

Η εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Χαρίκλεια Γρηγορίου

Εκπαιδευτικός - Φιλολόγος ΠΕ02

chgrigoriou@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία με θέμα: «Η εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο» αρχικά αναφέρεται το θέμα των προσφύγων που απασχολεί την Ελλάδα αλλά και όλη την Ευρώπη και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα. Ακολούθως αναλύεται η έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έρχεται ως απάντηση στα θέματα της πολυπολιτισμικότητας, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και παρουσιάζονται τα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που υλοποιούνται στο ελληνικό σχολείο. Στη συνέχεια περιγράφονται οι προσπάθειες που καταβάλει το ελληνικό σχολείο ώστε να εντάξει στους κόλπους του τους πολυπολιτισμικούς μαθητές και προτείνονται στρατηγικές, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων αλλά και τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει στα πλαίσια της ψυχοκοινωνικής προσέγγισης, ώστε να βοηθήσει την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των πολυπολιτισμικών μαθητών και την ένταξή τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Τέλος τονίζεται η μεγάλη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού σε όλη αυτή την προσπάθεια ένταξης των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυπολιτισμικοί μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αυτοσυναισθημα, ένταξη, ψυχοκοινωνική προσέγγιση.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει μεταβληθεί σε έναν ιδιαίτερα προσφιλή προορισμό μεταναστών, με συνέπεια να παρουσιάζει χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι μεταναστευτικές ροές προς την Ελλάδα οφείλονται στην ευνοϊκή γεωγραφική θέση της, ενώ στη συνέχεια οι μετανάστες παραμένουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007). Το θέμα της διαμονής των μεταναστών στον ελληνικό χώρο έχει απασχολήσει τον επιστημονικό και πολιτικό με θέματα πολιτικής, που αφορούν στην αντιμετώπισή τους μέσα από κατάλληλα προγράμματα και στρατηγικές (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007). Τα προγράμματα αυτά αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική που πρέπει να εφαρμοστεί ώστε να υλοποιηθεί μία επιτυχημένη διαχείριση του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα.

Σ' αυτά τα πλαίσια ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ένταξη και η προσαρμογή των «πολυπολιτισμικών μαθητών» στο ελληνικό σχολείο, το οποίο παρουσιάζει βέβαια έντονα χαρακτηριστικά διαπολιτισμικότητας και θα πρέπει πλέον να δημιουργήσει νέες γέφυρες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαλόγου μέσα στους κόλπους του. Το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να καταστρώσει νέα προγράμματα και νέες στρατηγικές στα πλαίσια όλων των μαθημάτων αλλά κυρίως των γλωσσικών, προκειμένου να εντάξει όλους αυτούς του νέους μαθητές, μέσα και από νέες ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις, ισορροπημένα και ουσιαστικά, σεβόμενο το ιδιαίτερο και διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο όλων αυτών των μαθητών. Η ένταξή τους βέβαια στη νέα σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα του ελληνικού κράτους προϋποθέτει πρώτα και βασικότερα απ' όλα τον ενεργό, διαμεσολαβητικό και «διαπολιτισμικό» ρόλο των εκπαιδευτικών.



2. Σκοπός της παρούσας εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει και να αναλύσει το σύνθετο και ιδιαίτερα επίκαιρο ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο μέσα από βιβλιογραφικές πηγές και τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Μέσα από τη μελέτη του φαινομένου, των στατιστικών στοιχείων που αφορούν τη ζωή, την εκπαίδευση και την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, την ορολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις μεθόδους και τις στρατηγικές της να διερευνήσει τη δυνατότητα ασφαλούς ένταξης όλων των αλλοδαπών και «πολυπολιτισμικών» μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Σε όλο αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερα σημαντική και κομβική κρίνεται η συμμετοχή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

3. Πρόσφυγες - Μετανάστες και αλλοδαποί στην Ελλάδα

Την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα μετασηματίστηκε σε χώρα υποδοχής προσφύγων μεταναστών και αλλοδαπών, γεγονός που οφείλεται στη γεωγραφική της θέση, αφού αποτελεί προορισμό αλλά και έναν ενδιάμεσο σταθμό, ενώ η θέση των συνόρων της προσφέρεται για παράνομη μετάβαση και ακολούθως παραμονή, καθώς ένα μεγάλο μέρος των μεταναστών είναι μη νόμιμοι (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007). Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει στοιχεία για τον αριθμό των αλλοδαπών, οι οποίοι διέμεναν στην Ελλάδα από το 2009 έως το 2011.

