* Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της  
εργασίας της στην τάξη ή σε όλη τη σχολική κοινότητα από ένα μέλος της ομάδας  
που έχει οριστεί ως αναγνώστης ή από όλα τα μέλη προφορικά ή γραπτά (έκθεση,  
καλλιτεχνικό έργο, εικαστική κατασκευή, δρώμενο, κ.α.) (Αναγνωστοπούλου,  
2001: 80).
5. *Αξιολόγηση:* Στην πέμπτη και τελευταία φάση πραγματοποιείται αυτοαξιολόγηση  
και ετεροαξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για να αποτιμήσουν  
τα αποτελέσματα της συνεργασίας και της σύνθετης εργασίας που διεκπεραίωσαν  
τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, την επίτευξη ή μη των μαθησιακών  
στόχων, την απόκτηση των επιδιωκόμενων ακαδημαϊκών γνώσεων, τον βαθμό ε-  
πιτυχίας της συνολικής οργάνωσης του project αλλά και την καταλληλότητα των  
μέσων και των τεχνικών που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν. Συζητούν και σχολιά-  
ζουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησαν, τις ενέργειες που έκαναν, τις  
αποφάσεις που πήραν μαθαίνοντας μέσα από τα λάθη τους με σκοπό τη βελτίωση  
της λειτουργίας της ομάδας τους. (Αναγνωστοπούλου, 2001: 82; Καζέλα, 2009: 95-

96; Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 89-90; Χρυσαφίδης & Παπαγιάννη, 2000: 10).

Συμπερασματικά, η μάθηση βασισμένη στο Project τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντάς του την ευκαιρία να προσεγγίσει τη γνώση δημιουργικά και ευχάριστα, να ξεφύγει για λίγο από το σχολικό βιβλίο αξιοποιώντας και αξιολογώντας νέες πληροφορίες, να αναστοχαστεί και να κρίνει επιχειρηματολογώντας όσα δημιούργησε και να αλληλοεπιδράσει με άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο εκπαιδευτικός στη μέθοδο project αλλάζει τον ρόλο του και εμπλέκεται διαφορετικά στο κάθε στάδιο εφαρμογής της διαδικασίας. Στα πρώτα βήματα συντονίζει όλες τις απαραίτητες ενέργειες και ανακοινώνει τους κανονισμούς και τα χρονικά πλαίσια που πρέπει να τηρηθούν, σταδιακά όμως ελαττώνει τις παρεμβάσεις του, επεμβαίνει μόνο όπου και όποτε το κρίνει αναγκαίο και ακολουθεί και ο ίδιος τα στάδια εργασίας που ακολουθούν και τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων (Χρυσαφίδης & Παπαγιάννη, 2000: 11).

Η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος δεν είναι πάντα εύκολη καθώς πολλά σχολεία στην Ελλάδα έχουν βασικές ελλείψεις σε εποπτικά μέσα, όργανα και υλικά, μη λειτουργικό χώρο για μια τέτοια διδασκαλία και εργασία που στοχεύει στη διερευνητική, ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση, έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και ανεπαρκή εκπαιδευτική κατάρτιση των συντονισμών. Αυτοί οι παράγοντες όμως σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι αποτρεπτικοί για μία τόσο εποικοδομητική πρακτική. Στο σύγχρονο σχολείο η διεξαγωγή σχεδίων εργασίας προβάλλει ως αναγκαιότητα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και την εμβάθυνση σε επίκαιρα και ουσιαστικά ζητήματα όπως είναι η μετανάστευση, η βία, η εγκληματικότητα, ο ρατσισμός, κ.α.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Δημοτικό Σχολείο, η «Ευέλικτη Ζώνη» σχεδιάστηκε με σκοπό να υλοποιούνται περισσότερο διαθεματικές, ομαδικές και δημιουργικές δραστηριότητες που θα απελευθερώνουν τους μαθητές και θα αναμορφώνουν τη σχολική αίθουσα σε έναν ευχάριστο και ελκυστικό χώρο (Νικολάου, 2011: 173-174, 289). Με την πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας, οι μαθητές κάνουν το πρώτο βήμα και «χαράζουν» νέους δρόμους διαχείρισης της ετερότητας (Μάγος, 2013: 217-218).



### 3.3 Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Είναι σύνηθες πολλοί εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε μια Τάξη Υποδοχής, ιδίως για πρώτη φορά, να βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλούς προβληματισμούς και σκέψεις για τις μεθοδολογικές επιλογές που θα υιοθετήσουν ώστε να οργανώσουν όσο πιο αποτελεσματικά το μάθημά τους για αυτά τα παιδιά, ποιες αρχές και δραστηριότητες θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ποιες συμπεριφορές και πρακτικές θα ακολουθήσουν ώστε να τα προσεγγίσουν σεβόμενοι τη διαφορετικότητά τους ως προς τον τρόπο μάθησης που συνδέεται με τις προηγούμενες εμπειρίες τους, το φύλο, τις πολιτισμικές καταβολές, κ.α. (Γλένη, 2009: 5; Σφυρόερα, 2007: 15-16).

Είναι πλέον γνωστό και απολύτως αποδεκτό ότι ο κάθε άνθρωπος έχει τη δική του προσωπικότητα και ταυτότητα, γι' αυτό και ξεχωρίζει από τους άλλους κάτι που δεν εξαρτάται μόνο από τη διαφορετική μητρική γλώσσα και την εθνική καταγωγή. Ανομοιογένεια πάντα υπήρχε και θα υπάρχει παντού πόσο μάλλον σε μια σχολική τάξη που ο κάθε μαθητής ξεκινάει τη σχολική του ζωή με τις δικές του αναπαραστάσεις, τα εφόδια που του έχει δώσει η οικογένειά του, τα δικά του κριτήρια για τον κόσμο (Σφυρόερα, 2007: 18, 21-22). Η πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές μονάδες, η διγλωσσία ή πολυγλωσσία των μαθητών, η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι από τα φαινόμενα που συντέλεσαν στη δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ουσιαστικής μεταρρύθμισης στις μέχρι τώρα αντιλήψεις και πρακτικές διδασκαλίας οδηγώντας στη διαμόρφωση μιας «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» στη σχολική τάξη (Γλένη, 2009: 5; Σφυρόερα, 2007: 18, 23).

Η *διαφοροποιημένη παιδαγωγική* είναι μια μορφή εξατομικευμένης μάθησης που αποσκοπεί στη διαμόρφωση, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ενός ευέλικτου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα σεβόμενος το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή, την ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του, τη νοημοσύνη<sup>6</sup> του. Αντιτίθεται στην εσφαλμένη αντίληψη που υπάρχει ότι το μήνυμα πρέπει να είναι κοινό για όλους και όλοι θα το εκλάβουν με τον ίδιο τρόπο και επιδιώκει να θέτει στόχους,

---

<sup>6</sup> Η λέξη *νοημοσύνη* προέρχεται από τη λατινική λέξη για την «κατανόηση» και μπορεί να οριστεί ως η συνολική ικανότητα να δρα κανείς και να χειρίζεται αφηρημένες έννοιες, να επιλύει προβλήματα και να σκέφτεται λογικά, να συνδιαλέγεται αποτελεσματικά με τους άλλους. Σύμφωνα με τον Piaget, ο όρος νοημοσύνη προσδιορίζει τις ανώτερες μορφές οργάνωσης ή ισορροπίας των γνωστικών δομήσεων και των προσαρμοστικών ανταλλαγών μεταξύ οργανισμού και περιβάλλοντος (Piaget, 1999: 16, 18, 21; Sdorow, 1996: 438; Slavin, 2007: 169).

να αναζητά μεθόδους και λύσεις με τις οποίες ο κάθε μαθητής θα είναι σε θέση να μάθει, να αναπτυχθεί στον μέγιστο βαθμό, να εξελιχθεί μέσα στη δική του ζώνη ανάπτυξης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί κυρίως με την υγιή και ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών, με τον συνδυασμό ατομικών και ομαδικών εργασιών που θα έχουν ως αφετηρία τα βιώματα, τις πεποιθήσεις, τις απορίες των μαθητών για να έχουμε και την επιδιωκόμενη συμμετοχή όλων (Γλένη, 2009: 5; Mialaret, 2011: 352; Σφυρόερα, 2007: 23-24).

Η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner), η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού – Εποικοδομητισμού για την κατασκευή της γνώσης (Piaget, Montessori, Dewey), οι Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, Bruner) οδήγησαν στη διαμόρφωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην σχολική τάξη. (Γλένη, 2009: 5). Σύμφωνα με τη πρόσφατη «Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης» του H. Gardner (1983), η νοημοσύνη αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα οχτώ ξεχωριστών και διακριτών παραγόντων και είναι λάθος να πιστεύουμε ότι υπάρχει ένα και μοναδικό είδος νοημοσύνης. Αυτό που τον κάνει να διαφοροποιείται από άλλες παραδοσιακές θεωρίες της νοημοσύνης είναι ότι αναφέρεται σε αυτά είδη των ικανοτήτων που μας κάνουν λειτουργικούς στην καθημερινότητά μας και σχετίζονται με τα ταλέντα, τις ικανότητες και δεξιότητες που το κάθε άτομο κατέχει.

Επιγραμματικά μπορούν να αναφερθούν οι εξής:

1. *Γλωσσική Νοημοσύνη*: η ικανότητα επικοινωνίας μέσω της γλώσσας (ανάγνωση, συγγραφή εργασιών, προφορικότητα), ευαισθησία στους ήχους και τις σημασίες των λέξεων.
2. *Λογικο – μαθηματική*: επίλυση σύνθετων μαθηματικών προβλημάτων, χειρισμός αριθμητικών μοτίβων.
3. *Χωροταξική*: αντίληψη του οπτικοχωρικού κόσμου, ταξινόμηση και τακτοποίηση αντικειμένων σε έναν χώρο.
4. *Κινησθητική*: σωστή κίνηση, έλεγχος του σώματος, χειρισμός εργαλείων και αντικειμένων.
5. *Μουσική*: η ικανότητα σύνθεσης, ανάλυσης και δημιουργίας ρυθμού, μουσικής.
6. *Νατουραλιστική*: ευαισθησία σε φυτά και ζώα.
7. *Ενδο – προσωπική*: καλή γνώση του εαυτού, των ατομικών δυνατοτήτων, αδυναμιών, επιθυμιών, πρόσβαση στα συναισθήματα και στα κίνητρα συμπεριφοράς.

