

Διαπολιτισμικά Σχολεία: Πραγματικότητα και Προοπτικές

Μητακίδου Σ., *Επικ. Καθηγήτρια*, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Δανηλίδου Ευγ., *Δρ Παιδαγωγικών Επιστημών* Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Τουρτούρας Χρ., *Δρ Επιστημών Αγωγής* Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η σημαντική παρουσία μαθητών και μαθητριών από άλλες χώρες και με άλλη από την κυρίαρχη μητρική γλώσσα από τα τέλη της δεκαετίας 1980 και μετά άλλαξε τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της Ελλάδας. Η επίσημη απάντηση στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα ήταν η ψήφιση του νόμου 2413/1996, ΦΕΚ.124, τ.Α'/17-6-96 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με το νόμο αυτό δημιουργήθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία ως βασικός θεσμός αντιμετώπισης των νέων εκπαιδευτικών αναγκών. Μετά από μια δεκαετία περίπου λειτουργίας των συγκεκριμένων σχολείων, παρουσιάζει ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί τους στόχοι. Στην παρούσα εργασία, συνδυάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα δύο ερευνών στα διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσσαλονίκης με σκοπό να φωτιστούν πτυχές της λειτουργίας τους. Στην πρώτη έρευνα, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας-απογραφής του πληθυσμού των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ (9.943 παιδιά), που φοίτησαν στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000, συμπεριλήφθηκαν και όσα είχαν αρχικά φοιτήσει σε σχολεία παλινοστούτων και διαπολιτισμικά και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν σε συμβατικά σχολεία της πόλης (411 παιδιά). Καταγράφηκαν από τα αρχεία των σχολείων οι επιδόσεις τους σε διάφορα πεδία αξιολόγησης, καθώς και μια σειρά άλλων μεταβλητών σχετικών με την εκπαιδευτική και κοινωνική τους πραγματικότητα. Στην έρευνα παρουσιάζονται οι επιδόσεις στα συμβατικά σχολεία της πόλης όσων παιδιών είχαν αρχικά φοιτήσει σε διαπολιτισμικά σχολεία και συγκρίνονται με τις αντίστοιχες επιδόσεις παιδιών από τις ίδιες ομάδες που φοίτησαν μόνον σε συμβατικά σχολεία. Στη δεύτερη έρευνα, ζητήθηκε από 137 εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις τους σε 4 θεματικές ενότητες: ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση της 2ης γλώσσας, η διαδικασία κατάκτησης της 2ης γλώσσας, οι ισχύουσες πρακτικές στη διδασκαλία της 2ης γλώσσας και οι προσδοκίες και αναπαραστάσεις τους για τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Τους παραπάνω εκπαιδευτικούς αποτελούσαν 75 των διαπολιτισμικών Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης (ομάδα στόχος) και 62 του Διδασκαλείου «Δ. Γληνός» του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., οι οποίοι υπηρετούσαν σε συμβατικά σχολεία της χώρας πριν την εισαγωγή τους στο Διδασκαλείο (ομάδα ελέγχου). Οι τελευταίοι, είχαν στις τάξεις τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες, ωστόσο, δεν είχαν επιμορφωθεί σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, ούτε και εφαρμόζαν κάποια ειδικά προγράμματα διδασκαλίας. Η

συζήτηση των επιδόσεων των παιδιών που φοίτησαν σε διαπολιτισμικά σχολεία σε συνάρτηση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία αυτά αποκαλύπτουν και ερμηνεύουν την αναποτελεσματικότητα της εφαρμογής του συγκεκριμένου σχολικού τύπου και υπαγορεύουν αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του, αλλαγές εναρμονισμένες με το πνεύμα και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η έντονη παρουσία παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα από τη γλώσσα του σχολείου δημιούργησε την ανάγκη θέσπισης μέτρων για την αντιμετώπιση της καινούριας σχολικής πραγματικότητας. Τα σχολεία παλιννοστούντων ήταν ένα τέτοιο μέτρο. Θεσμοθετήθηκαν το 1989 (Ν. 1865/89, άρθρο 7) για να διευκολύνουν την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και τη γρηγορότερη ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών στα συμβατικά σχολεία της χώρας. Ο τρόπος λειτουργίας τους, ωστόσο, οδήγησε στην απομόνωση και το στιγματισμό του μαθητικού τους πληθυσμού και συντέλεσε σε μεγάλο βαθμό στη σχολική αποτυχία και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό του (Δαμανάκης 1998, Κοτσιώνης 1990). Μελέτες περίπτωσης στο σχολείο παλιννοστούντων της Θεσσαλονίκης, αλλά και επίσημες αναλυτικές εκθέσεις των υπευθύνων για τα σχολεία παλιννοστούντων της Αττικής, κατέγραψαν τις ελλείψεις τόσο στη δομή και τη λειτουργία τους όσο και στη βασική φιλοσοφία που διαπερνούσε τη θεσμοθέτησή τους (Αλτιντασιώτης, Παρασκευάς, Σιδηρόπουλος & Τουρτούρας, 1998, Δαμανάκης 1998, Κοντογιάννη 1998). Το 1996, τα σχολεία παλιννοστούντων καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν σύμφωνα με το νόμο 2413 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) από τα διαπολιτισμικά σχολεία. Η βασική διαφορά των σχολείων παλιννοστούντων από τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι ότι στα δεύτερα συνυπάρχουν γηγενή και μη γηγενή παιδιά (55% και 45%). Επίσης, με το νόμο 2413 ιδρύθηκε το ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και καθιερώθηκε ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» με στόχο την «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Για τις σχολικές αυτές μονάδες, ο νόμος προβλέπει ότι «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων», με τη σύσταση να «προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (κεφ. Ι, άρθρα 34, 35).⁴⁸⁸