	2009	2010	2011
Συνολικός πληθυσμός	11.282.571	11.305.100	10.787.690
Πληθυσμός αλλοδαπών	840.000	840.000	?
Αλλοδαποί με άδεια διαμονής και εργασίας	602.797	553.916	447.658

Πηγή: ΕΛ. ΣΤΑΤ. και Γ.Γ. Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής (Μετανάστευση Επίκαιρα, 2011).

4. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: στα μαθησιακά και γλωσσικά προβλήματα, στα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως βία, επιθετικότητα, κακή συμπεριφορά και στα προβλήματα προσαρμογής και ένταξης, τα οποία σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010). Όλα αυτά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές έχουν ως πηγή προέλευσης συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές που αντιμετωπίζουν στη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν όπως τα παρακάτω;

Αρχικά, τα μαθησιακά και γλωσσικά προβλήματα οφείλονται σε ορισμένες πρακτικές



που ακολουθεί το σχολείο όπως είναι η ένταξη των μαθητών σε τάξεις κατώτερες από τις αντίστοιχες της ηλικίας, λόγω περιορισμένης γνώσης της ελληνικής. Αξίζει να επισημανθεί ότι έχει αποδείξει η διεθνής εμπειρία πως μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη τους σε χαμηλότερες τάξεις δημιουργεί αρνητικά βιώματα, καθώς η διαφορά ηλικίας εμποδίζει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με συμμαθητές/συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίησή τους (Νικολάου, 2000).

Άλλη αρνητική πρακτική που προκαλεί προβλήματα στους πολυπολιτισμικούς μαθητές είναι η επιβολή της ελληνικής γλώσσας ως κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου (Νικολάου, 2000) γεγονός που αναφέρεται στο Νόμο Πλαίσιο ως εξής: «Γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων των εκπαιδευτικών, είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων» (Νόμος Πλαίσιο 1566/88, άρθρο 1, παρ.4). Έτσι το σχολείο διαμορφώνεται σε έναν ισχυρό χώρο χρήσης της γλώσσας με μεγάλες απαιτήσεις προς τους χρήστες και μηχανισμούς αυστηρού ελέγχου της γλωσσικής χρήσης (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004) με αποτέλεσμα οι πολυπολιτισμικοί μαθητές να παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Το γεγονός της χαμηλής σχολικής απόδοσης οφείλεται, σύμφωνα με τον Cummins σε μία σχέση αλληλεπίδρασης που οδηγεί τους διαπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στην πνευματική και ψυχική απόσυρση από την προσπάθεια μάθησης καθώς το διδακτικό περιβάλλον συχνά δε διευκολύνει ούτε ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους. Το μήνυμα που εισπράττουν οι μαθητές είναι ότι η σχολική πρόοδος είναι κάτι απίθανο να συμβεί και επομένως η προσπάθεια για μάθηση δεν αξίζει τον κόπο (Cummins, 2005).

Ιδιαίτερα οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα στις σχολικές τους επιδόσεις και πρέπει να καταβάλλουν πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να αποκτήσουν τα διδακτικά αγαθά που προσφέρει το σχολείο μιας κουλτούρας όχι απλώς ανώτερης αλλά και ξένης προς τη δική τους (Νημά, 2008). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν πολλές φορές αρνητικές εικόνες για τους πολυπολιτισμικούς μαθητές δίνοντας έμφαση στα χαμηλά σχολικά αποτελέσματα που παρουσιάζουν και τονίζοντας προβλήματα σχολικής συμπεριφοράς όπως είναι η έλλειψη πειθαρχίας, η παθητικότητα και η αδιαφορία. Αξίζει να αναφερθεί η μεγάλη απήχηση που έχει στους εκπαιδευτικούς κύκλους η σχετική θεωρία με τον γενετικό καθορισμό της ευφυΐας ή η θεωρία του μορφωτικού μειονεκτήματος. Παρά την επιστημονική διάψευσή τους, οι θεωρίες αυτές εξακολουθούν να ασκούν τεράστια ιδεολογική επίδραση στους εκπαιδευτικούς και να κατευθύνουν σιωπηρά τις πρακτικές τους, λειτουργώντας έτσι νομιμοποιητικά για τις κοινωνικές διακρίσεις (Ασκούνη-Ανδρούσου, 2001 στο Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος, & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001), τις οποίες βιώνουν τραυματικά οι πολυπολιτισμικοί μαθητές.

Όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς όπως βία, επιθετικότητα και κακή συμπεριφορά αποδίδονται σε μεγάλο βαθμό στη σύγκρουση ταυτοτήτων και την εσωτερική μιας αίσθησης κατωτερότητας που αισθάνονται οι πολυπολιτισμικοί μαθητές μέσα στη σχολική τάξη, την οποία δημιουργούν «οι κυρίαρχες ομάδες». Οι μαθητές δεν αποδέχονται παθητικά τους χαρακτηρισμούς κατωτερότητας που τους αποδίδονται και συχνά αντιστέκονται δυναμικά σ' αυτή τη διαδικασία υποτέλειας, μέσω μιας επιθετικής συμπεριφοράς (Cummins, 2005: 212).

Τα προβλήματα ένταξης και προσαρμογής προέρχονται από τη δυσκολία προσαρμογής των παιδιών σε δύο αντιφατικά συστήματα διαπαιδαγώγησης που αντιμετωπίζουν, δηλαδή



την πατροπαράδοτη διαπαιδαγώγηση των γονιών τους από τη μια και το ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο ελληνικό περιβάλλον από την άλλη.

Έτσι, υφίστανται «διπλή ψυχολογική επιβάρυνση, με συνέπεια να συσσωρεύονται επιπτώσεις στα παιδιά που επιδρούν αρνητικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους». Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα και «τους δύο πολιτιστικούς κύκλους που βιώνουν» τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα τους (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007: 85-86). Εξάλλου, η βίαιη αποκοπή από το οικείο και φιλικό περιβάλλον της χώρας προέλευσής τους και η πολιτισμική διαφορετικότητα που αντιμετωπίζουν αυξάνουν το επιπολιτιστικό άγχος τους και δημιουργούν αίσθημα κατωτερότητας και υποβάθμιση της αυτοεκτίμησής τους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες μεταξύ των οποίων και οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δημιουργούν σημαντικό παράγοντα επικινδυνότητας για την ψυχολογική επάρκεια των πολυπολιτισμικών μαθητών και την ευόδωση της σχολικής και κοινωνικής τους προσαρμογής, προκαλούν άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση και οδηγούν στην εμφάνιση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010) η οποία εμποδίζει την ομαλή ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 2006).

5. Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα ο όρος «Διαπολιτισμικότητα» που αναφέρεται ως μία αμοιβαία αλληλεπίδραση και συνεργασία που προκύπτει κατά τη συνάντηση πολιτισμών. Στην εκπαίδευση, ο όρος Διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην παρουσία και εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών μαθητών στα ελληνικά σχολεία (Νικολάου, 2007), με ταυτόχρονο άνοιγμα των σχολείων στους γονείς και διαμόρφωση του σχολείου, ως τόπος διαπολιτισμικής συνάντησης (Κολλιάδης, 2010). Αναζητώντας την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» στη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι ο όρος αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία, κατά την οποία μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, υλοποιείται η αποδοχή της διαφορετικότητας όλων των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η Διαπολιτισμικότητα συνδυάζεται με την παρουσία προσφύγων και αλλοδαπών πολυπολιτισμικών μαθητών στα ελληνικά σχολεία και για το μέσο πολίτη της χώρας μας ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτονόητα στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Νικολάου, 2007) με ταυτόχρονο άνοιγμα των σχολείων στους γονείς και στους γείτονες και διαμόρφωση του σχολείου ως τόπου διαπολιτισμικής συνάντησης (Κολλιάδης, 2010). Η γνωριμία και συνύπαρξη όλων των μαθητών και γονέων τους σε κλίμα αντιρατσιστικό είναι ένα προφανές χαρακτηριστικό κατά την υλοποίηση κάθε διαπολιτισμικού προγράμματος (Τσιάκαλος, 2000).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ως «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» νοείται η δυναμική διαδικασία, η οποία μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας όλων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς στοχεύει στην κατανόηση, την αλληλεγγύη και την αλληλοαποδοχή (Γκότοβος, 2002).

6. Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Για την υλοποίηση της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητο συστατικό η τήρηση των αρχών που συγκεντρώνουν όλα τα πορίσματα του διαπολιτισμικού επιστημονικού διαλόγου αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα μέσα στο σχολείο. Αυτές οι αρχές συμπυκνώνονται στις παρακάτω θέσεις τις οποίες χρειάζεται να υλοποιήσει το σχολικό



περιβάλλον που φιλοξενεί πολυπολιτισμικούς μαθητές στους κόλπους του:

Αρχικά, είναι απαραίτητη η άσκηση στην ικανότητα ενσυναίσθησης (empathy) (Goleman, 1998), δηλαδή άσκηση κάθε ατόμου στο να κατανοεί τους άλλους και τα προβλήματά τους και να καλλιεργεί συμπάθεια προς αυτούς. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητη η εκπαίδευση στην αλληλεγγύη, που αφορά στην εκπαίδευση κάθε ατόμου ώστε να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής, του κράτους. Ακολούθως, είναι απαραίτητη η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό που αφορά στο άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς και την καλλιέργεια σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα. Το τελευταίο έρχεται σε συνάρτηση της αρχής που αφορά «στην προσπάθεια των ατόμων να απορρίψουν τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους» (Essinger, 1988: 58-72, 1991:21-32, στο Νικολάου, 2007).