8. *Διαπροσωπική Νοημοσύνη*: κατανόηση και διάκριση των αναγκών, των ιδιοσυγκρασιών, των διαθέσεων άλλων ανθρώπων και πρόβλεψη της συμπεριφοράς τους (Sdorow, 1996: 457-458; Slavin, 2007: 170-171).

Η Σχολή των Συμπεριφοριστών και ειδικότερα οι τρεις σημαντικοί εκπρόσωποί της, J. Piaget, J. Bruner και L. Vygotsky, ήταν αυτοί που άσκησαν τη μεγαλύτερη επιρροή στις θεωρίες της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Piaget, η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από το άτομο και δε «συλλαμβάνεται» παθητικά από το περιβάλλον. Κάθε άτομο εξελίσσεται μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Οικοδομεί τη γνώση μέσω της κριτικής εξέτασης των γνώσεων που ήδη διαθέτει και των εμπειριών του. Στην ίδια λογική, ο J. Dewey και η M. Montessori φέρνουν στο επίκεντρο της μάθησης το παιδί υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία με απαραίτητη προϋπόθεση την παροχή κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσει να λειτουργήσει αυτό. Κεντρική ιδέα της προοδευτικής φιλοσοφίας τους: η εμπειρία «Learning by doing» και στόχος τους οι σωστές βάσεις στην εκπαίδευση για τη συνολική εξέλιξη της κοινωνίας. (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008: 25-30).

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky εντάσσει στο νοητικό επίπεδο και στις γνώσεις που μπορεί να επιτύχει το παιδί μόνο του, τη συμβολή και αξία του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος προσθέτοντας με αυτόν τον τρόπο ακόμη ένα στάδιο στην ανάπτυξη ενός παιδιού, τη *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης*. Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Z.E.A.) αναφέρεται στα στάδια/επίπεδα που διέρχεται ένα παιδί κατά τη διαδικασία της μάθησής του. Ξεκινάει δουλεύοντας ατομικά για την απόκτηση γνώσεων και εξελίσσεται, φθάνει στο ανώτατο επίπεδο μέσω αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με έναν ικανό καθοδηγητή, μέσω της συνεργατικής μάθησης με έναν ενήλικα. Ο Bruner, από την άλλη, πιστεύει ότι σε όλα τα στάδια ανάπτυξης ένα παιδί πρέπει να έρχεται σε επαφή με όλα τα θέματα και τις γνώσεις, αρκεί η γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί να προσαρμοστεί στο επίπεδο του. Υποστηρικτής της ανακαλυπτικής μάθησης, που επιτρέπει στο μαθητή να ερευνησει σε βάθος ένα θέμα και να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνία (Ελληνιάδου & Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008: 30-24; Bruner, 1999: 120).

Γυρνώντας ξανά στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει σε μια Τάξη Υποδοχής και έρχεται αντιμέτωπος με τόσες ανησυχίες και προκλήσεις, από το πως θα διαχειριστεί το διαφορετικό ηλικιακό, γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο των παιδιών

μέχρι την πορεία που θα ακολουθήσει στο μάθημά του, να επισημάνουμε πάλι ότι η κάθε μορφή διδασκαλίας που αναφέραμε δεν εξοστρακίζει την άλλη. Για παράδειγμα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν είναι αντίθετη με την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη μέθοδο project εφόσον ο κάθε μαθητής βοηθάει την ομάδα του σύμφωνα με το επίπεδο των γνώσεων του, των δυνάμεων του και των ενδιαφερόντων του. Επομένως, το πιο σωστό και το αρχικό βήμα που πρέπει να κάνουμε όταν αναλαμβάνουμε μια τέτοια τάξη, είναι να καταγράψουμε τις ανάγκες των μαθητών μας και το υπάρχον γνωστικό τους επίπεδο (μέσα από ερωτήσεις και παρατήρηση), για να προβούμε σε μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης η οποία θα συνδυάζει τις δομημένες επαναληπτικές ασκήσεις με ενδιαφέρουσες τεχνικές (Σφυρόερα, 2007: 35-38).

### 3.4 Μονοπολιτισμικές, πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις

Στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων της σημερινής εποχής, φοιτούν πολλοί μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως εμμένει σε μεγάλο βαθμό στον μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και προσανατολισμό του.

Παρατηρούνται μονοπολιτισμικές καταστάσεις όταν μία κουλτούρα επιβάλλεται σε μία άλλη με απώτερο στόχο να υιοθετηθούν οι πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης ομάδας (Mialaret, 2011: 317). Όταν επικρατούν αφομοιωτικές προσεγγίσεις και ιδεολογίες οι οποίες χαρακτηρίζονται από διακριτές σχέσεις και την αποδοχή του κυρίαρχου πολιτισμικού πλαισίου. Όταν κύριος σκοπός του σχολείου είναι η δημιουργία μιας ομάδας μαθητών με γλωσσική, εθνική, θρησκευτική ομοιογένεια και αυτό εκφράζεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και τους τρόπους επικοινωνίας που έχουν καθιερωθεί. Η σημερινή κατάσταση με αυτή την ποικιλία των πολιτισμών, των σύγχρονων οικονομικών, βιοποριστικών και άλλων αναγκών, των συνθηκών ύπαρξης δεν μπορεί να δεχθεί και να εφαρμόσει μια γενική ομοιομορφία.

Η πολυπολιτισμικότητα υπήρχε ανέκαθεν μέσα στα σχολεία και είναι ένα φαινόμενο αναγνωρισμένο από όλους (Mialaret, 2011: 313, 318, 320). Ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» γεννιέται και κυριαρχεί στις ΗΠΑ θέλοντας να περιγράψει μια στατική κατάσταση που επικρατεί για τους μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων, κοινωνικών τάξεων και θρησκειών. Ο J. A. Banks (1993) δίνοντας έναν ευρύτερο ορισμό στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέρεται στις ίσες ευκαιρίες, στον σεβασμό, σε όλες τις πρακτικές και

πολιτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα σχολεία για να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνότητας, κουλτούρας, φυλής, γλώσσας, φύλου ή ιδιαιτερότητας.

Θέλοντας να βοηθήσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στο πολύτιμο έργο τους και τους μαθητές, αναπτύσσει πέντε διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 1999). 1) *Ένταξη περιεχομένου*: εννοώντας τη συμπερίληψη στο αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα στη διδασκαλία δεδομένα και πληροφορίες από ποικίλες κουλτούρες. Τα παιδιά αυτά που κατάγονται από πλήθος διαφορετικών χωρών, φέρουν στο δυναμικό τους στοιχεία και δεξιότητες, ικανές να εμπλουτίσουν και να αναβαθμίσουν θετικά την εκπαιδευτική πράξη ακριβώς γιατί διαφέρουν από αυτές των γηγενών μαθητών (Χρυσοφίδης & Παπαγιάννη, 2000: 5). 2) *Κατασκευή της γνώσης*: σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ο καθένας μας αντιλαμβάνεται και αφομοιώνει τη γνώση με τελείως διαφορετικό τρόπο από τον οποιοδήποτε άλλο, με τον δικό του τρόπο, τη δική του μοναδική οπτική και έτσι η γνώση που παίρνουμε ως δεδομένη επηρεάζεται από τη σκοπιά, την καταγωγή, τη θέση και την κοινωνική κατάσταση ενός ατόμου. 3) *Μείωση των προκαταλήψεων*: συμβίωση και διαμόρφωση θετικών και δημοκρατικών στάσεων μεταξύ μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες, αναγνώριση ιδιαιτεροτήτων. 4) *Παιδαγωγική της ισότητας*: η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η ανακαλυπτική/βιωματική μάθηση ως τεχνικές που διευκολύνουν τη σχολική επιτυχία και πρόοδο αυτών των μαθητών. 5) *Ενδυναμωτική σχολική κουλτούρα*: μια σχολική κουλτούρα στην οποία η οργάνωση και οι παιδαγωγικές πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος θα συντελούν στην κοινωνικοσυναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλων των μαθητών. Άλλωστε κύριος σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, βλέποντας τον εαυτό τους με τα μάτια άλλων πολιτισμών και να δημιουργήσει ίσες ευκαιρίες επιτυχίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Banks, 2004: 22; Slavin, 2007: 162-163).