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιούμε τα αποτελέσματα δύο διαφορετικών ερευνών μας για να σχολιάσουμε τον τρόπο λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων και να διερευνήσουμε τις προοπτικές τους στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας (εφεξής πρώτη έρευνα),⁴⁸⁹ στην οποία συγκρίνονται οι επιδόσεις παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ, που φοίτησαν αρχικά σε σχολεία παλιννοστούντων και σε διαπολιτισμικά σχολεία με τις επιδόσεις παιδιών επίσης από την ΕΣΣΔ, που φοίτησαν από την αρχή μόνον σε συμβατικά σχολεία. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συνδυάζονται και συνεξετάζονται με τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας,⁴⁹⁰ στην οποία διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων σε θέματα που αφορούν τη μάθηση και διδασκαλία του μαθητικού τους πληθυσμού.

Μεθοδολογία

Συλλογή δεδομένων

Τα στοιχεία της πρώτης έρευνας, που εξετάζουμε και συζητάμε στη εργασία αποτελούν μέρος των ευρημάτων ευρύτερης έρευνας, στην οποία απογράφηκε ολόκληρος ο πληθυσμός των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ (9.943 παιδιά), που φοίτησαν στα 251 Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1990-2000. Από το δείγμα αυτό απομονώθηκαν όσα παιδιά είχαν αρχικά φοιτήσει σε σχολεία παλιννοστούντων (333 παιδιά ή 3,3% του συνολικού πληθυσμού της ευρύτερης έρευνας) και σε διαπολιτισμικά σχολεία (78 παιδιά ή 0,8% του συνολικού πληθυσμού της ευρύτερης έρευνας) και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν σε

⁴⁸⁸ Όλες οι ευθείες αναφορές προέρχονται από την ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ.

⁴⁸⁹ Τουρτούρας, (2005).

⁴⁹⁰ Μητακίδου & Δανηλίδου (2006).

συμβατικά σχολεία της πόλης (συνολικά 411 παιδιά).⁴⁹¹ Καταγράφηκαν από τα αρχεία των σχολείων οι επιδόσεις των παιδιών αυτών σε διάφορα πεδία αξιολόγησης (Γλώσσα, Μαθηματικά και Γενικός Βαθμός) και μια σειρά μεταβλητών σχετικών με την εκπαιδευτική και κοινωνική τους πραγματικότητα (στασιμότητα, σχολική διαρροή, μετακινήσεις, επαγγέλματα γονέων, τάξη αρχικής κατάταξης, ηλικία φοίτησης, ιθαγένεια, χώρα προέλευσης).

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του SPSS και εφαρμόστηκε, σε κάποιες αναλύσεις, η πολυφασική δειγματοληψία (Παρασκευόπουλος, 1993).⁴⁹² Λήφθηκαν υπόψη οι περιορισμοί των επιμέρους τεχνικών στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν, μέγεθος δειγμάτων (όχι μικρότερα από 30 άτομα), είδος κατανομών (κανονικές κατανομές), ισότητα διακυμάνσεων, είδος μεταβλητών και η πιθανότητα αλλοίωσης των αποτελεσμάτων από τη διαφορά μεγέθους των δειγμάτων, που εξετάζονταν με το σχετικό τύπο του Cohen (1988). Το είδος της έρευνας -περιγραφική, εκ των υστέρων έρευνα- δεν επιτρέπει την ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών, ούτε αφήνει μεγάλα περιθώρια παρεμβάσεων για τον έλεγχο ετεροκαθοριζόμενων συμμεταβολών εξαιτίας της επίδρασης τρίτων κρυφών μεταβλητών (Παρασκευόπουλος, 1990).