7. Σκοπός και στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σκοπός της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αλληλεγγύη, η κατανόηση, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η αλληλοαποδοχή όλων των μαθητών καθώς και η παροχή ίσων ευκαιριών μέσα σε ένα κλίμα αλληλεγγύης που στοχεύει στον παραμερισμό της προκατάληψης από εκπαιδευτικούς και μαθητές και την απόρριψη κάθε εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Γκότοβος, 2002). Οι στόχοι αυτοί της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελούν την απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης και της εκπαίδευσης, στις ανάγκες διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού πλουραλισμού μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Κεσίδου, 2008).

Ως επιμέρους στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται η απόκτηση από όλους τους μαθητές της δυνατότητας αποδοχής της πολιτισμικής ποικιλίας ως κάτι προφανές και φυσικό, η θετική αντίδραση στη διαφορά και η απόκτηση της ικανότητας να βιώνεται αυτή όχι ως απειλή, αλλά ως πηγή ενδιαφέροντος. Άλλος στόχος είναι καλλιέργεια ευαισθησίας απέναντι σε θέματα σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2005 στο Κολιάδης, 2010). Τέλος, σημαντικός στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία της ικανότητας αλληλεπίδρασης η οποία αποτελεί τη δομή για την εξέλιξη της μάθησης και διεγείρει τα παιδιά να προχωρήσουν στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο γνημ«άλλο» και στο «εγώ» και στην ανάπτυξη ευαισθησίας απέναντι σε ζητήματα σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των πολυπολιτισμικών μαθητών (Νικολάου, 2005 στο Κολιάδης, 2010).

8. Η ένταξη πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Ένα στοιχείο που καλείται να διαχειριστεί και να κερδίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ομαλή ένταξη των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Για να υλοποιηθεί αυτό το εγχείρημα είναι απαραίτητος ένας νέος προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές (Νικολάου, 2005 στο Κολιάδης, 2010). Η ομπρέλα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης πρέπει να αγγίζει την ψυχολογία των παιδιών δηλαδή να λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο σκέψης τους (Κολιάδης, 2010), για να οργανώσει μεθοδικά όλες τις στρατηγικές ένταξης και να καταλήξουν σε επιτυχία.

Ένα από τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών, τα οποία όμως γεννήθηκαν στην Ελλάδα και, συνεπώς, δεν έχουν γνωρίσει άλλη



χώρα και επομένως έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα. Σε αυτά τίθεται το θέμα «αδυναμίας της ελληνικής εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών» (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007: 85-86). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το θέμα αυτό, τα τελευταία χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας, αξιοποιώντας την ελληνική και διεθνή εμπειρία, προχώρησε στην αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), που είχαν θεσμοθετηθεί ήδη από το 1983 και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Έτσι, στα τμήματα αυτά εφαρμόζεται ένα μικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης των πολυπολιτισμικών μαθητών. Στα Φ.Τ., τα οποία λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου, οι μαθητές φοιτούν έως 10 ώρες την εβδομάδα και τους παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα που αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Στα Τ.Υ. οι μαθητές μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, φοιτούν ένα διδακτικό έτος και επιστρέφουν στην κανονική τάξη (Νικολάου, 2008).