Οι καταστάσεις πολυπολιτισμικότητας που παρατηρούμε σε πολλά μέρη παγκοσμίως παίζουν τον ρόλο της προσωπικής μας αφύπνισης σχετικά με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, διαφορετικού τρόπου ζωής και σκέψης από τον δικό μας (Mialaret, 2011: 332). Εν κατακλείδι, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα, στη δυνατότητα για διερεύνηση νέων προοπτικών, πολιτισμών και γενικότερα στη δημιουργία αρκετών επιλογών για προσωπική ανάπτυξη (Παρθένης &

Φραγκούλης, 2015: 31). Η αποδοχή της πολυπολιτισμικής αυτής θέσης οδήγησε με επιτυχία στην άμεση βελτίωση της θέσης πολλών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Συγχρόνως, όμως, αναδύθηκαν και αρκετοί προβληματισμοί γύρω από την έννοια και τα «όρια» της πολυπολιτισμικότητας και έντονη κριτική από τον επιστημονικό και κοινωνικό χώρο, κυρίως από χώρες που είχαν απορρίψει τα μοντέλα της αφομοίωσης/ενσωμάτωσης, κάνοντας λόγο για γκετοποίηση, στιγματισμό των ξένων παιδιών και ενίσχυση του κατακερματισμού αντί της ένταξης που είναι και το ζητούμενο στη δεδομένη πραγματικότητα της σύγχρονης κοινωνίας (Ανδρούσου, 1996: 14; Παρθένης & Φραγκούλης, 2015: 33). Οι απόψεις αυτές στηρίχθηκαν στη δυσκολία που υπάρχει να σεβαστείς συνολικά και να θέσεις στο ίδιο επίπεδο τον πολιτισμό κάποιου άλλου με τον δικό σου, οικείο πολιτισμό. Όλοι οι πολιτισμοί έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και έστω και έμμεσα δημιουργείται μια σύγκριση σύμφωνα με τα μέτρα του δικού μας πολιτισμού. Ακριβώς επειδή δεν υφίσταται κάποιο οικουμενικό και αποδεκτό μέτρο σύγκρισης, οδηγούμαστε πολλές φορές σε απομόνωση για να περισώσουμε την αυθεντικότητα του πολιτισμού μας χωρίς να προφέρουμε τίποτα ή να ερχόμαστε πιο κοντά σε αυτούς τους άλλους πολιτισμούς και χωρίς να επωφελούμαστε και εμείς από τους πολιτισμούς που μας περιβάλλουν (Mialaret, 2011: 303).

Έτσι στην παιδαγωγική εμφανίζεται και αναπτύσσεται ο όρος της «διαπολιτισμικής αγωγής ή εκπαίδευσης» ως μια θεωρητική και πρακτική προσπάθεια προώθησης της συνεργασίας όλων των παιδιών, χωρίς να επικεντρώνεται αποκλειστικά σε συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες, αλλά και ως πηγή εμπλουτισμού και πολιτισμικής άνθησης της κοινωνίας (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015: 35; Mialaret, 2011: 311). Πρωτοεμφανίστηκε στη Βόρεια Αμερική στις αρχές της δεκαετίας του '60 ύστερα από τα επαναλαμβανόμενα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας των παιδιών από μειονοτικές ομάδες και συνδυάστηκε με το κίνημα υπέρ των δικαιωμάτων αυτών των μειονοτήτων ως πρόκληση για κοινωνική δικαιοσύνη.

Στην Ευρώπη η προοπτική και τα προγράμματα της διαπολιτισμικής αγωγής έκαναν την εμφάνισή τους περίπου στα μέσα της δεκαετίας του '70 κάνοντας λόγο για τις «ελλείψεις» των «ξένων» παιδιών στο σχολείο. Έπειτα από αρκετές προσπάθειες και με σχετική αποτυχία όλων αυτών των προγραμμάτων που εφαρμόζονταν μέχρι τότε περί επιστροφής και επανένταξης των παιδιών στις χώρες προέλευσης και καταγωγής των γονιών τους –ευρωπαϊκή συνεργασία ανάμεσα στις χώρες υποδοχής και προέλευσης των μεταναστών όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας

προέλευσης-, παρατηρείται μια αλλαγή στην εκπαίδευση με εστίαση στο κομμάτι της διαφορετικότητας: δηλαδή από τη μία τα παιδιά των ντόπιων να γνωρίσουν και να μάθουν τις συνήθειες από τον πολιτισμό των «ξένων» παιδιών και από την άλλη τα «ξένα» παιδιά να διδαχθούν και να μάθουν τη γλώσσα και τον τρόπο ζωής των ντόπιων. Σε αυτή την περίπτωση ενέχει ο περιορισμός απλά σε μια γνωριμία με την κουλτούρα του άλλου χωρίς ουσιαστική επικοινωνία (Ανδρούσου, 1996: 11-16).

Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, η διαπολιτισμική προσέγγιση γεννήθηκε και αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '80 όπου είχε ήδη προηγηθεί η παλιννόστηση των ελληνικών οικογενειών από την Αυστραλία, τον Καναδά, την Αμερική και άλλες χώρες της Ευρώπης και συνέπεσε με την παρουσία «ξένων» παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η τακτική που ακολουθήθηκε ήταν ακριβώς ίδια με τις άλλες χώρες υποδοχής μεταναστών: τακτική αφομοίωσης, ομοιογενοποίησης ακόμα και απομόνωσης αυτών των παιδιών με βάση τους θεσμούς και την επίσημη γλώσσα του εθνικού συστήματος (Ανδρούσου, 1996: 15). Τα τελευταία χρόνια γίνονται έντονες προσπάθειες από την πολιτεία αλλά κυρίως μέσα από μεμονωμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών να συμπεριληφθεί η διαπολιτισμική διάσταση στις καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές ως δυναμικό, εμπλουτιστικό στοιχείο στην εκπαιδευτική πράξη (Ανδρούσου, 1996: 15, 20).

Το πρώτο βήμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συνίσταται, λοιπόν, στη σταθερή στάση του δασκάλου και των μαθητών στην οικοδόμηση ενός κόσμου περισσότερο αλληλέγγυου με σεβασμό στην ατομικότητα κάθε ανθρώπου, μια στάση ανοιχτή απέναντι σε εκείνον που δεν είμαι εγώ, μια στάση που δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω κάποιου μαθήματος ή κάποιας ειδικής διδασκαλίας (Mialaret, 2011: 312-314). Συνεπώς, η εφαρμογή της διαπολιτισμική αγωγής προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως προέλευσης, ενάντια σε κάθε είδους διάκριση. Ειδικότερα κατά την εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο και μέσα από ένα ανοιχτό και εναλλακτικό αναλυτικό πρόγραμμα (open curriculum) διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων (μαθητές – εκπαιδευτικοί) και διαμορφώνονται γερές βάσεις για υγιείς και ουσιαστικές μελλοντικές σχέσεις, καλλιεργείται η ανθρώπινη ευαισθησία και συνεργασία, αμβλύνεται ο ανταγωνισμός υπό το πρίσμα μιας δυναμικής συμπληρωματικότητας (Ανδρούσου, 1996: 17; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 16-17, 46-47; Χρυσοφίδης & Παπαγιάννης, 2000: 7-8).

## Κεφάλαιο 4: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με τη χρήση μέσων επικοινωνίας και μάθησης στο πολυπολιτισμικό μάθημα

Το μάθημα της Γλώσσας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην καθημερινή διδασκαλία του Δημοτικού σχολείου. Αποτελεί βασικό μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τον/την εκπαιδευτικό τους. Η εκλογή των κατάλληλων μέσων διδασκαλίας κατέχει κεντρική θέση στον συνεχή προβληματισμό όλων των εκπαιδευτικών για τη σωστή και αποτελεσματική οργάνωση της μάθησης (Κανάκης, 1999: 184). Βασικό μέλημα όλων είναι η παράδοση του μαθήματος να ελκύει τα παιδιά, να τα διευκολύνει ουσιαστικά στην αναζήτηση και ανακάλυψη της νέας γνώσης, να προωθεί τη δημιουργική σκέψη, την πρωτοβουλία και τη δράση των μικρών μαθητών. Τις τελευταίες δεκαετίες με τη δυναμική είσοδο της τεχνολογίας και των οπτικοακουστικών μέσων, έχει δημιουργηθεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κανάκης, 1999: 188). Οι ειδικές εκπαιδευτικές εφαρμογές, τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα και τα εργαλεία νέων τεχνολογιών έχουν εμπλουτίσει τη διδακτική πράξη προσφέροντας μοναδικές εμπειρίες σε όλους τους συμμετέχοντες και μαθησιακές ευκαιρίες στα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

### 4.1 Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Ο όρος «Γλώσσα» συμβολίζει για κάθε ομιλητή τον τρόπο σκέψης και αντίληψής του, εκφράζει την ψυχή του, τα συναισθήματά του, καθορίζει την «ταυτότητά» του και κατ' επέκταση τα όρια της κοινότητας στην οποία ανήκει. Ωστόσο, οι περισσότερες κοινωνίες σε όλο τον κόσμο δεν είναι μονόγλωσσες αλλά πολύγλωσσες. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιώντας τον όρο «Γλώσσα» μπορεί να αναφερόμαστε στην επίσημη γλώσσα ενός κράτους, στη μητρική γλώσσα ενός ανθρώπου, στη λογοτεχνική δημιουργία ενός λαού (Βέικου & Λαλαγιάννη, 2015: 18; Σελλά-Μάζη, 1997: 355-356).

Η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τα ερεθίσματα που τους παρέχει το περιβάλλον, περνώντας μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Στην αρχή εκφέρουν μερικές μεμονωμένες λέξεις, προσπαθούν να σχηματίσουν μικρές προτάσεις, οι προτάσεις εμπλουτίζονται και γίνονται γραμματικά ορθές και περίπου στην ηλικία των 4 ετών, η



ομιλία του παιδιού είναι ξεκάθαρη όπως ενός ενήλικα. Στην παιδική ηλικία, εφόσον το άτομο έχει εκτεθεί ήδη σε μία γλώσσα, τη μητρική του, είναι σε θέση να αποκτήσει επαρκή ικανότητα ομιλίας και σε μία άλλη γλώσσα. Οι δεύτερες γλώσσες είναι αποδεδειγμένα πιο εύκολες στην εκμάθησή τους από μικρή ηλικία ως την εφηβεία παρά στην ενήλικη ζωή. Κατά τη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία τους και ο χρόνος παραμονής στη χώρα, το επίπεδο γλωσσομάθειας (αρχάριο, ενδιάμεσο/ημι-προχωρημένο, προχωρημένο) ώστε το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας να βοηθήσει τη γρήγορη αλλά ομαλή κατάκτηση των ελληνικών (Hilgard, 2003: 602; Sdorow, 1996: 414, 416-417; Κατσιμάλη, 2015: 2-4).