Σε πρώτη φάση, εξετάστηκε η πιθανότητα να υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στα παιδιά που προέρχονταν από σχολεία παλινοστούντων και σε εκείνα που προέρχονταν από διαπολιτισμικά. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Student's t-test. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, τα παιδιά από τα διαπολιτισμικά σχολεία κατά τη μετέπειτα φοίτησή τους στα συμβατικά σχολεία είχαν ανάλογες επιδόσεις στα διάφορα πεδία αξιολόγησης και στις διάφορες τάξεις με εκείνα από τα σχολεία παλινοστούντων, χωρίς να προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σε δεύτερη φάση, και εφόσον δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, τα παιδιά που φοίτησαν αρχικά σε σχολεία παλινοστούντων και σε διαπολιτισμικά σχολεία και στη συνέχεια μετεγγράφηκαν σε συμβατικά σχολεία της πόλης (συνολικά 411 παιδιά) συμπεριλήφθηκαν σε μία ενιαία κατηγορία. και οι επιδόσεις τους συγκρίθηκαν με τις επιδόσεις παιδιών ίδιας προέλευσης που φοιτούσαν από την αρχή στα αντίστοιχα συμβατικά σχολεία. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney, αντί του Student's t-test, λόγω της μη κανονικότητας⁴⁹³ στην κατανομή των παλινοστούντων που φοίτησαν εξαρχής στα συμβατικά σχολεία της χώρας. Ακόμη, η διαπίστωση της επίδρασης του άνισου μεγέθους των δειγμάτων, οδήγησε στην εκτέλεση της ανάλυσης σε μικρότερο δείγμα, τυχαία επιλεγμένο (εφαρμογή Random Sample του SPSS) από τον πληθυσμό των παλινοστούντων που φοίτησαν εξαρχής στα συμβατικά σχολεία (9.532 παιδιά). Έτσι, τα δείγματα που προέκυψαν, ήταν περίπου ισομεγέθη ως προς το συνολικό αριθμό ατόμων που απάρτιζαν το καθένα (480 έναντι 411). Ισχύει, ωστόσο, ο περιορισμός στο να εξασφαλιστεί πλήρης εξίσωση των δειγμάτων και ως προς το μέγεθός τους στις επιμέρους τάξεις, λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζουν τα παιδιά του ερευνητικού πληθυσμού όσον αφορά τη φοίτησή τους (αρκετές μετακινήσεις και διακοπές φοίτησης, διαφορετικά έτη εισόδου τους στην Ελλάδα).

Στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν 137 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους/τις οποίους/ες οι 75 ήταν εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης (ομάδα στόχος) και 62 του Διδασκαλείου «Δ. Γληνός» του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., που υπηρετούσαν σε συμβατικά σχολεία της χώρας πριν την εισαγωγή τους στο Διδασκαλείο (ομάδα ελέγχου). Οι τελευταίοι/ες είχαν επίσης στις τάξεις τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο της έρευνας, ζητήθηκε από τις/τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, στο οποίο να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή

⁴⁹¹ Δε συμπεριλήφθηκαν, δηλαδή, τα παιδιά που αποφοίτησαν από σχολεία παλινοστούντων και διαπολιτισμικά.

⁴⁹² Χρησιμοποιήθηκαν δείγματα ποικίλων μεγεθών –τυχαία επιλεγμένων από τη συνολική βάση δεδομένων- για τη διερεύνηση επιμέρους θεμάτων της έρευνας και για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αναλύσεων.

⁴⁹³ Σχετικά με τους περιορισμούς και τις προϋποθέσεις στην εκτέλεση του Student's t-test και στην αντικατάστασή του από στατιστικά μη παραμετρικά κριτήρια, όπως το Mann-Whitney, μπορεί κανείς να ανατρέξει στη Norušis (2002).

συμφωνίας τους με μια σειρά 20 δηλώσεων, σύμφωνα με την κλίμακα Likert (Bell, 2001). Οι δηλώσεις ήταν έτσι διατυπωμένες ώστε να διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε 4 θεματικές ενότητες, ως εξής: α) Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση της 2^{ης}. Το «γλωσσικό έλλειμμα», β) Η διαδικασία κατάκτησης της 2^{ης} γλώσσας, γ) Ισχύουσες πρακτικές στη διδασκαλία της 2^{ης} γλώσσας, δ) Προσδοκίες και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων.