9. Στρατηγικές ένταξης των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που εξαρτάται άμεσα από το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί, καθώς «ανταλλάσσει ενέργεια, ύλη, πληροφορίες, προϊόντα και υπηρεσίες αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης» με το περιβάλλον της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 68). Παρόλο ότι υπάρχουν προκαθορισμένα επίπεδα εξουσίας με ισχύ και θεσμικά κατοχυρωμένη άσκηση εξουσίας (ΦΕΚ 1340/16/10/2002), σε κάθε σχολική μονάδα δίνεται δυνατότητα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα στις δυνατότητες άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που παραχωρούνται στο ελληνικό σχολείο, δίνεται και η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συνδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος (Αναγνωστοπούλου, 2005), που μπορεί να τους οδηγήσει στη συγκρότηση της γνώσης και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, γεγονός που θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Όσον αφορά στο θέμα της σχολικής βελτίωσης των πολυπολιτισμικών μαθητών αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός και οι οποίες θα βοηθήσουν την ομαλότερη ένταξη και σχολική βελτίωση τους. Σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, οι πολυπολιτισμικοί μαθητές έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις όταν το περιβάλλον του σχολείου δείχνει να εκτιμά τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό που φέρνουν μαζί τους (Cummins, 2005). Στο θέμα αυτό μία από τις πρακτικές που μπορεί να υιοθετήσει κάθε εκπαιδευτικός είναι η αποδοχή και ενδυνάμωση της μητρικής γλώσσας των μαθητών καθώς και του πολιτισμικού κεφαλαίου που μεταφέρουν από τις χώρες προέλευσής τους. Αυτή η πρακτική έχει μεγάλη επίδραση στην εκπαίδευσή τους, καθώς η έρευνα αποδεικνύει ότι όσο καλύτερα γνωρίζουν τα άτομα τη μητρική τους γλώσσα τόσο πιο γρήγορα και καλά μαθαίνουν και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους (Σκούρτου, 2001 στο Δραγώνα κ.ά., 2001). Τα παραπάνω βεβαιώνει η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες δε αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά ποσοτικά μεγέθη αλλά σχέση. Επίσης, τα τεκμηριώνει και η αρχή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (Σκούρτου, 2001 στο Δραγώνα κ.ά. 2001), σύμφωνα με την οποία, οι γλώσσες έχουν ένα κοινό εννοιολογικό υπόβαθρο και η γνώση μιας γλώσσας βοηθάει στην εκμάθηση της άλλης, καθώς έννοιες και γλωσσικές δομές μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη (Cummins, 2005) και οι γλωσσικές ικανότητες στη μητρική γλώσσα αποτελούν τη βάση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Δράκος, 1998 στο Νικολάου, 2000).



Ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη ένταξη των πολυπολιτισμικών μαθητών στη σχολική κοινότητα είναι η διαπραγμάτευση ταυτότητας, που αφορά στην εικόνα που έχουν στα μάτια του εκπαιδευτικού τους (Ανδρούσου & Μάγος, 2001 στο Ανδρούσου κ.ά., 2001). Βέβαια είναι στο χέρι του δασκάλου «να οργανώσει την τάξη του ως κοινότητα μάθησης στην οποία να ακούγεται η φωνή όλων των μαθητών. Όταν οι μαθητές νιώσουν πραγματικό σεβασμό και αποδοχή εκ μέρους των δασκάλων και των συμμαθητών τους, τότε τους δημιουργείται η ευεργετική αίσθηση ότι ανήκουν κι αυτοί στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης και τους δίνεται το κίνητρο να συμμετάσχουν πλήρως στην κοινωνία που βρίσκεται πέρα από την τάξη» (Cummins, 2005: 192).

Στις πρακτικές, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει κάθε εκπαιδευτικός για να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών, συγκαταλέγεται η προσπάθεια για ενεργή και δημιουργική χρήση της γλώσσας σε ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης.

Ορισμένες από τις ασκήσεις που προτείνονται για άσκηση της γλώσσας είναι:

A) οι ασκήσεις στο γραπτό λόγο με ημερολόγια διαλόγου, όπου οι δάσκαλοι μπορούν να απαντούν γραπτά στους μαθητές, ως μέσον για την ενθάρρυνση ανάπτυξης της γραπτής ικανότητας των μαθητών ως δεύτερης γλώσσας με τρόπο γνήσια επικοινωνιακό.

B) Η συγγραφή κριτικών αυτοβιογραφιών κατά την οποία οι πολυπολιτισμικοί μαθητές γράφουν για τις εμπειρίες και τα γεγονότα της δικής τους ζωής. Κατά τη συγγραφή των αυτοβιογραφιών, οι μαθητές μπορούν να κάνουν μία επισκόπηση της ζωής τους και να μιλήσουν γι αυτήν, από πολλές διαφορετικές πλευρές: τη γλωσσική, την πολιτισμική, την πολιτική, την οικονομική, την κοινωνιολογική και την ψυχολογική και να προσπαθήσουν να καταλάβουν για ποιον λόγο τα πράγματα είναι, όπως είναι (Cummins, 2005). Κατά τη διάρκεια μια συζήτησης μέσα στην τάξη, όπου θα εξετάζονται ποικίλα θέματα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει στους μαθητές ερωτήσεις, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να εμβαθύνουν στα διάφορα ζητήματα που αφορούν πολυπολιτισμικά θέματα. Οι μαθητές μπορούν, επίσης, να πάρουν συνέντευξη από τους γονείς τους για περισσότερες σχετικές πληροφορίες και πηγές (π.χ. φωτογραφίες).