Κεντρική θέση στο περιεχόμενο ενός γλωσσικού μαθήματος, κατέχει η δομή της γλώσσας που διέπεται από γραμματικούς κανόνες και τις γνώσεις για τη γλώσσα γενικότερα. Η διδασκαλία της γραμματικής εστιάζει στη φωνολογική και μορφολογική ενημερότητα, την ορθογραφική ορθότητα, τη σύνταξη και τη σημασιολογία, δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών που ξεκινούν να μάθουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Πολλά παιδιά που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να προφέρουν σωστά φωνήματα που δεν υπάρχουν στη μητρική τους γλώσσα. Η κάθε γλώσσα αποτελείται από διαφορετικά φωνήματα, γι' αυτό απαιτείται ειδική εξάσκηση, όταν μαθαίνουμε για πρώτη φορά μία γλώσσα που δεν μας είναι οικεία, να μάθουμε την προφορά ενός γράμματος ή συνδυασμού γραμμάτων και λέξεων (Κουτσογιάννης, 2015; Hilgard, 2003: 586; Sdorow, 1996: 412-413).

Τα φωνήματα [phonemes] είναι οι ήχοι της γλώσσας, αποτελούν τη μικρότερή της μονάδα, η οποία διαφοροποιεί λειτουργικά τη σημασία των λέξεων (π.χ. η λέξη *πατάτα* αποτελείται από τα φωνήματα /p/, /a/, /t/, /a/, /t/, /a/). Σε πρώτο στάδιο λοιπόν ένα παιδί πρέπει να μάθει να ξεχωρίζει τα φωνήματα μιας λέξης, τα κοινά φωνήματα σε διαφορετικές λέξεις, να αντικαθιστά ένα φώνημα και να παράγει μία νέα λέξη, από τους ήχους που ακούει να συνθέτει την κατάλληλη λέξη, κ.α. Περνώντας με επιτυχία τα στάδια της φωνολογικής ενημερότητας, θα διευκολυνθεί μετέπειτα στη γραφή και την ανάγνωση. Τα μορφήματα [morphemes] σχηματίζονται από ξεχωριστά φωνήματα και συμπλέγματα φωνημάτων, αποτελούν μια μικρή μονάδα της γλώσσας που έχει νόημα ή είναι τα ίδια λέξεις (π.χ. οι καταλήξεις, οι προθέσεις, τα άρθρα). Η μορφολογική ενημερότητα, λοιπόν, αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να διακρίνει τα συστατικά μιας λέξης, όπως το θέμα, την κατάληξη, κ.λπ. (Hilgard, 2003: 586-587; Sdorow, 1996: 412; Κατσιμάλη, 2015: 12, 14,

51). Πέρα όμως από τους κανόνες που αναφέρονται στους ήχους των λέξεων, πρέπει να επιστημόνουμε τη σύνταξη των λέξεων σε φράσεις και προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα. Είναι σημαντικό, σε αυτό το σημείο, οι μαθητές να διαχωρίζουν από μία πρόταση το ονοματικό και το ρηματικό της μέρος, ώστε να μπορούν με ευκολία και οι ίδιοι να παράγουν δικές τους προτάσεις και κείμενα. Η σημασιολογία των γραφόμενων τους έχει εξέχουσα σημασία και όχι μόνο η σωστή διάταξη των λέξεων σε ένα κείμενο (Hilgard, 2003: 594; Sdorow, 1996: 413).

#### 4.2 Η αξία του λεξιλογίου και η θέση του στα πρώτα στάδια της γλωσσικής διδασκαλίας

Η διδασκαλία του λεξιλογίου συγκαταλέγεται στους βασικούς άξονες του γλωσσικού μαθήματος, καθώς οι λέξεις που επιλέγουμε να χρησιμοποιούμε εκφράζουν την ταυτότητά μας, αναδεικνύουν το κοινωνικό και μορφωτικό μας επίπεδο. Οι μαθητές, όπως περιγράφηκε παραπάνω, ξεκινούν πρώτα μαθαίνοντας λέξεις, κατακτώντας ένα βασικό λεξιλόγιο και έπειτα προχωρούν σταδιακά στα γραμματικά φαινόμενα και τους κανόνες οποιασδήποτε γλώσσας (Ευθυμίου, 2013: 17-19). Ένα παιδί, πριν εισαχθεί ακόμη στο δημοτικό σχολείο, αριθμεί χιλιάδες λέξεις, ακούει, καταγράφει στο μυαλό του και μαθαίνει με απίστευτα γρήγορο ρυθμό δεκάδες νέες λέξεις καθημερινά (Hilgard, 2003: 599-600).

Τα αλλόγλωσσα παιδιά αλλά και πολλά ελληνόγλωσσα, κατά τις πρώτες τάξεις του σχολείου, εισάγονται με περιορισμένο λεξιλόγιο και ο βασικός λόγος είναι η λεξιλογική πενία του οικογενειακού περιβάλλοντος είτε λόγω ανεπαρκούς γλωσσικής εμπειρίας είτε λόγω σοβαρής έλλειψης ερεθισμάτων και κινήτρων προς τα παιδιά. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να τονισθεί, η προθυμία των μαθητών να συσσωρεύσουν όσο περισσότερη λεξιλογική γνώση μπορούν έχοντας κατανοήσει τον σπουδαίο ρόλο των λέξεων σε όλες τις περιστάσεις (ταξίδια, αγορά, φιλικές επαφές, μετακίνηση, κ.λπ.) και αυτό φαίνεται μέσω της επιθυμίας τους για ανάγνωση κειμένων, τη χρήση λεξικού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, τη χρήση εικόνων για αποσαφήνιση διαφόρων εννοιών (Ευθυμίου, 2003: 20-22, 29). Το λεξιλόγιο για τη διδασχή της ελληνικής γλώσσας καθορίζεται κυρίως από την ύλη των σχολικών εγχειριδίων που αφορούν τις ΤΥ και καλύπτουν διάφορους τομείς, όπως: ανταλλαγή πληροφοριών, εκδήλωση συναισθημάτων, κοινωνικές επαφές (χαιρετισμοί, δίνω ευχές, μιλώ ευγενικά, κ.α.), περιγραφές προσώπων, γεγονότων, αντικειμένων, τις

διαφορετικές ανάγκες του γραπτού και του προφορικού λόγου, την εξοικείωση των μαθητών με τον επιστημονικό λόγο που χρησιμοποιείται στο σχολείο (Κατσιμάλη, 2015: 7-8).

Η λεξική γνώση χτίζεται πάνω στις έννοιες που είναι ήδη γνωστές στα παιδιά. Οι διαφορές στον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας και ο βαθμός δυσκολίας της λεξικής γνώσης συνεπάγεται από τη μονογλωσσία ή δίγλωσσία/πολυγλωσσία του μαθητή. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2002) οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές που έρχονται σε επαφή με μια άγνωστη έννοια στη γλώσσα του σχολείου, για να την κατανοήσουν, ενεργοποιούν την ανάλογη έννοια που γνωρίζουν ήδη μέσω της πρώτης τους γλώσσας. Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους δίγλωσσους μαθητές να ανακαλέσουν έννοιες που ήδη γνωρίζουν από την πρώτη τους γλώσσα και που τους φαίνονται ότι συμπίπτουν ή αναλογούν στις νέες έννοιες που καλούνται να μάθουν στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές διευκολύνονται και προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά τη γλώσσα του σχολείου εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές με τη μητρική τους γλώσσα αλλά και οι διδάσκοντες κατανοούν περισσότερο τα οφέλη και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στην κατανόηση των νέων γνώσεων (σ. 12-13).

Είναι γεγονός ότι το σχολείο επιδρά θετικά στην ανάπτυξη και βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών, ωστόσο δεν μπορεί να συμπεριλάβει στη διδασκαλία τον συνολικό αριθμό των λέξεων που είναι απαραίτητος για τους μαθητές. Παρόλα αυτά οι διδάσκοντες έχουν τα μέσα και τους τρόπους να εντείνουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών για αυτόνομη έρευνα και άντληση πληροφοριών, για δημιουργία δραστηριοτήτων ενίσχυσης της λεξιλογικής τους συνειδητότητας (Ευθυμίου, 2003: 22, 28). Παρατηρείται, ωστόσο, η τάση από πολλούς εκπαιδευτικούς για περιθωριοποίηση του λεξιλογίου και ενίσχυση της γραμματικής, της επεξεργασίας και της παραγωγής κειμένων, με το πρόσχημα ότι η λεξιλογική γνώση επέρχεται φυσικά, χωρίς να είναι απαραίτητη η διδαχή της, μέσω της ανάγνωσης. Με την πάροδο του χρόνου, αυτή η τάση έχει αρχίσει να μεταβάλλεται όπως και η αντίληψη που επικρατεί ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου για να είναι αποτελεσματική πρέπει να δίνει έμφαση στους κανόνες και στην απομνημόνευση. Η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μάθηση των λέξεων είτε μέσω του γραπτού είτε του προφορικού λόγου προκρίνοντας την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών περιβαλλόντων αφήνοντας πίσω κατάλοιπα παραδοσιακών μεθόδων (Ευθυμίου, 2003: 21-22).

### 4.3 Η αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας ως μέσον πρακτικής γραμματισμού

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διαδικασία της μάθησης ξεκίνησε σταδιακά τη δεκαετία του '80 με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον υπολογιστή, για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες με τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, την οποία μέχρι τότε αγνοούσαν πλήρως. Τη δεκαετία του '90 οι ΤΠΕ βρήκαν τη θέση τους στο πλαίσιο των μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών των σχολείων, καλύπτοντας πολλές δραστηριότητες στην καθημερινή διδασκαλία και αναβαθμίζοντας ποιοτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πολλοί ήταν εκείνοι -ειδικοί της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης- που διέκριναν τη δυναμική των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία, στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το εκπαιδευτικό μάθημα και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μάθησης (Cole & Cole, 2011). Σήμερα, τα ψηφιακά μέσα ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα αξιοποιούνται όχι μόνο σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας αλλά και σε πιο παραδοσιακές, ως απαραίτητα «εργαλεία» για τους διδάσκοντες όλων των τάξεων και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια η χρήση των υπολογιστών στις σχολικές μονάδες έχει αυξηθεί θεαματικά (Cole & Cole, 2011: 424).