Η εικόνα των επιδόσεων των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις, σχεδόν σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις τάξεις, πάντα υπέρ των παλινοστούντων που φοίτησαν εξαρχής στα συμβατικά σχολεία της χώρας.⁴⁹⁴ Σε όλες, δηλαδή, τις περιπτώσεις οι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε συμβατικά σχολεία από την αρχή, είχαν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους/ες που ήλθαν από σχολεία παλινοστούντων και διαπολιτισμικά (βλέπε πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΣΕ ΕΚΕΙΝΟΥΣ ΠΟΥ ΕΝΤΑΧΘΗΚΑΝ ΕΞΑΡΧΗΣ ΣΕ ΣΥΜΒΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Τομείς αντικείμενα	αξιολόγησης-ΓνωστικάΕίδος σχολείου*	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος τάξεων των αρχικών τιμών (Mean Rank)**
Γλώσσα Β' τάξης***	1	11	23,73
	2	55	35,45
Μαθηματικά Β' τάξης	1	12	32,00
	2	55	34,44
Γενικός Βαθμός Β' τάξης	1	12	26,67
	2	54	35,02
Γλώσσα Γ' τάξης	1	65	136,41
	2	233	153,15
Μαθηματικά Γ' τάξης***	1	66	137,55
	2	238	156,65
Γενικός Βαθμός Γ' τάξης***	1	65	136,08
	2	238	156,35
Γλώσσα Δ' τάξης***	1	153	183,48
	2	257	218,61
Μαθηματικά Δ' τάξης***	1	153	193,98
	2	258	213,13
Γενικός Βαθμός Δ' τάξης***	1	152	183,44
	2	255	216,26
Γλώσσα Ε' τάξης***	1	235	220,78
	2	243	257,60
Μαθηματικά Ε' τάξης***	1	236	224,41
	2	246	257,90
Γενικός Βαθμός Ε' τάξης***	1	234	215,94
	2	247	264,74
Γλώσσα ΣΤ' τάξης***	1	324	263,59
	2	238	305,88
Μαθηματικά ΣΤ' τάξης	1	324	275,54
	2	238	289,62

⁴⁹⁴ Έτσι έχουμε: στη Β' τάξη U=195 με p=0.022<0.05 για τη Γλώσσα, στη Γ' τάξη U=6867 με p=0.049<0.05 για τα Μαθηματικά, U=6700 με p=0.034<0.05 για το Μέσο Όρο της τάξης, στη Δ' τάξη U=16291 με p=0.001<0.05 για τη Γλώσσα, U=17897.5 με p=0.043<0.05 για τα Μαθηματικά, U=16254.5 με p=0.002<0.05 για το Μέσο Όρο της τάξης, στην Ε' τάξη U=24153 με p=0.001<0.05 για τη Γλώσσα, U=24994.5 με p=0.003<0.05 για τα Μαθηματικά, U=23035 με p=0.0005<0.05 για το Μέσο Όρο της τάξης και στη ΣΤ' τάξη U=32752.5 με p=0.001<0.05 για τη Γλώσσα και U=33334 με p=0.002<0.05 για το Μέσο Όρο της τάξης.

Γενικός Βαθμός ΣΤ' τάξης***	1	322	265,02
	2	237	300,35

*Η κατηγορία 1 περιλαμβάνει τα σχολεία παλινοστούντων και τα διαπολιτισμικά, ενώ η κατηγορία 2 τα υπόλοιπα συμβατικά σχολεία.

**Οι αρχικές βαθμολογίες κωδικοποιήθηκαν με 1=βαθμοί κάτω από τη βάση, 2=Γ,5,6, 3=B,7,8 και 4=A,9,10 και στη συνέχεια ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες-τάξεις (ranks), πάνω στις οποίες εφαρμόστηκε το Mann-Whitney.

***Οι τομείς αξιολόγησης που φέρουν τον τριπλό αστερίσκο εμφανίζουν διαφορές που βρέθηκαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των επιδόσεων των παλινοστούντων ανά βαθμολογική κατηγορία και γνωστικό πεδίο αξιολόγησης, κατά την περαιτέρω φοίτησή τους στις διάφορες τάξεις των συμβατικών σχολείων της πόλης, όπως προκύπτουν από την ανάλυση κατανομών συχνοτήτων στο δείγμα των 411 αυτών παιδιών (βλέπε πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗΚΑΝ ΣΕ ΣΥΜΒΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ*	ΓΛΩΣΣΑ		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ		ΓΕΝΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΤΑΞΗΣ	
	Απόλυτη συχνότητα**	Σχετική συχνότητα %	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
1-2	48,5	11,8	42,5	10,3	24	5,85
3	67,8	16,5	57,3	13,9	80,1	19,5
4	15,6	3,8	32,6	7,9	27,3	6,6

*Οι κατηγορίες 1 και 2 περιλαμβάνουν τους βαθμούς Γ,5,6 και κάτω από τη βάση, ενώ η κατηγορία 3 περιλαμβάνει τους Β,7 και 8 και η κατηγορία 4 τους άριστους Α, 9 και 10.