Γ) Μία αντίστοιχη δραστηριότητα με αυτήν της κριτικής αυτοβιογραφίας είναι η συγγραφή από τους μαθητές ανά δύο της βιογραφίας ο ένας του άλλου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ένας μαθητής που μιλάει καλά τη γλώσσα-στόχο μπορεί να συνεργαστεί με άλλον μαθητή που τη μιλάει λιγότερο καλά, για να συντάξει και να παρουσιάσει τη βιογραφία του λιγότερου καλού ομιλητή. «Οι βιογραφίες θα μπορούσαν να δημοσιευτούν σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (π.χ. στις ιστοσελίδες του σχολείου), ώστε να διαβαστούν από ένα ευρύτερο κοινό (π.χ. γονείς, άλλους μαθητές, ευρύτερο κοινό)» (Cummins, 2005: 188-189). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και αλλοδαποί μαθητές.

Δ) Ένας αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας είναι η δραματοποίηση μέσω συνεργασίας και γνωστικής μαθητείας. Εκτός από την επίδραση στη μορφωτική ανάπτυξη η δραματοποίηση, αποτελεί μία διαδικασία με ισχυρή επίδραση στο αυτοσυναίσθημα των μαθητών (Cummins, 2005). Τέλος, σημαντική είναι η βοήθεια της μεθόδου project 2 κατά την εφαρμογή του οποίου ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος συντονιστής και εμπυχωτής των μαθητών του, οι οποίοι, λαμβάνοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και δουλεύοντας άλλοτε σε ομάδες και άλλοτε ατομικά, προβληματίζονται, ερευνούν, κρίνουν και διατυπώνουν συμπεράσματα που αφορούν αντιρατσιστικά θέματα (Ανδρούσου & Μάγος, 2001 στο Ανδρούσου κ.ά.2001).

Όλες οι παραπάνω πρακτικές βοηθούν τόσο στη δημιουργία γνώσης όσο και στην ενίσχυση και αποδοχή της ταυτότητας των πολυπολιτισμικών μαθητών. Οι παραπάνω



προτάσεις αποτελούν ορισμένες πρακτικές, με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει και να επηρεάσει την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους, αφού έρχεται σε διαρκή και άμεση επικοινωνία με αυτούς. Ταυτόχρονα, με την εφαρμογή των ασκήσεων για άσκηση της γλώσσας ο εκπαιδευτικός μπορεί, στα πλαίσια της ψυχοκοινωνικής προσέγγισης να χρησιμοποιήσει ορισμένες τεχνικές που θα βοηθήσουν στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των πολυπολιτισμικών μαθητών και την ένταξή τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα όπως οι παρακάτω:

- Αναγνωρίζει την προσπάθεια και επαινεί κάθε μαθητή ξεχωριστά για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα χωρίς να απαιτεί την τελειότητα.
- Ενθαρρύνεται το βήμα προόδου κάθε μαθητή ανεξάρτητα από το πόσο μικρό ή μεγάλο είναι, κυρίως στα θέματα γλωσσικής επικοινωνίας.
- Αποφεύγει τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών και δεν επικροτεί τον ανταγωνισμό μεταξύ τους.
- Καταβάλλει προσπάθεια, ώστε διακριτικά, «να πειστούν όλοι και κυρίως οι πολυπολιτισμικοί μαθητές, ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι φυσιολογικές και δεν οφείλονται σε έλλειψη εξυπνάδας ή ικανότητας» (Κολιάδης, 2010: 682-683).
- Διοργανώνει συχνά παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες δίνοντας την ευκαιρία αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολυπολιτισμικών και των υπολοίπων μαθητών. Μία σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα που μπορεί να εντάξει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα παιχνίδια ρόλων, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές υποδύονται χαρακτήρες, και αλληλεπιδρούν αυτοσχεδιάζοντας με βάση την προσωπική τους εμπειρία (Τσιρώνης, 2008).
- Για να δημιουργηθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών καλό είναι ο εκπαιδευτικός «να θυμάται ότι ο ίδιος αποτελεί πρότυπο. Μόνο αν ο ίδιος αντιμετωπίζει θετικά τους αλλοδαπούς μαθητές μπορεί να περιμένει ανάλογη συμπεριφορά από τους έλληνες μαθητές του» (Κολιάδης, 2010: 682-683).
- Αξίζει να τονίσουμε ότι οι δραστηριότητες με ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο σημαντικών παιδαγωγικών και διδακτικών προτάσεων και προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοούν με βιωματικό τρόπο να δοκιμάσουν στρατηγικές χειρισμού του κοινωνικού δυναμικού της ομάδας στην οποία ανήκουν και δημιουργούν συνθήκες ενσυναίσθησης, αναστοχασμού και αυτογνωσίας (Τσιρώνης, 2008).