Οι εκπαιδευόμενοι, λοιπόν, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και τάμπλετ μπορούν να περιηγηθούν στο διαδίκτυο σε απλές πηγές πληροφόρησης, να εξασκηθούν με εκπαιδευτικά παιχνίδια, να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τα λογισμικά γενικής χρήσης (κειμενογράφος, λογισμικό παρουσιάσεων, υπολογιστικά φύλλα, κ.λπ.), να αναζητήσουν πληροφορίες από ψηφιακές εγκυκλοπαιδείες – λεξικά, να ανακαλύψουν πολλές άλλες χρήσιμες εφαρμογές, οι δυνατότητες των οποίων χρησιμοποιούνται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό μάθημα. Οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, δηλαδή η εικόνα, ο ήχος, το βίντεο, τα πολυτροπικά κείμενα επιδρούν θετικά σε τάξεις με αλλογενείς μαθητές, επιφέρουν πολλά οφέλη στην αντιληπτική τους ικανότητα, προωθούν τη συνεργατική μάθηση και υποβοηθούν ιδιαίτερα στην κάλυψη των «βασικών» τους αναγκών: ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αντιγραφή, γραμματική (Cummins, 1981b; Παυλίδου, 2019: 49).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας με μαθητές που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή απλά ως ένα εποπτικό μέσο και σταδιακά να αναπτυχθεί ως

μέσο πρακτικής γραμματισμού και γνωστικής ανάπτυξης. Δίνεται βαρύτητα στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, στη διερεύνηση της γνώσης και στη δημιουργία εγγράμματων ατόμων. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία και χρήση της γλώσσας εστιάζει στην πρόσληψη και παραγωγή λόγου και όχι στην αποστήθιση αποκομμένων κανόνων, στην κατανόηση, τον σχεδιασμό και την επανεξέταση κειμένων (Κουτσογιάννης, 2015).

## Κεφάλαιο 5: Το ψυχοκοινωνικό κλίμα μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Ο όρος «ψυχοκοινωνικό ή σχολικό κλίμα» της τάξης αναφέρεται κυρίως στον συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της τάξης μεταξύ των συμμετεχόντων μέσα από διάφορα καθημερινά γεγονότα και παιδαγωγικά συμβάντα (Ματσαγγούρας, 2003: 186; Μπίκος, 2004: 125 – 126). Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα της σχολικής ζωής –καθώς επηρεάζει όλη τη μάθηση και τη διδασκαλία που γίνεται μέσα στην τάξη- μέσα από τις στάσεις, τις αξίες και τις υγιείς συμπεριφορές που προβάλλονται ως επιθυμητές στην τάξη, διαμορφώνοντας έτσι και τις μορφές σχέσεων, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή και μαθητών μεταξύ τους (Μουμουλίδου και Ρεκαλίδου, 2010: 18; Μουσένα & Ζέρβα, 2012: 347-348; Schunk, Pintrich & Meece, 2010: 621).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει έντονο ενδιαφέρον και γίνονται συστηματικές μελέτες γύρω από τη δράση και την κοινωνική συνύπαρξη του εκπαιδευτικού και των μαθητών στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές που δραστηριοποιούνται σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον αναπτύσσουν δυναμικές και θετικές κοινωνικές σχέσεις, επικεντρώνονται με θέληση στο έργο τους, αισθάνονται εμπιστοσύνη και σιγουριά για τον εαυτό τους, νιώθουν κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση για τα επιτεύγματά τους (Μουσένα & Ζέρβα, 2012). Η διδασκαλία σε μια σχολική τάξη δεν πρέπει να εξαρτάται μόνο από την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν και την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών αλλά και από την ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου και θετικού σχολικού κλίματος (Τριλιανός, 2004: 229). Όταν υπάρχουν δυνατές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τότε οι σχέσεις αυτές υπερβαίνουν τα όποια κοινωνικά προβλήματα, αποβάλλουν τα στερεότυπα και καλλιεργούν τον σεβασμό χωρίς να αγνοούν ή να αποκλείουν τους μαθητές με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Cummins, 1999: 44-45). Η ουσιαστική δασκαλο-μαθητική επικοινωνία και η έγκαιρη πρόληψη του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στην υπέρβαση των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να τροφοδοτηθούν όταν συνυπάρχουν τόσα διαφορετικά άτομα μέσα στη σχολική αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2003: 231).

Γυρνώντας τον χρόνο πριν τη δεκαετία του '70, πριν εισαχθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαίδευση, ήταν εξαιρετικά σύνηθες και φυσιολογικό οι εκπαιδευτικοί να απορρίπτουν τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών τους, υποβαθμίζοντας την ταυτότητά τους και παραγκωνίζοντάς τους από το σύνολο της τάξης. Το σχολείο, βεβαίως, αντανάκλούσε σαν καθρέφτης την ευρύτερη κοινωνική συμπεριφορά και γνώμη που επικρατούσε εκείνη την εποχή και που αντιμετώπιζε ως υποδεέστερες τις ομάδες ανθρώπων που ήταν διαφορετικές από εκείνες της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό είχε και έχει σαν αποτέλεσμα, οι μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο όταν αισθάνονται ότι θίγεται η ταυτότητά τους και βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν τη μητρική τους γλώσσα και τα στοιχεία της κουλτούρας τους που φέρουν μαζί τους μέσα στην τάξη, να στηρίζονται ψυχολογικά από τον/την εκπαιδευτικό τους, να μπορούν να συζητούν με θάρρος αλλά και να ερευνούν όλα εκείνα τα κοινωνικά ζητήματα (όπως είναι ο ρατσισμός ένα από αυτά) που επηρεάζουν τη ζωή τους και την καθημερινότητά τους, στοιχεία που διασφαλίζουν το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, το οποίο επηρεάζει άμεσα τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Τότε οι μαθητές θα νιώσουν πιο δυνατοί, θα αντιληφθούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά που φέρουν δεν είναι κατώτερα ή δεν έχουν αξία αμφισβητώντας τις αντιλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας (Cummins, 1999: 44-46).

### 5.1 Συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και ενδυνάμωση

Το αντίκτυπο που έχει το ζήτημα της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας στην ευρύτερη κοινωνία, όπως προαναφέραμε, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές σχέσεις που θα διαμορφωθούν μέσα στο σχολείο και τον τρόπο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρώντας με μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά. Υπάρχουν, βέβαια, και εκπαιδευτικοί που διατηρούν μία εντελώς διαφορετική στάση απέναντι σε αυτούς τους μαθητές και τις πολιτισμικά διαφέροντες κοινότητές τους αξιοποιώντας τα βιώματα και τις προγενέστερες εμπειρίες τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα συνεισφοράς στο σχολικό πλαίσιο και στην κοινωνία που ζουν. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι παράγονται δύο μοντέλα αλληλεπιδράσεων στη σχολική ζωή: οι σχέσεις εξουσίας και οι συνεργατικές σχέσεις. Στις εξουσιαστικές σχέσεις, η μία ομάδα που θεωρείται κυρίαρχη υπερισχύει της άλλης που θεωρείται κατώτερη. Σε αυτήν την

περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί συχνά εγκλωβίζονται σε στερεότυπα, έχουν χαμηλές προσδοκίες από συγκεκριμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών με αποτέλεσμα να μην παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης μέσα στην τάξη, να τους μειώνουν, να περιορίζουν την πνευματική τους ανάπτυξη και να προδιαγράφουν οι ίδιοι τη σχολική αποτυχία αυτών των παιδιών. Μια λάθος ερμηνεία μιας κατάστασης ή συμπεριφοράς, η αρνητική στάση απέναντι σε έναν ή πολλούς μαθητές, προβλέπουν και σηματοδοτούν την αρνητική στάση του ατόμου ή των ατόμων απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό, η οποία ουσιαστικά θα επιβεβαιώσει την πρώτη λανθασμένη αντίληψη που έχει σχηματίσει ο/η δάσκαλος/α. Στην παιδαγωγική και στην ψυχολογία, αυτή η συνθήκη περιγράφεται με τον όρο Αυτο-εκπληρούμενη προφητεία (self-fulfilling prophecy).

Εν αντιθέσει, στις συνεργατικές σχέσεις δεν τίθεται θέμα υπεροχής του ενός ή του άλλου, μέσω της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας επέρχεται η ενδυνάμωση, η εδραίωση του σεβασμού και της εμπιστοσύνης. Οι μαθητές που βιώνουν εμπειρίες θετικού παιδαγωγικού κλίματος και ζεστής οικογενειακής ατμόσφαιρας, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, επιλύουν αποτελεσματικά συγκρούσεις ή προβλήματα αφού μαθαίνουν πως να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους, συμμετέχουν αποδοτικά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και υποστηρίζονται κατάλληλα (Cummins, 1999: 56-59; Μουσένα & Ζέρβα, 2012). Σήμερα, αυτό είναι και το μεγαλύτερο στοίχημα όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων, να καταφέρουν να αλλάξουν τη δομή των σχέσεων μέσα στα σχολεία ώστε να γίνουν συνεργατικές προσθέτοντας θετικά συναισθήματα και αξίες (κατανόηση, ευχαρίστηση, ενσυναίσθηση, στήριξη, υψηλές προσδοκίες, κ.α.) αντί για εξουσιαστικές με στοιχεία εξαναγκασμού, αποθάρρυνσης, δυσπιστίας και εχθρότητας (Cummins, 1999: 61).