**Οι ανάλογες στήλες περιλαμβάνουν τον αριθμητικό μέσο όρο των παιδιών που βρέθηκαν σε κάθε τάξη με την αντίστοιχη βαθμολογία. Παρόλο που στην περίπτωση ανθρώπων δεν είναι δόκιμο να χρησιμοποιούνται δεκαδικοί αριθμοί, διατηρούμε ωστόσο, τη συγκεκριμένη μέτρηση για να έχουμε ακρίβεια στις σχετικές συχνότητες, κάποιες από τις οποίες -σε περίπτωση στρογγυλοποίησης των αντίστοιχων απόλυτων συχνοτήτων- ενδεχομένως να συνέπιπταν.

Οι επιδόσεις που απεικονίζονται στους παραπάνω πίνακες συζητούνται στη συνέχεια σε συσχέτισμό με τις απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν ή/και υπηρετούν σε διαπολιτισμικά σχολεία, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στη δεύτερη έρευνα.⁴⁹⁵

Ερμηνεία-Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σημαντικό εύρημα της πρώτης έρευνας είναι οι διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα στα παιδιά που φοίτησαν αρχικά σε σχολεία παλινοστούντων και στα διαπολιτισμικά και στη συνέχεια μεταγράφηκαν σε συμβατικά σχολεία της πόλης και σε εκείνα που φοίτησαν από την αρχή σε συμβατικά σχολεία. Η πρώτη κατηγορία παιδιών παρουσιάζει σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τη δεύτερη και στους τρεις τομείς αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού κατά τη μετέπειτα φοίτησή τους σε συμβατικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Ανάμεσα στα παιδιά της πρώτης κατηγορίας, υπερτερούν σημαντικά οι μέτριες, οι χαμηλές

⁴⁹⁵ Για τους πλήρεις πίνακες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, δεξ: Μητακίδου & Δανηλίδου (2006).

και οι κάτω από τη βάση βαθμολογίες, τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά, έναντι των άριστων επιδόσεων. Η διαφορά υπέρ της δεύτερης κατηγορίας παιδιών ισχύει και στους Γενικούς Βαθμούς, με μόνη διαφορά ότι τα ποσοστά των άριστων βαθμολογιών συγκλίνουν με εκείνα των χαμηλότερων. Οι καλύτεροι Γενικοί Βαθμοί σε σχέση με τις επιδόσεις στα άλλα δύο γνωστικά αντικείμενα, ερμηνεύονται από το γεγονός ότι η τελική βαθμολογία διαμορφώνεται και από τα δευτερεύοντα μαθήματα, στα οποία τα παιδιά αξιολογούνται με μεγαλύτερη επιείκεια από τους/τις εκπαιδευτικούς τους.