Σημαντική βοήθεια σε όλες τις προσπάθειες ένταξης των πολυπολιτισμικών μαθητών στο γενικό σχολείο μπορεί να προσφέρει η ενεργός συμμετοχή των γονέων και η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή μέσα από συνεργασία και επανοικοδόμηση των σχετικών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας (Συμεού, 2003) με δεδομένο ότι και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές πρωτοβουλιών που σκοπεύουν στην ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή των παιδιών τους παραδέχονται ότι οφέλη εμφανίζονται μόνο όταν οι γονείς είναι «ενημερωμένοι, γνώστες, ενθαρρυντικοί και εμπλεγμένοι» (Erstein, 1992, σ. 1141 στο Συμεού, 2003).

10. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στην προσπάθεια ομαλής ένταξης των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο διαδραματίζει καταλυτική επίδραση ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αυτός είναι, αρχικά, ο φορέας της γνώσης και συγχρόνως ο διαμορφωτής του ψυχολογικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης, μέσα από τους μηχανισμούς απόρριψης ή αποδοχής, ενίσχυσης ή



αποδυνάμωσης της αυτοεκτίμησής των μαθητών που την απαρτίζουν μεταξύ των οποίων και των πολυπολιτισμικών μαθητών. Όσον αφορά στα προβλήματα που αναφέρονται σε μία τάξη όπου φοιτούν πολυπολιτισμικοί μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδειχθεί ως ένας σημαντικός καταλύτης στη διαμόρφωση του ψυχολογικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης και να βοηθήσει αποτελεσματικά όλους τους μαθητές (Καψάλης, 1998). Διαμορφώνοντας παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο επικρατεί η αποδοχή των πολυπολιτισμικών μαθητών, μέσα από μηχανισμούς στήριξης και αποδοχής, όπου αναγνωρίζονται οι ικανότητές των μαθητών και υπάρχει αποτελεσματική συνεργασία όλων, βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και ενισχύεται το αυτοσυναίσθημα των μαθητών (Καψάλης, 1998).

Αυτό αποδεικνύεται και μέσα από ερευνητικά δεδομένα και βιβλιογραφικές αναφορές καθώς, όπου υπήρχε κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη και γενικά σε ολόκληρο το σχολείο, βελτιώθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών με ορατά και άμεσα αποτελέσματα στη σχολική επίδοσή τους (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός ως πρωταγωνιστής των σχολικών διαδικασιών μέσα από τη διαρκή επικοινωνία με τους μαθητές του με την οποία καλλιεργεί ποιοτική παιδαγωγική σχέση μαζί τους (Αναγνωστοπούλου, 2005) καλείται να επιτελέσει πολύ σημαντικό έργο στη διαμόρφωση της θετικής αυτοεκτίμησής τους, ώστε να εξασφαλίσει την ενεργή συμμετοχή των πολυπολιτισμικών μαθητών (Καψάλης, 1998).

Ιδιαίτερα για τη στήριξη των πολυπολιτισμικών μαθητών η συμπεριφορά του επιδρά καταλυτικά στην εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειάς τους. Για τον λόγο αυτόν είναι απαραίτητη η καλλιέργεια αμφίδρομης επικοινωνίας με τους πολυπολιτισμικούς μαθητές του, η χρήση κατάλληλων διδακτικών τεχνικών που καλλιεργούν την πραγματική ταυτότητα των μαθητών και απομακρύνουν τον ορατό κίνδυνο της ενδεχόμενης δοτής κοινωνικής ταυτότητας και η ενδυνάμωση της ψυχολογικής και κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (Κολιάδης, 2010).

11. Συμπεράσματα

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες του 21ου αιώνα σ' όλο τον κόσμο, προκαλούν μεγάλη κινητικότητα που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η οικονομική μετανάστευση, οι μετακινήσεις λόγω πολεμικών συγκρούσεων αλλά και λόγω της τεχνολογικής προόδου στην επικοινωνία και τις μεταφορές (Cummins, 2005).