## 5.2 Η συζήτηση ως μέσον διαμόρφωσης υγιούς κλίματος

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές (συζήτηση, ερωτήσεις, βιωματικές δράσεις) ως μέρος της διδασκαλίας, για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να αναπτύξουν πιο εύκολα διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, αλλά και μεταξύ των μαθητών. Προάγουν τις συζητήσεις ως μια δημιουργική διαδικασία για τη διευκόλυνση της ανταλλαγής γνώσεων και ιδεών, της αποσαφήνισης διαφόρων θεμάτων ή δυσνόητων εννοιών, της επίτευξης συναισθηματικών στόχων. Είναι μια ιδιαίτερα καρποφόρα



διαδικασία, μέσω της οποίας συμμετέχουν και συνδέονται μεταξύ τους άνθρωποι που συναντώνται ή ανταλλάζουν απόψεις για πρώτη φορά (Κουγιουρούκη, 2007: 119, 125).

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται σε ρόλο συντονιστή όταν συμμετέχει το σύνολο της τάξης, με στόχο να καθοδηγήσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν νέες πτυχές ενός θέματος για να αποφευχθούν οι μεγάλες παύσεις που μπορεί να προκύψουν. Από την άλλη, μπορεί να διεξαχθεί μια συζήτηση ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό, σε μικρές ομάδες μαθητών (συνήθως τεσσάρων έως έξι ατόμων), οι οποίες θα ασχοληθούν εις βάθος με ένα θέμα. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός αφήνει τους μαθητές την περισσότερη ώρα μόνους τους και τους παρατηρεί να σκέφτονται φωναχτά, να εκφράζουν με αποφασιστικότητα τη γνώμη τους, να ακούν προσεκτικά και με σεβασμό την άποψη του συνομιλητή τους, να διαφωνούν επιχειρηματολογώντας. Όταν το κρίνει απαραίτητο ή αν του ζητηθεί επισκέπτεται την κάθε ομάδα, για να βοηθήσει τη συζήτηση (Slavin, 2007: 303-305).

Οι μαθητές στο πλαίσιο μιας συζήτησης, βιώνουν την εμπειρία της συνεισφοράς, του αμοιβαίου προβληματισμού, της απόκτησης νέων πληροφοριών. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές καλωσορίζονται στις ομάδες των συμμαθητών τους και μέσα από τη διαδικασία ακρόασης και ουσιαστικού διαλόγου, αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, επικοινωνούν με περισσότερη τόλμη τα πιστεύω τους και τα θέλω τους, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και βελτιώνουν σε σημαντικό βαθμό την επίδοσή τους. Ένας αληθινός διάλογος οδηγεί σε διαμόρφωση θέσης, αντίθεσης ή και σύνθεσης. Ωστόσο, όσο καλά και αν έχει οργανωθεί μια συζήτηση από τον/την εκπαιδευτικό (δίνοντας σαφείς οδηγίες στους μαθητές, μεριμνώντας για το περιεχόμενο, διατυπώνοντας τους μαθησιακούς στόχους), πολλοί μαθητές αδυνατούν να συμμετάσχουν, να εκφράσουν την προσωπική τους εμπειρία και σκέψη ή αδιαφορούν για τον συνομιλητή τους και προσπαθούν με κάθε τρόπο να παρακωλύσουν την προσπάθεια της υπόλοιπης ομάδας δημιουργώντας θορύβους, εντάσεις, κτλ. Ορισμένοι μαθητές κυρίως με προβληματικές συμπεριφορές, χρειάζονται περισσότερο χρόνο και να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να εμπλακούν εν τέλει με επιτυχία σε μια διαδικασία που απαιτεί επικοινωνία και συνεργασία από όλα τα μέλη (Κουγιουρούκη, 2007; Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011: 106-108).

Με την ένταξη των μαθητών σε ένα ομαδικό παιχνίδι ή σε μια πρωτόγνωρη, σύνθετη εκπαιδευτική τεχνική, η συνεργασία και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών δεν ξεκινά

αυτόματα (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011: 99). Υφίστανται κάποιες δυσκολίες και δυσμενείς συνθήκες που επιβαρύνουν το έργο των συμμετεχόντων χωρίς όμως να το κάνουν απραγματοποίητο. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή μιας συζήτησης και την αποτελεσματική συμμετοχή όλων των μαθητών, αποτελεί η δημιουργία ενός οικείου, φιλικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού όπου θα ενθαρρύνονται όλοι να συμβάλλουν ελεύθερα με τις απόψεις τους, να υποβάλλουν τις απορίες τους και τα διλήμματά τους (Κουγιουρούκη, 2007). Είναι σύνηθες, πολλοί άνθρωποι να διστάζουν και να ντρέπονται να μοιραστούν τις ιδέες τους δημόσια σε μια μεγάλη ομάδα, για αυτό το λόγο, στην αρχή ακόμα, καλό είναι να χωρίζονται οι μαθητές σε μικρότερες ομάδες όπου θα νιώσουν πιο ασφαλείς να παρουσιάσουν το σκεπτικό τους.

## Κεφάλαιο 6. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πολυπολιτισμικότητας – Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Η αυξημένη πολιτισμική ποικιλία τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο έχει επιφέρει ραγδαίες αλλαγές στο πλαίσιο και στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων επιβάλλοντας την επανεξέταση του περιεχομένου τους όταν μεταφέρεται από ένα κοινωνικό πλαίσιο σε ένα άλλο. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο έχει φέρει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με ένα απαιτητικό αλλά ελπιδοφόρο στοίχημα, τη διαχείριση της διαφοράς με κατάλληλο και ευαίσθητο τρόπο και όχι ως ειδική κατηγορία ή ως ένα αδιαπέραστο εμπόδιο. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός και καθοριστικός σε αυτή την αναπλαισίωση αφού είναι οι μεσολαβητές μεταξύ του υλικού διδασκαλίας και των μαθητών που είναι οι κύριοι αποδέκτες του. Έτσι λοιπόν, καλούνται να απαγκιστρωθούν από τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα του σχολείου και να ακολουθήσουν ένα διαπολιτισμικό μονοπάτι, τελείως διαφορετικό από τα μέχρι πρότινος δεδομένα.

Αναφερόμενοι στο Δημοτικό Σχολείο και στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οφείλουμε να τονίσουμε την αξιολογη προσπάθεια, τη θετική στάση και προσωπική τους συμβολή στην υποδοχή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και στις προσπάθειες ένταξης και παραμονής των μαθητών αυτών στο ελληνικό σχολείο. Η συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά προσέλευσης αυτών των μαθητών και τα περισσότερα τμήματα των Τάξεων Υποδοχής, με αποτέλεσμα οι απαιτήσεις να είναι μεγαλύτερες για να βοηθηθούν με τον καλύτερο τρόπο όλα τα παιδιά και να προχωρήσουν με τις καλύτερες βάσεις για πιο θεαματικά αποτελέσματα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένας κοινωνικός ρόλος που εσωκλείει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες, την ταυτότητα και τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται ατομικά από την οπτική και τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου όσο και από τις διάφορες ομάδες επιρροής. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να στελεχώσουν θέσεις σε Φροντιστηριακά Τμήματα ή Τάξεις Υποδοχής, δεν έχουν το απαραίτητο γνωστικό επίπεδο ούτε έχουν εργαστεί ξανά σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον γεγονός που τους οδηγεί σε λανθασμένες προσεγγίσεις, σφάλματα και σοβαρά

προβλήματα. Τα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι πολλά και οι συνθήκες δεν είναι πάντα ευνοϊκές κυρίως λόγω μεγάλης καθυστέρησης ή έλλειψης διδακτικού υλικού και δυσκολίας στην επικοινωνία τόσο με τους μαθητές όσο και με την οικογένεια αυτών. Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό και μορφωτικό επίπεδο που σαφώς είναι σημαντικό και απαραίτητο να υπάρχει όσο στην καλλιέργεια μιας καλής και ουσιαστικής προσωπικής σχέσης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται ένας εκπαιδευτικός που έχει τη δυνατότητα να μετουσιώσει τις θεωρητικές του γνώσεις σε εξειδικευμένες παιδαγωγικές στρατηγικές και να σχεδιάσει το μάθημά του με τέτοιο τρόπο που θα είναι σύμφωνο με το περιεχόμενο και τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Οι παιδαγωγικές αυτές στρατηγικές θα έχουν ως απώτερο σκοπό την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών αυτών και την εξερεύνηση της διαφορετικότητας. Το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα όμως είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν, αναγνωρίσουν και εκτιμήσουν τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών τους πριν το ξεκίνημα των μαθησιακών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται.

Όσον αφορά την κατάρτιση των δασκάλων, παρουσιάζεται ένα τεράστιο έλλειμμα το οποίο πολλές φορές προσπαθούν να καλύψουν με δική τους πρωτοβουλία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κυρίως με αυτομόρφωση, μελετώντας, δημιουργώντας καινοτόμο υλικό, εφαρμόζοντας νέες τεχνικές και μεθόδους, εμπλέκοντας στη διδασκαλία εργαλεία νέων τεχνολογιών και την ψηφιακή πραγματικότητα. Ερχόμενοι στο σήμερα και κοιτάζοντας το μέλλον, διαπιστώνουμε ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών θα συνεχίσει να μας απασχολεί ακόμη περισσότερο. Σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα, μετεκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση, έχουν ενταχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών τους πολλά μαθήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τις περισσότερες φορές σε μια πιο θεωρητική βάση και όχι τόσο πρακτική, όμως είναι μια θετική ενέργεια και ένα γερό βήμα (Μαγαλιού, 2005: 91-95; Παπαχρήστος, 2009).