Μια γενική εκτίμηση είναι ότι η φοίτηση στα σχολεία παλιννοστούντων και στα διαπολιτισμικά δεν ήταν αποτελεσματική για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, καθώς οι επιδόσεις τους είναι χαμηλότερες από αυτές των ομοεθνών και ομόγλωσσων συμμαθητών τους που έχουν φοιτήσει από την αρχή σε συμβατικά σχολεία, ενώ οι επιδόσεις και των δύο ομάδων υστερούν σε σχέση με τις επιδόσεις των γηγενών παιδιών (Τουρτούρας, 2005). Η ιδέα ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δουλεύουν στα σχολεία αυτά επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας τους και, κατά συνέπεια, τη μάθηση των παιδιών παραπέμπει στα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας. Ας πάρουμε, για παράδειγμα, τις απόψεις για τη μητρική γλώσσα. Το γεγονός ότι στα σχολεία αυτά δεν διδάσκεται η γλώσσα της χώρας προέλευσης των παιδιών, παρόλο που ο νόμος το προβλέπει (Υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) είναι μία σαφής ένδειξη των προθέσεων της πολιτείας πίσω από την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όμως, και σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, η μητρική γλώσσα όχι μόνο δεν διδάσκεται αλλά ούτε καν αξιοποιείται για την κατάκτηση της δεύτερης, όπως προτείνεται από την παγκόσμια βιβλιογραφία (Saville-Troike, M. 1991, Thomas & Collier, 1997). Το 41% των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων πιστεύουν ότι η «χρήση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο επιβραδύνει την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας», ενώ το 39% πιστεύει «ότι όταν τα παιδιά μιλούν στη γλώσσα τους μιλούν για άσχετα πράγματα» και όχι για να κατανοήσουν το μάθημα. Επίσης, το 88% των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι «οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν τα παιδιά τους στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, αν μιλούν ελληνικά στο σπίτι», πράγμα που δείχνει ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η δυσκολία της επικοινωνίας σε μια γλώσσα που δεν κατέχουν επαρκώς τα μέλη της οικογένειας. Και φυσικά, δεν υπολογίζεται η συνέπεια της απώλειας της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά. Το εντυπωσιακό μάλιστα είναι ότι οι απόψεις αυτές εκφράζονται με μεγαλύτερη έμφαση από τους/τις εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων σε σχέση με τους/τις συναδέλφους τους των συμβατικών σχολείων (37%, 13% και 85% τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των συμβατικών σχολείων). Έτσι στα διαπολιτισμικά σχολεία το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών μένει ανεκμετάλλευτο, καθώς η παιδαγωγική αφετηρία της διδασκαλίας εμφορείται από την ιδέα του «γλωσσικού και πολιτισμικού ελλείμματος» τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από τη σημασία που δίνεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, ως της μοναδικής και ικανής συνθήκης για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Χωρίς να αμφισβητείται καθόλου η ανάγκη κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας σε αντίστοιχο επίπεδο επάρκειας με τα γηγενή παιδιά, γεγονός είναι ότι η επάρκεια στη 2^η γλώσσα από μόνη της δεν εγγυάται την επιτυχία στο σχολείο, καθώς γι' αυτό συντελούν πολύ περισσότεροι παράγοντες (π.χ. η προηγούμενη σχολική εμπειρία των παιδιών, το μορφωτικό και οικονομικο-κοινωνικό επίπεδο των γονέων, Thomas & Collier, 1997). Επιπλέον, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν χρειάζεται να οδηγεί μοιραία και αυτονότητα στην απώλεια της μητρικής γλώσσας των παιδιών, τη στιγμή μάλιστα που η παγκόσμια έρευνα έχει αποδείξει το ρόλο που παίζει η μητρική και οι γνώσεις που έχουν αποκτηθεί μέσω της μητρικής για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2002, Thomas & Collier, 1997). Με δεδομένη αυτή τη γνώση, είναι εντυπωσιακό ότι ένα ποσοστό 53% των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων πιστεύει ότι «η σχολική επιτυχία των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων εξαρτάται βασικά από την ικανότητα τους να μιλούν ελληνικά» ή ότι «η επάρκεια στην ελληνική είναι το μόνο κριτήριο για την τοποθέτηση των παιδιών σε τάξη στο ελληνικό σχολείο» (31%).

Το εύρημα της πρώτης έρευνας ότι οι βαθμοί στα Μαθηματικά εμφανίζονται καλύτεροι από εκείνους στη Γλώσσα συνδέεται επίσης με τα δεδομένα της δεύτερης έρευνας, καθώς συμπίπτει απόλυτα με την άποψη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων. Ένα 68% των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει ότι, σε σχέση με όλα

τα άλλα μαθήματα «τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά». Δεν αποκλείεται, ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν και τον τρόπο που βαθμολογούν τα Μαθηματικά σε σχέση π.χ. με τη Γλώσσα. Επιπλέον, χρειάζεται να διευκρινισθεί ότι οι επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών στα Μαθηματικά εμφανίζονται καλύτερες σε σύγκριση με την απόδοσή τους στα άλλα μαθήματα και όχι σε σχέση με τις επιδόσεις των γηγενών συμμαθητών/τριών, έναντι των οποίων υστερούν και στα μαθηματικά (Τουρτούρας, 2005).

Η εικόνα των επιδόσεων των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ που παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 είναι πιθανόν να επηρεάζεται και από τις προσδοκίες και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων για τα παιδιά αυτά. Η απαξίωση της μητρικής γλώσσας, για παράδειγμα, αντανακλάται και στις χαμηλές προσδοκίες ενός σημαντικού ποσοστού των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων της δεύτερης έρευνας, προς τα παιδιά που δεν έχουν πλήρη επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου: Ένα 44% των εκπαιδευτικών αυτών θεωρεί ότι δεν θα έπρεπε να «έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων που δεν έχουν πλήρη επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου». Ενδέχεται, ωστόσο, οι χαμηλές προσδοκίες να λειτουργούν αποδυναμωτικά για τα παιδιά που αντιλαμβάνονται ότι η περιορισμένη γνώση τους στη δεύτερη γλώσσα είναι το κατεξοχήν κριτήριο για την αξιολόγησή τους και ότι άλλες σημαντικές πτυχές του δυναμικού τους παραγνωρίζονται. Ένας δεύτερος εξίσου σοβαρός κίνδυνος είναι ότι στην προσπάθειά τους να συμπεριλάβουν και τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στο μάθημα, οι εκπαιδευτικοί κατεβάζουν το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο της τάξης, πράγμα που έχει πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις. Επιπτώσεις τόσο στα ίδια τα μη γηγενή παιδιά, τα οποία συχνά δεν φτάνουν το επιθυμητό γλωσσικό και συνακόλουθα γνωστικό επίπεδο της τάξης, όσο και στα γηγενή παιδιά της τάξης που πολλές φορές αναγκάζονται να επιβραδύνουν τους ρυθμούς τους στην κάλυψη ακαδημαϊκών στόχων.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω πρέπει να ερμηνευθεί και η άποψη των εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι γονείς παιδιών από μειονότητες για την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Το 50% των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων (με σημαντική, μάλιστα, διαφοροποίηση από το 30% των εκπαιδευτικών των συμβατικών σχολείων) εκφράζει την άποψη ότι οι γονείς αυτοί παραμελούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, πράγμα που ενδεχομένως επιτείνει τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά.