Η Ελλάδα, η οποία, τα τελευταία χρόνια, δέχεται κύματα προσφύγων και μεταναστών, και για τον λόγο αυτόν χρειάζεται να υιοθετήσει κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να διαχειριστεί με επιτυχία τη συνακόλουθη πολυπολιτισμικότητα. Ιδιαίτερα, στην εκπαίδευση, η διαχείριση της ετερότητας σε ένα σχολείο στο οποίο φοιτούν πολυπολιτισμικοί μαθητές είναι ένα λεπτό και ευαίσθητο θέμα, το οποίο απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Στα πλαίσια των αναζητήσεων και του προβληματισμού εφαρμόζονται προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προκειμένου οι πολυπολιτισμικοί μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό σχολείο με γνώμονα την ενίσχυση του αυτοσυναίσθημά τους και το σεβασμό στην πολυπολιτισμική προέλευσή τους.

Από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους, αφού έρχονται σε διαρκή και άμεση επικοινωνία με αυτούς. Έτσι, παρόλο ότι είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν ένα τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα, μπορούν να το συνδιαμορφώσουν και να το μεταβάλλουν μαζί με τους μαθητές τους (Αναγνωστοπούλου, 2005), καθοδηγώντας τους στη συγκρότηση της γνώσης και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας.



Είναι βέβαιο ότι, εάν το σχολείο εφαρμόσει σωστό παρεμβατικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία να βασίζονται στα πορίσματα της ψυχολογίας της μάθησης και των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, θα καλυτερεύσει η ποιότητα των μαθησιακών και διδακτικών συστημάτων, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επίδοσης των πολυπολιτισμικών μαθητών, της ενίσχυσης του αυτοσυναισθήματός τους και, κατ'επέκταση, της ομαλής ένταξής τους στο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Μτφ. Ν. Σταματάκης, Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Επιμ. Ε. Σκούρτου, Μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ; (Ζ' Έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krashen, S. (1999). *Three Arguments Against Whole Language & Why They Are Wrong*. Portsmouth, N H: Heinemann.
- Maligkoudi, C. (2008). Τμήματα διδασκαλίας της Αλβανικής στην Ελλάδα. Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής (Preliminary findings on Albanian mother-tongue courses in Greece). *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 91-106.
- Reich, H. (1995). «Ευρωπαϊκή» και «Διαπολιτισμική» εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι. Ρέθυμνο: Ζ' Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, 3-5 Νοεμβρίου, 1995.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ανδρούσου, Μ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμ. Β' Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμ. Α' Πάτρα: ΕΑΠ.
- Εγγραφές αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (2017). Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2017, από: <https://edu.klimaka.gr/>.
- Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών. (2016). Ανακτήθηκε στις 22 Ιουνίου 2017, από: <http://www.diaapolis.auth.gr>.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαφειροπούλου, Μ., & Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31*, σσ. 151-163.
- Κατάλογος Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (2017). Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2017, από: <https://edu.klimaka.gr>.
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο *Οδηγός επιμόρφωσης*.



- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μετανάστευσης Επίκαιρα, τεύχος 1, Μάρτιος 2011 Μετανάστευσης Επίκαιρα, τεύχος 2, Ιούνιος 2011. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2017, από: [http://emmedia.pspa.uoa.gr/resources/Publications/Metanastefsis Epikaira/ME 2011](http://emmedia.pspa.uoa.gr/resources/Publications/Metanastefsis_Epikaira/ME_2011)
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α. Χ., Τάκης, Ν., & Παυλόπουλος, Β. (2006). Εθνική ταυτότητα εθνικές επιπολιτισμού και ψυχική ανθεκτικότητα μεταναστών/Παλινοστούντων μαθητών. Στο Π.Σ. Κοσδούτης & Β.Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σφ. 108-125). Αθήνα: Ατραπός.
- Νημά, Ε. (2008). Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. *Πρακτικά του Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Οργάνωση: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στις 17-20 Μαΐου 2007.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τρέσσου, Ε.-Μητακίδου, Σ. (Επιμ.). (2007). *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τριάρχη, Β. – Herrmann. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιρώνης, Χ. (2008). *Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Νόμοι

- Νόμος Πλαίσιο 1566/85. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3838/2010. «Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις» ΦΕΚ Α' 49/24.3.2010.
- Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ Α' 124 / 14-6-1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 1340/16/10/2002. Καθήκοντα στελεχών εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2017, από: <http://www.pess.gr>.