## 6.1 Βήματα διασύνδεσης με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές οικογένειες

Η συνεργασία και η επικοινωνία που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών τους, ο ρόλος και ο βαθμός εμπλοκής των γονιών στο σχολείο, η παροχή βοήθειας και η ενεργός συμμετοχή των γονέων στις δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην ενθάρρυνση της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους πορείας. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές τους για να μπορέσουν να τους βοηθήσουν περισσότερο με ιδέες/οδηγίες με σκοπό να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού και στο σπίτι.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι έτσι διαμορφωμένο να επιδιώκει τη γρήγορη και σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με υψηλές απαιτήσεις που δημιουργούν το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου σε αυτές τις οικογένειες. Συνήθως αναφερόμαστε σε οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ή εισοδήματος, με ελάχιστη ή μηδαμινή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, απομονωμένες από την κυρίαρχη κουλτούρα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να στέκεται δίπλα σε κάθε παιδί και γονιό, σεβόμενος τις μεταξύ τους αναπόφευκτες διαφορές ως προς τις πεποιθήσεις, τις πολιτισμικές καταβολές και αξίες χωρίς να κρίνει το οικογενειακό και προσωπικό τους περιβάλλον, γεγονός που θα δυσχεράνει και θα αποδυναμώσει την όποια συνεργασία και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Σύμφωνα με την Antunez (2000) ελλοχεύουν ορισμένα αναπόφευκτα εμπόδια μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών από διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, πολλές οικογένειες αδυνατούν να κατανοήσουν τη γλώσσα του σχολείου ή βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εμπλακούν όσο θα ήθελαν στην επικοινωνία και συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό αποφεύγοντας τις συναντήσεις ή τηλεφωνικές συνομιλίες μαζί του. Σε αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να παρέχεται από τον/την δάσκαλο/α και γενικότερα από το σχολείο υλικό και ενημέρωση τουλάχιστον στην αγγλική γλώσσα.

Μεγάλο ποσοστό γονέων, κυρίως χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις διαδικασίες και τον προγραμματισμό των σχολείων, δε νιώθουν εμπιστοσύνη στο σύστημα και συχνά αισθάνονται ότι αποκλείονται από αυτό για πολλούς

λόγους, όπως η αποκλειστική χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ο προγραμματισμός συναντήσεων σε μέρες και ώρες που δεν μπορούν να παρευρεθούν. Για αυτό το λόγο θα πρέπει να υπάρχει κατανόηση, να ενισχύεται ο διάλογος, να αυξάνονται οι επισκέψεις στο σχολείο ή οι τηλεφωνικές επαφές για να αμβλύνονται οι όποιες παρεξηγήσεις ή παρερμηνείες στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και στη φοίτηση των παιδιών τους.

Πολλοί γονείς, ακόμη, «κουβαλούν» μαζί τους προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες ή προκαταλήψεις από άλλα σχολεία, έχουν βιώσει αρνητικά συναισθήματα ή έχουν υπάρξει θύματα διακρίσεων με συνέπεια να διαχωρίζουν οι ίδιοι τον εαυτό τους από οποιαδήποτε διαδικασία ή συμμετοχή. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί τα μέλη του σχολείου συχνά συγχέουν την έλλειψη εμπλοκής με την έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, είτε γιατί τα μέλη του εκπαιδευτικού και μη προσωπικού επικοινωνούν με τις οικογένειες αυτών των παιδιών για να ανακοινώσουν αρνητικά και δυσάρεστα νέα για τα παιδιά τους (όπως αταξίες, χαμηλούς βαθμούς, ατυχή συμβάντα), χωρίς να εστιάζουν και να επισημαίνουν κάτι χρήσιμο ή ευχάριστο (Βιτσιλάκη, 2011-2012; Μαγαλιού, 2005: 92-93; Heward, 2011: 54-56). Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί και οι πολιτισμικά διαφέροντες οικογένειες ενωθούν και συνεργαστούν αληθινά προς όφελος των παιδιών τους, μόνο όταν αποδεχθούν πλήρως την ταυτότητα ο ένας του άλλου, θα επέλθει η ενδυνάμωση και θα εξαλειφθεί τελείως η τυπικότητα στην αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου, μαθητών και γονέων (Cummins, 1999: 46-47, 50).

## Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η σύγχρονη οπτική εστιάζει στις πολιτισμικές και γλωσσικές ομοιότητες παρά στις διαφορές και επικροτεί τις κοινωνίες που διατηρούν την πολιτισμική ποικιλία σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού, αλληλεπίδρασης και εξέλιξης. Το σχολείο μπορεί να κάνει την αρχή και να γίνει ο χώρος που θα «αγκαλιάσει» και θα στηρίξει έμπρακτα όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής ή θρησκεύματος, μητρικής γλώσσας και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, για ένα καλύτερο μέλλον. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται η τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων:

- Η μητρική γλώσσα, όπως προαναφέρθηκε, να αποτελεί τη βάση επάνω στην οποία θα στηριχθεί και θα αναπτυχθεί μια δεύτερη γλώσσα. Τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να αναγνωριστούν ως άτομα με γλωσσικές ικανότητες και όχι αδυναμίες για να καταφέρουν -μέσα από τη στήριξη του σχολείου και την εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών εκπαίδευσης- να μορφωθούν και να καταστούν ικανά να χειρίζονται την προφορική και γραπτή γλώσσα. Ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» είναι πιο γενικός αφού αναφέρεται στη διδασκαλία που διεξάγεται και στις δύο γλώσσες αλλά και σ' εκείνη που απευθύνεται μεν στους δίγλωσσους μαθητές χωρίς να προάγει τη διγλωσσία δε (Νικολάου, 2011: 236; Baker, 2001). Στην Ελλάδα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν υπάρχει ακόμα ο κατάλληλος σχεδιασμός για προσθετική και κοινωνική διγλωσσία.
- Οι Τ.Υ. και τα Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ είναι βοηθητικά σχολικά προγράμματα που προσφέρουν ενίσχυση στους μαθητές που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, με στόχο να διδαχθούν τις βασικές γνώσεις ώστε να μπορούν να συνεννοούνται στην καθημερινότητά τους. Αυτό, όμως, από μόνο του δεν αρκεί καθώς το σχολείο θα πρέπει να προσανατολιστεί σε μεθόδους που θα προσεγγίζουν πιο ενεργητικά τη γνώση και θα καλλιεργούν την ευέλικτη και κριτική σκέψη των μαθητών. Στο *Κεφάλαιο 3* αναλύθηκαν διεξοδικά τα οφέλη της συνεργασίας τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και με τον εκπαιδευτικό τους. Η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων, της βιωματικής και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, των σχεδίων εργασίας με τη διαθεματική και ερευνητική προσέγγιση, μπορούν να μετασχηματίσουν το διδακτικό πλαίσιο.

- Είναι καιρός να δώσουμε την πρέπουσα σημασία προκειμένου να διαμορφώσουμε ένα σχολικό περιβάλλον πιο ευχάριστο, φιλόξενο, δημιουργικό που θα προάγει τη συζήτηση, την αλληλοβοήθεια ανατρέποντας τον ανταγωνισμό, την ξενοφοβία και τον εγωισμό. Για αυτές τις μικρές καθημερινές πράξεις, το αντίκτυπο της συμπεριφοράς μας και των λεγομένων μας στους άλλους, έκανε λόγο το 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο, που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και να απομακρύνει έναν μαθητή, όταν νιώθει σαν «μη φυσιολογικός», από τους υπόλοιπους συμμαθητές του.
- Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και στη δημιουργία μιας επικοινωνιακής σχέσης με τους γονείς. Οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο συνδέονται άμεσα και επηρεάζονται από τη στάση και τον βαθμό συμμετοχής που διατηρεί η οικογένειά τους προς το σχολείο.

Ολοκληρώνοντας την εν λόγω εργασία και τη θεωρητική διερεύνηση του θέματος της πολυγλωσσίας και της δημιουργικής της διαχείρισης μέσα στις Τάξεις Υποδοχής των ελληνικών δημοτικών σχολείων, αναδύονται περαιτέρω ερωτήματα και προβληματισμοί γι' αυτήν την τόσο περίπλοκη εκπαιδευτική διαδικασία. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα και περαιτέρω διερεύνηση του μελετώμενου θέματος, θα ήταν να διενεργηθεί έρευνα δράσης από τον/την εκπαιδευτικό μιας Τάξης Υποδοχής στο ρόλο του/της ερευνητή/τριας για να αποτυπώσει την εμπειρία που έχουν αποκομίσει οι μαθητές και η συγκεκριμένη σχολική μονάδα από την ενασχόλησή τους με τον θεσμό των Ζ.Ε.Π. και να αποτιμήσει το παραγόμενο του/της έργο. Έτσι, τα δεδομένα που θα προκύψουν θα μας οδηγήσουν σε μια γόνιμη σύγκριση θεωρίας και πράξης. Είναι ένα επίκαιρο και ενδιαφέρον ζήτημα, για το οποίο θα ήταν κέρδος, η κοινωνία και το σύνολο των εκπαιδευτικών να επενδύσουν με νέες βελτιωτικές στρατηγικές και υλικοτεχνικές υποδομές.



## Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

Αθανασιάδης, Η. (2013). *Οι απόψεις των δασκάλων για πλευρές της σχολικής ζωής των αλλοδαπών μαθητών τους. Συμπεράσματα από μια εμπειρική έρευνα για τη φυσιογνωμία των Ελλήνων δασκάλων*. Στο Γκόβαρης, Χ., *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Σειρά: Παραδόσεις 8, Εκδόσεις νήσος – Π. Καπόλα.

Βαφέα, Α. (1996). *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Στο Ανδρούσου, Α., *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης "ΣΧΕΔΙΑ" BERNAND VAN LEER FOUNDATION. Εκδόσεις νήσος.

Βέικου, Μ. & Λαλαγιάννη, Β. (2015). *Μετανάστευση, κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις*. Στο *Ταυτότητα και Ανήκειν*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5227>.