Η εικόνα της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων ενισχύεται με τις απόψεις τους σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ένα 44% πιστεύει ότι «είναι προτιμότερο να καθυστερεί η διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης μέχρι τα παιδιά να κατακτήσουν επάρκεια στην ακουστική κατανόηση και στην προφορική έκφραση στη 2^η γλώσσα» και ένα 48% ισχυρίζεται ότι «είναι άνωφελος να προσπαθεί κανείς να διδάξει άλλα μαθήματα σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων πριν μάθουν ελληνικά». Οι απόψεις αυτές δείχνουν προσκόλληση σε παραδοσιακές προσεγγίσεις κατάκτησης της γλώσσας και άγνοια της πλούσιας βιβλιογραφίας για προσεγγίσεις που αποδείχτηκαν πετυχημένες, όπως οι ολιστικές προσεγγίσεις ή η κατάκτηση της 2^{ης} γλώσσας μέσα από την ενασχόληση με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Προσεγγίσεις, δηλαδή, που η γλώσσα κατακτάται μέσα από τη χρήση της και με την παράλληλη αξιοποίηση όλων των γλωσσικών και γνωστικών πόρων των παιδιών. (Chamot & O' Malley, 1994, Krashen, 1989, Μητακίδου & Τρέσσου, 2002, Saville-Troike, 1991, Thomas & Collier, 1997). Οι ασάφειες και αοριστίες του νόμου σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η έλλειψη σοβαρού σχεδιασμού και συστηματικής εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων – όλα ενδεικτικά των προθέσεων για την εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων – δημιουργούν και συντηρούν το έλλειμμα τεχνογνωσίας που διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δεύτερη έρευνα. Σε κάθε περίπτωση η συνολική εκτίμηση είναι μια εικόνα προχειρότητας και αναποτελεσματικότητας στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων αυτών.

Συμπερασματικά

Με τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές λύσεις στις οποίες προσανατολίστηκε η χώρα μας για την εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων τόσο με τα σχολεία παλιννοστούντων όσο και με τα διαπολιτισμικά σχολεία αποδεικνύονται ανεπαρκείς για την εκπλήρωση ακόμη και της κύριας επιδίωξης τους, δηλαδή, την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα.

Γενικά φαίνεται ότι η απομόνωση των γλωσσικά διαφορετικών παιδιών σε ιδιαίτερα σχολεία (σχολεία παλιννοστούντων) δεν ήταν περισσότερο επικίνδυνη από την αναγωγή και εκτόνωση των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών τους στοιχείων σε φολκλορικές γραφικότητες και την εστίαση και εγκλωβισμό σε στείρες και δευτερεύουσες πτυχές της έννοιας της διαπολιτισμικότητας, όπως συμβαίνει σήμερα (Γκόβαρης 2001). Ενδεικτική του τρόπου αντιμετώπισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί και η άποψη που εκφράζουν και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών της δεύτερης έρευνας σχετικά με αυτήν. Τόσο οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών (και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό, 67%) όσο και των συμβατικών (58%) σχολείων θεωρούν ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διδάσκεται ως μάθημα σε κάθε σχολείο». Το πνεύμα του νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αντανακλάται και στις απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτήν, αφού θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μάθημα και όχι μια φιλοσοφία, που πρέπει να διαπερνά κάθε πτυχή της σχολικής ζωής.