Ελληνιάδου Ε., Κλεφτάκη Ζ., Μπαλκίτζας Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Π.Α.Κ.Ε. Αθήνας.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Ομάδα και η Δυναμική της. Ομάδες εργασίας. Παρατήρηση. Κοινωνιομετρική Μέθοδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευθυμίου, Α. (2013). *Η Διδασκαλία του Λεξιλογίου στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Κακανά, Δ-Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κανάκης, Ι. (1999). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας (Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις "ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ".
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2007). *Η Συζήτηση στην Εκπαιδευτική Πράξη: Έρευνα*. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 119-142.
- Μάγος, Κ. (2013). *"Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία". Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο Γκόβαρης, Χ., *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μουμουλίδου, Μ. & Ρεκαλίδου, Γ. (2010). *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμπυχωτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Μουσένα, Ε., Γούπος, Θ. & Μήνας, Α. (2005). *Η Διαπολιτισμική Διάσταση του Ολοήμερου Σχολείου*. Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών, σελ. 323-331.
- Μουσένα, Ε. & Ζέρβα, Μ. (2012). *Το παιδαγωγικό κλίμα και η πολυμεθοδική καταγραφή και αξιολόγησή του*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 347-558.
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο & Γ. Νικολάου.
- Ξωχέλλης, Π. (1986). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων στα Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα*. [Κεφάλαιο Συγγραμματος]. Στο Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/236>.

Τριλιανός, Θ. Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες Επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική πράξη*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.

Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε.

Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (1997). *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*. Στο Σελλά-Μάζη, Ε., *Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σελ. 351 - 411.

Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Ά. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης*. Στο *Βασικές έννοιες* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4999>.

Χατζηδάκη, Α. (1998). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Κρήτης.

Χατζηδήμου, Δ. Χρ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Στο *Βασικές έννοιες, ερωτήματα, και ζητήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Χατζηδήμου, Δ. Χ., & Χατζηδήμου, Κ. Δ. (2014). *Προγραμματισμός Διδασκαλίας στη Θεωρία και στην Πράξη. Εκπαιδευτικές διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσafίδης, Κ. & Παπαγιάννη, Π. (2000). *Οδηγίες Εισαγωγής Γλωσσοδιδασκτικού Υλικού. Σε τάξεις Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας Διαπολιτισμικού Προσανατολισμού*.

Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.  
Ηλεκτρονικές Τέχνες ΕΠΕ.

### Ελληνόγλωσσες από μετάφραση

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Σκοποί και παρανοήσεις*. Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, passim.

Cole, M. & Cole, S. R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Ενότητα Β': Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: τυπωθήτω – ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

CUMMINS, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Μτφρ. Σ. Αργυρή. Επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: GUTENBERG ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Στα Συνεργασία με γονείς και οικογένειες σε μία πολιτισμικά και γλωσσικά ποικιλόμορφη κοινωνία, Διαταραχές Επικοινωνίας*. (Επιμ. Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος. Μτφρ. Χ. Λυμπερούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Hilgard, T. (2003). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Στο Γλώσσα και σκέψη*. (Μτφρ. Μ. Σόλμαν. Επιμ. Γ. Βορριά, Μ. Νταβού, Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πιαζέ, Ζ. (1999). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης. Στο Η φύση της νοημοσύνης. Θέση της νοημοσύνης στη νοητική οργάνωση*. (Ε. Βέλτσου Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L., (2010). *Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση. Στο Επιδράσεις του Εκπαιδευτικού*. Μ. Κουλεντιανού (μτφρ.), Ν. Μακρής – Δ. Πνευματικός (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Sdorow, L. M. (1996). *Ψυχολογία. Στα Νοημοσύνη, Σκέψη και Γλώσσα*. (Μτφρ. Μ. Ηλιοπούλου. Επιμ. Μ. Ηλιάδη). Αθήνα: Εκδόσεις Ηλιάδη.

Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. (Επιμ. Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος. Μτφρ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

### Ξενόγλωσσες

Antunez, B. (2000). *When everyone is involved: Parents and communities in school reform*. National Council for Bilingual Education.

- Baker, C. (1993). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Κλέβεντον: Multilingual Matters.
- Banks, J. A. (1993). *Multicultural education: Theory and practice* (3η έκδοση). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education* (2η έκδοση). Boston: Allyn & Bacon. [Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Παπαζήσης, 2004.].
- Bruner, J. (1999). *The Process of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cummins, J. (1981b). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority children*. Review of Educational Research, 49 (2), 222-251.
- Ferguson, C.A. (1959). *Diglossia*, Word 15, σελ. 325 - 340.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not? The education of minorities*. Κλέβεντον: Multilingual Matters.
- Yeung, A. S., Marsh, H. W. & Suliman, R. (2000). *Can two tongues live in harmony: Analysis of the National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS88) longitudinal data on the maintenance of home language*. American Educational Research Journal, 37 (3), 1001-1026.

## Ιστοσελίδες

- Alfavita, [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/320147\\_entaxi-sholikon-monadon-stis-zones-ekpaideytikis](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/320147_entaxi-sholikon-monadon-stis-zones-ekpaideytikis) (Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2020).
- EDU.KLIMAKA.GR, <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/3196-biblia-gia-taxeis-ypodoxis-zep> (12/7/2020).
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών - Κ.Ε.Δ.Α.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2011-2012). *Πράξη: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ»*, Δράση 7: «ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ και ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ». Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Διαθέσιμο στο: <http://diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-03-44>.
- Γλένη, Χ. (2009). *Θεωρία και πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας – Αποτελέσματα Ερευνών*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://2grpe.ach.sch.gr/egkiklio1.htm>.

Δενδρινού, Β. (2001α). *Διγλωσσία, Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.* Διαθέσιμο στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_b5/06.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b5/06.html).

Δενδρινού, Β. (2001β). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Πύλη για την Ελληνική γλώσσα.* Διαθέσιμο στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e3/](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/) (Προσπελάστηκε στις 6/5/2020).

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2008-2011). *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο: Προώθηση της Πολυγλωσσίας.* Διαθέσιμο στο: <http://elp.enl.uoa.gr/proo8hsh-ths-polyglwssias-sthn-eyroph.html> (Προσπελάστηκε στις 15/4/2020).

Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας.* Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε στις 11/7/2020 από: [https://www.ekke.gr/publication\\_files/zones-ekpaideutikis-proteraiotitas-sinoptiki-ekthesi-apotelesmaton-tis-omadas-kinonikon-ereunon-tou-ipourgiou-paidias](https://www.ekke.gr/publication_files/zones-ekpaideutikis-proteraiotitas-sinoptiki-ekthesi-apotelesmaton-tis-omadas-kinonikon-ereunon-tou-ipourgiou-paidias).

Μαγαλιού, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η σωστή και αποτελεσματική λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής.* Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμη στο: <http://195.251.197.192/jspui/bitstream/123456789/6677/1/%CE%9C.%CE%95.%CE%9C%CE%B1%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%85%20%CE%95%CF%85%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%B1.pdf>.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 8. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos8/7.pdf>.

Παπαδοπούλου, Δ. (2015). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής – Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας.* Στο Κατσιμάλη, Γ. *Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές: εισαγωγικές επισήμανσεις.* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.). Διαθέσιμο στο: <http://diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-00-34>.

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Διαθέσιμο στο: [http://fourtounis.gr/arthra/pap\\_diapol.html#arxi](http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi).

Παυλίδου, Ζ. (2019). *Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: αξιοποίηση των ΤΠΕ στις πολυπολιτισμικές Τάξεις Υποδοχής στην Α/θμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23664/4/PaulidouZoiMsc2019.pdf>.

Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο*. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20). Διαθέσιμο στο: [http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh\\_goneis\\_/Skourtou\\_Diglossi\\_MathitesEllinikoScholio.pdf](http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourtou_Diglossi_MathitesEllinikoScholio.pdf).

Συνήγορος του Πολίτη-Ανεξάρτητη Αρχή. *Ο Συνήγορος για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες*. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουλίου 2020 από: <https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades>.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.openbook.gr/diaforopoiimeni-paidagwgiki/> (Προσπελάστηκε στις 21/5/2020).

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, <https://www.minedu.gov.gr/news/45174-29-05-20-odigies-kai-kateftbynseis-gia-tin-idrysi-kai-leitourgia-takseon-ypodoxis-ty-zep-gia-to-sxoliko-etos-2020-2021-se-dimotika-sxoleia-tis-xoras-a-fasi> (12/7/2020).

Χατζηδάκη, Α. (2000β). *Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος*. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Αν., Μουμτζή Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 397- 403. Διαθέσιμο στο: [http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh\\_goneis\\_/AspasiaXatzidaki\\_AllglosaPaidiaSeMonoglwssesTaxeis.pdf](http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/AspasiaXatzidaki_AllglosaPaidiaSeMonoglwssesTaxeis.pdf).

Χοντολίδου, Ε. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Διδασκαλία σε ομάδες*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.openbook.gr/didaskalia-se-omades/> (Προσπελάστηκε στις 18/5/2020).

6ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού, Υπουργικές Αποφάσεις. Ανακτήθηκε στις 11/7/2020 από: [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/YourgikesArofaseisDiapEkr.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/YourgikesArofaseisDiapEkr.htm).

### **Νομοθεσίες/Υπουργικές Αποφάσεις/Προεδρικά Διατάγματα**

Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β'/4-11-1980 Ίδρυση πρώτων τάξεων υποδοχής στην Ελλάδα.

Π.Δ. 3879/2010 (ΦΕΚ 163, τ. Α/ 21.09.2010). Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

Υπουργική Απόφαση αρ. Φ. 1 Τ.Υ. /809/101455/Γ1/7-9-2011 (ΦΕΚ 2197 τ Β' / 30-9-2011) Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.

Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/8-8-2016 (ΦΕΚ 2687 τ.Β'/29-8-16) Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) – Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες ΠΕ.

Υπουργική Απόφαση αρ. Φ1/108909/Δ1/4-7-2019 (ΦΕΚ 2891/Β'/05-07-2019 Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

Νόμος 2413/96, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4019/2011 (ΦΕΚ 216 Α') για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, άρθρο 1 παρ. 4β).