Το βασικό πρόβλημα της επίσημης έκφρασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντοπίζεται στο γεγονός ότι σχεδιάζεται και λειτουργεί στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά «με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες» (άρθρο 34, Ν. 2413/96) που η διαφορετικότητα τους αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα, που πρέπει να καλυφθεί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Ο φιλόδοξος όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν φαίνεται να εμποδίζει την αφομοιωτική πρακτική που δρα τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο, απαξιώνοντας τα ουσιαστικά στοιχεία της ταυτότητας των παιδιών, όπως η καταγωγή, οι καθημερινές συνήθειες, οι οικογενειακές ιστορίες και, φυσικά, η μητρική τους γλώσσα. Στόχοι όπως ο εμπλουτισμός της κοινότητας της τάξης ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφορετικών γλωσσών, πολιτισμών και ιδεών δεν επιδιώκονται. Το όραμα της διάδρασης που εκφράζεται στο Ν. 2413/96, τα διαπολιτισμικά σχολεία «να διαποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις» μένει ανεκπλήρωτο. Με τη λογική αυτή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση –όπως και όλα τα προγράμματα που σχεδιάζονται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών ομάδων με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση– κινείται «δορυφορικά» έξω από τον κορμό της κύριας εκπαίδευσης, της οποίας το περιεχόμενο, η οργάνωση και οι διδακτικές προσεγγίσεις εξακολουθούν να μη διέπονται από την ιδέα της διαπολιτισμικότητας.

Για όσους και όσες από μας, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, επιμένουμε να θεωρούμε ότι το σχολείο είναι θεσμός που μπορεί να αμβλύνει αντί να οξύνει και να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια πρόκληση που αφορά όλους του παράγοντες που ενέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε από την κυρίαρχη είτε από τη μειονοτική ομάδα. Στόχος αυτής της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει αυριανούς πολίτες που θα μάθουν να αντιμετωπίζουν κριτικά και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που καλλιεργούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, αυριανούς πολίτες που θα ξέρουν να δουλεύουν ατομικά και ομαδικά για να λύσουν κοινωνικά προβλήματα, πολίτες που θα συμμετέχουν δυναμικά στις αποφάσεις και στις ενέργειες που τους αφορούν.

Για να επιτευχθεί αυτού του τύπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρειάζεται να ενθαρρύνονται μέσα από τα σχολικά προγράμματα ισότιμες σχέσεις που ενδυναμώνουν όλα τα παιδιά, γηγενή και μη, γιατί βασίζονται στη γνωριμία και στο σεβασμό της διαφορετικότητας σε κάθε της μορφή. Οι αλλαγές που χρειάζονται αφορούν τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Έτσι:

- αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες όλων των παιδιών στην ανάπτυξη των προγραμμάτων,
- προωθούνται συνεργατικές, ολιστικές διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας με έμφαση στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών

- χτίζονται γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα
- αποφεύγονται διαδικασίες αξιολόγησης και ομαδοποίησης που χωρίζουν τα παιδιά σε πετυχημένα και αποτυχημένα.

Η αρχική υπόθεση ότι τα σχολεία παλιννοστούντων και τα διαπολιτισμικά με τον τρόπο που λειτούργησαν και συνεχίζουν να λειτουργούν δεν άσκησαν ούτε ασκούν θετική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα των σχετικών αναλύσεων της πρώτης και αιτιολογείται επαρκώς από τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνάς μας. Φυσικά, η διεξαγωγή και άλλων ερευνών στα διαπολιτισμικά σχολεία θα βοηθούσε ακόμη περισσότερο τη συζήτηση και θα φώτιζε περαιτέρω πτυχές της λειτουργίας τους.

Βιβλιογραφία

- Αλτιντασιώτης, Α., Παρασκευάς, Α., Σιδηρόπουλος, Δ. & Τουρτούρας, Χ. (1998). *Η ένταξη των Ποντίων μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η περίπτωση του Σχολείου Παλιννοστούντων στη Θεσσαλονίκη*. Δημοσίευτη διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο Δ. Γληνός, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. (2^η έκδ). Αθήνα. Gutenberg.
- Κοντογιάννη, Δ. (1998). *Η περίπτωση του δημοτικού σχολείου παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης*. Στο Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. (2^η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτσιώνης, Π. (1990). Προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης των παιδιών των παλιννοστούντων ομογενών. Εισήγηση στο επιμορφωτικό σεμινάριο εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης με θέμα: *Σχολική και κοινωνική ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. 2002. *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μητακίδου, Σ. & Δανηλίδου, Ε. (2006). Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών. Παρουσίαση στο Διεθνές Συνέδριο *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Φλώρινα. 12-14 Μαΐου 2006.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1990) *Περιγραφική Στατιστική* (τόμος Α). Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμος Β). Αθήνα.
- Cummins, J. (2002). Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενσωμάτωση σε μια κοινωνία ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τουρτούρας, Χ. (2005). *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1990-2000*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Chamot, A.U. & O' Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: How to implement the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). New York: Academic Press.
- Krashen, S. (1989). *Language acquisition and language education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Norušis, J. M. (2002). SPSS 11.0. *Guide to data analysis*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Saville-Troike, M. 1991. Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education*, 4.